



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LISIANE SILVA DE LACERDA

EDUCAÇÃO DO CORPO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS NA
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM INSTITUIÇÕES
DO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO

FLORIANÓPOLIS

Junho, 2014

LISIANE SILVA DE LACERDA

**EDUCAÇÃO DO CORPO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS NA
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM INSTITUIÇÕES
DO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Federal de Santa Catarina, como requisito
parcial de obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciana Pedrosa
Marcassa.

FLORIANÓPOLIS
JUNHO, 2014

LISIANE SILVA DE LACERDA

**EDUCAÇÃO DO CORPO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS NA
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM INSTITUIÇÕES
DO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof. Dra. Luciana Pedrosa Marcassa.

Centro de Educação – CED/UFSC

Banca: Dr. Mauro Tilton

Centro de Educação – CED/UFSC

Banca: Dra. Justina Inês Sponchiado

Centro de Educação – CED/UFSC

Suplente: Dr. Nestor Manoel Habkost

Centro de Educação – CED/UFSC

Florianópolis
Junho, 2014

AGRADECIMENTOS

A presente pesquisa só foi possível se concretizar devido à contribuição de muitas pessoas especiais que fizeram parte desse caminho que escolhi trilhar. Essas pessoas acreditaram em mim, na minha proposta de pesquisa de maneira muito positiva. Estiveram ao meu lado nos momentos de medo, de angústia, de frustrações, de alegrias, de conquistas, ajudaram a superar os desafios e seguir em frente, me motivaram.

Gostaria de agradecer primeiramente à Deus e à minha linda família que estiveram comigo nesse processo tão importante da vida;

Aos meus pais Eliza e Nilton, por terem me colocado no mundo e dedicado grande parte de suas vidas a mim, dando educação, muito amor, conselhos, força para alcançar os meus objetivos. Graças a vocês me tornei a pessoa que sou e que busca sempre melhorar.

Aos meus irmãos Mayara e Leonardo, por estarem ao meu lado em todos os momentos, torcendo e emanando energias positivas.

Ao meu amor Leandro, por todo carinho, amor, amizade, paciência que tem comigo. Por me incentivar e mostrar que sou capaz nas horas de desânimo. Por me fazer muito feliz.

Aos meus avós maternos Plínio e Hilda, pelos estímulos aos estudos, por me impulsionarem sempre no caminho do bem e acreditarem no meu potencial, por todo amor, carinho que dedicam a mim.

Às minhas amigas Sabrina, Aline e Patrícia pelos laços fortes de amizade que criamos, de muita união, carinho, compreensão, apoio.

À minha orientadora pela confiança, dedicação, pelos ensinamentos e contribuições em tão pouco tempo que estivemos juntas, mas que foram vividos intensamente. Foi um grande prazer tê-la ao meu lado.

Aos sujeitos das instituições, adultos e crianças, que abriram as portas carinhosamente para que fosse possível fazer a pesquisa.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu *muito obrigado*.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo *a educação do corpo em ambientes educacionais na transição da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo em instituições do sistema federal de ensino*, objetivando conhecer e compreender a forma como o corpo é tratado e concebido em ambientes educacionais formais, observando especialmente se existem, ou não, diferenças relativas ao tratamento conferido ao corpo na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Tendo como foco de análise as práticas pedagógicas e experiências vividas em sala de aula, esta pesquisa se valeu de observações diretas do cotidiano escolar e também de entrevistas com as professoras de duas turmas de crianças – uma no curso final da educação infantil e outra no primeiro ano do ensino fundamental, de duas instituições públicas de Florianópolis ligadas ao sistema federal de ensino. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, diagnóstica e descritiva, que buscou investigar e analisar o trato conferido ao corpo da criança nesse processo tão delicado que é a *transição* de uma forma escolar a outra e suas implicações para a educação de crianças pequenas. Como conclusões, este estudo permitiu identificar que apesar dos diferentes contextos institucionais, das diferentes formas de organizar a rotina, os tempos e espaços, e mais especificamente das diferentes metodologias utilizadas pelas professoras com relação ao trato conferido aos corpos das crianças, ambas mostram-se preocupadas em fazer com que essa fase de transição não cause uma ruptura no processo de ensino aprendizagem provocando impactos negativos à formação das crianças. Procuram, em suas práticas pedagógicas, garantir os direitos das crianças à brincadeira, às expressões corporais e de movimento, aos conhecimentos acumulados historicamente, porém, de forma lúdica e atendendo às necessidades fundamentais de viver a infância intensamente.

Palavras chave: infância, educação do corpo, educação infantil, escola.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
PROBLEMATIZAÇÃO	8
OBJETIVOS	13
JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	21
CAPÍTULO I - AMBIENTES EDUCACIONAIS: ROTINAS, TEMPOS, ESPAÇOS E A PRESENÇA DO CORPO E SUAS EXPRESSÕES.	24
1.1 INSTITUIÇÃO A	24
1.1.1 Dados gerais da Instituição	24
1.2 INSTITUIÇÃO B	26
1.2.1 Dados gerais da Instituição	26
1.3 ROTINAS, TEMPOS, ESPAÇOS E A PRESENÇA DO CORPO NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS.	29
CAPÍTULO II - DA RELAÇÃO INFÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CORPO.....	38
CAPÍTULO III - ASPECTOS DA CORPORALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS	55
3.1 CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AOS CORPOS DAS CRIANÇAS	55
3.2 LIMITES E POSSIBILIDADES ÀS EXPRESSÕES CORPORAIS DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	60
3.3 EXPRESSÕES CORPORAIS E POSSÍVEIS APRENDIZAGENS	67
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS	81

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo *a Educação do corpo em ambientes educacionais na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo em instituições do sistema federal de ensino*. Tal tema surgiu ao longo do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina a partir de discussões voltadas à Educação Infantil, que é o eixo articulador deste curso.

Além disso, a temática do corpo encontra eco em minha vivência com a dança, especialmente o balé clássico, durante a adolescência e também em minha experiência profissional de três anos dentro de uma academia de musculação como recepcionista. Nesses espaços – da dança e da ginástica – há cuidados específicos com o corpo, com o bem estar, com a saúde, com a beleza, com a performance, entre outros aspectos.

Nas discussões que tratam da relação corpo e infância, aprendemos que, nos ambientes educacionais formais responsáveis pelo acolhimento e educação de crianças, são vários os cuidados com o corpo. Se o primeiro que nos chama a atenção é aquele conjunto de atividades corporais que denominamos Educação Física, é preciso lembrar que há vários outros: no disciplinamento dos espaços e tempos escolares, na higiene, na cultura alimentar, nas técnicas de controle da sexualidade, nos conceitos de corpo veiculados pelas ciências, nas relações étnicas, religiosas, de gênero, entre outras.

Inicialmente, cabe explicitar o que concebemos como “ambientes educacionais”. De acordo com Vaz (2002), trata-se, fundamentalmente, das escolas e instituições de atendimento à infância, isto é, são “espaços nos quais se estruturam diferentes técnicas corporais e cuidados com o corpo” (p.86), já que o corpo e suas expressões se fazem presentes em diferentes tempos e espaços nos quais os sujeitos são educados, a sala de aula, o recreio, o parque, o pátio, os banheiros, etc.

Neste estudo procuramos compreender a forma como o corpo é tratado e concebido em ambientes educacionais formais, observando especialmente se existem, ou não, diferenças relativas ao tratamento conferido ao corpo na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Com a reforma do ensino fundamental de 9 anos, identificamos que as crianças entram cada vez mais cedo na escola, adequando-se, talvez precocemente, à determinados esquemas de formação que talvez estejam pouco atentos às suas necessidades, interesses e especificidades, ao contrário do que tem-se debatido no âmbito das instituições de educação infantil.

Diante dessas questões levantadas, como a escola tem organizado e concebido os cuidados voltados aos corpos das crianças? Como o corpo das crianças vem sendo tratado nos ambientes educacionais formais? Há diferenças entre o trato conferido ao corpo das crianças nas instituições de Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Como podemos pensar a presença do corpo no projeto de formação e escolarização de crianças pequenas? Estas e outras questões atravessam a problemática que investigamos.

Queremos, com isto, repensar a postura que, como docentes, levamos para as situações educativas e práticas de sala de aula, a fim de sensibilizar e qualificar nossos olhares sobre os diferentes corpos com vistas a não sufocá-los.

PROBLEMATIZAÇÃO

O foco de pesquisa foi o espaço da sala de aula. Direccionamos nossos olhares para o modo como os corpos das crianças se comportavam nesse local, em que medida havia o bloqueio e em que medida havia vazão de movimentos e expressões desses corpos.

Ao estarem imersos em circunstâncias diversas, tanto nos ambientes externos que representam as vivências fora da escola, como no próprio ambiente escolar, os corpos expressam as marcas que lhe são impressas historicamente, indicando que, a todo o momento estão sendo influenciados de diversas maneiras.

Questões como estas, que dizem respeito ao corpo, também foram estudadas por nós durante o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Percebemos a importância de pensar práticas que considerem na educação das crianças a dimensão corporal como um dos aspectos da formação do ser humano, como através do corpo se manifestam linguagens e como ele se torna um meio capaz de comunicação. Porém o interesse por essas questões durante nosso percurso na graduação teve como foco a educação infantil.

De acordo com os estudos sobre a Educação Infantil, parece que há uma compreensão, hoje, mais sensível e atenta no que diz respeito aos corpos das crianças pequenas. Em muitas propostas de ensino conhecidas por nós, os (as) professores (as) priorizam momentos de brincadeira, interação e experiências com diversas linguagens; consideram as crianças como centro do planejamento curricular; proporcionam

ambientes aconchegantes que instigam sua exploração por parte das crianças; criam oportunidades para a movimentação em espaços amplos; entendem o cuidado como algo indissociável do processo educativo; reconhecem as especificidades etárias, as singularidades individuais e as características coletivas, entre muitos outros elementos importantes que afetam e respeitam as necessidades corporais das crianças, bem como suas expressões.

Essas questões se fazem presentes, por exemplo, em alguns documentos legais como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), e documentos orientadores como *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERB, 2009). No primeiro documento citado, (Art. 8º), tem-se que:

A Proposta Pedagógica da Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009a, p. 2).

De acordo com este documento, promover experiências que articulem o eixo brincadeira-interação-linguagem é um preceito fundamental da Educação Infantil.

No segundo documento (CAMPOS; ROSEMBERB, 2009), às crianças é garantido o direito à brincadeira, por isso, os brinquedos devem estar ao alcance possibilitando acesso quando desejarem e devem ser cuidados e bem organizados. Além disso, as brincadeiras não devem ser limitadas por um tempo pré-definido, ao contrário, devem ser realizadas, livremente, por longos períodos, considerando a sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Não só os meninos, mas também as meninas devem ser estimuladas a participar de jogos que envolvem movimentos amplos, como correr, pular, saltar, arremessar e girar, assim como devem ser estimuladas atividades mistas, em que haja participação de ambos.

O mesmo documento ainda indica que as crianças devem ter oportunidade de ouvir músicas e de assistir teatro de fantoches; devem se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila; devem ter direito a ouvir e contar histórias, de cantar e dançar; devem ter acesso a livros de história mesmo não sabendo ler; os bebês e as crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências e as maiores aprendem muito observando

e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas. Enfim, há trocas de conhecimentos na interação dos maiores com os menores e vice versa, por meio de movimentos expressivos, do jogo e da brincadeira, elementos estes que, espera-se, estejam contidos no cotidiano das instituições voltadas à educação da pequena infância.

Já na passagem para o primeiro ano do Ensino Fundamental, em certas circunstâncias, parece que os (as) professores (as) acabam perdendo o foco da relação brincadeira-interação-linguagem, que é o eixo da proposta da Educação Infantil. Mesmo se tratando de crianças pequenas (já que as crianças adentram o Ensino Fundamental hoje com seis anos de idade), há um deslocamento da formação para aspectos direcionados mais ao processo de alfabetização que se inicia de forma sistemática como conteúdo do primeiro ano, ou seja, do ponto de vista da finalidade do currículo escolar, o saber ler e escrever passam a ser o foco, o que pode tornar o ensino e aprendizagem, na escola, menos lúdico.

Será que a criança que se encontrava na Educação Infantil, até então, deixa de viver as situações típicas do período da infância, necessitando agora que seu corpo seja controlado e disciplinado para que a mente tenha uma função dominante e haja aprendizagem?

Diante dessa hipótese, percebemos a necessidade de haver diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Hoje, com essa nova configuração do Ensino Fundamental, parece imprescindível que os (as) professores (as) do primeiro ano se apropriem dos pressupostos da Educação Infantil, dando continuidade às ações educativas, atentem para as especificidades da infância e respeitem os direitos que as crianças têm.

O corpo da criança que vem do espaço da Educação Infantil é o mesmo corpo que adentra a escola, que está acostumado aos espaços de criatividade e imaginação proporcionados pela Educação Infantil, que não é censurado pelo “tempo de brincar”, mas que tem na atividade lúdica sua forma de comunicação e interação com o mundo que o cerca. Porém, no espaço da escola, as crianças passam por um processo de homogeneização e tendem a ser conformadas às expectativas dos adultos em relação à sua educação. Esses novos espaços, geralmente não acolhem essas crianças que ainda desejam brincar, se movimentar, interagir. A comunicação fica muitas vezes restrita à oralidade e à escrita, embora saibamos que as crianças possuem muito mais do que duas linguagens.

Podemos ilustrar esse fato com uma notícia publicada no Jornal *Hoje em Dia*, de 21 de fevereiro de 2014, que alerta para o fato de que, já na Educação Infantil, a alfabetização precoce vem assumindo o lugar da brincadeira, reduzindo o tempo livre desta e sobrecarregando as crianças com atividades de leitura e escrita. Práticas como estas ocorrem na medida em que escolas procuram atender às expectativas que muitos pais têm de ver seus filhos alfabetizados e por entenderem que o melhor colégio é o que consegue alcançar tal expectativa. Ramos (2014), autora da notícia, coloca que antes de conhecer as letras, outras competências e habilidades aprendidas através da brincadeira merecem ter prioridade nessas instituições, pois são consideradas mais importantes.

Conforme o depoimento da professora Mônica Batista, da Faculdade de Educação da UFMG e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da mesma universidade, a alfabetização precoce e o massacre à atividade lúdica e espontânea das crianças, acabam diminuindo o tempo da brincadeira e do lúdico, enquanto provocam a repetição de exercícios motores sem sentido. Em face de situações como estas, ela presenciou “uma criança [que] reclamou de cansaço porque não aguentava mais brincar de letrinhas”. Segundo a professora, a educação infantil não deve ser vista como uma simples preparação para o ensino fundamental, já que contêm conteúdos específicos que se referem ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças pequenas.

A passagem entre as várias etapas de educação deve prever sempre eixos de conexão que favoreçam a integração das crianças aos novos desafios. Nesse sentido, Aguiar (2012) chama atenção para que não percamos de vista que:

O estudante de seis anos é uma criança. Não se pode perder isso de vista. Eles deslizam nas salas, experimentando movimentos, fazem caretas, contorcem-se nas cadeiras, inquietam-se e reclamam que acordaram muito cedo. Querem brincar e acham alternativas, mesmo durante as atividades, quando uma borracha, por exemplo, vira um carrinho... (AGUIAR, 2012, p. 8).

Sem dúvida, não é apenas na Educação Infantil que se deve incentivar uma gama de experiências corporais por parte das crianças em formação, visto que essas experiências adentram com as crianças e permanecem ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não é porque se deu essa passagem da Educação Infantil para um novo ciclo de formação – o Ensino Fundamental – que devemos nos esquecer das especificidades e características da infância, de seus modos de aprendizagem e

comunicação, de suas necessidades de expressão, movimentação e interação, assim como dos seus direitos, entre eles o brincar e vivenciar suas manifestações corporais.

Entretanto, o que ocorre, muitas vezes, é uma ruptura em relação à livre expressão do corpo e do movimento em benefício de uma disciplina voltada à aprendizagem centrada no aspecto cognitivo e racional, para apropriação dos conhecimentos lógico-matemáticos e da linguagem escrita oficial. De acordo com Strazzacappa (2001) isso remete à história da instituição escolar, pois “a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como ‘nãomovimento’. As crianças *educadas e comportadas* eram aquelas que simplesmente não se moviam” (p. 2).

Mas será que isto continua acontecendo? A reforma do Ensino Fundamental que vem sendo gradualmente implementada, desde o ano de 2007, não desencadeou discussões sobre as implicações da presença de crianças pequenas na escola a iniciar seu processo de escolarização com 6 anos de idade? Será que os (as) professores (as) responsáveis pelo acolhimento destas crianças no 1º ano não estão atentos (as) às questões acima levantadas? Será que esse processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não vem sendo discutido pelos educadores de ambas as instituições?

Pensando de outro modo, em que medida passar para o primeiro ano do Ensino Fundamental significa interromper de forma violenta a infância e suas manifestações corporais sob a forma de brincadeiras, de movimentos em espaços amplos e seguros, entre muitos outros direitos fundamentais que a criança precisa vivenciar? Como se dá essa passagem? Não há troca de informações entre o profissional da Educação Infantil e do Ensino Fundamental?

Por outro lado, até que ponto a adequação dos corpos e comportamentos das crianças a determinadas regras sociais é ruim? De que forma podemos lidar com necessidades de movimento, jogo, brincadeira e aprendizagem, típicos da infância, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental?

Ao considerarmos o conjunto das indagações apresentadas, o objetivo desta pesquisa foi, então, conhecer, com base na revisão de literatura sobre o assunto e observações em sala de aula, como o corpo e suas expressões vêm sendo tratados nos distintos ambientes educacionais.

Diante disso, o problema de nossa pesquisa ficou definido da seguinte forma: *Existe diferença no tratamento conferido ao corpo da criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?*

Para melhor compreender essa problemática e levantar dados que nos guiem na busca de possíveis respostas, elaboramos algumas questões de pesquisa:

Quais as concepções dos (das) professores (as), com relação ao corpo das crianças?

Como lidam com as expressões corporais das crianças? Limitam ou criam possibilidades?

Em que medidas as expressões corporais potencializam a aprendizagem das crianças?

Como as diferentes instituições lidam com o corpo das crianças?

Qual a importância da organização de espaços, tempos e atividades lúdicas que possibilitem o movimento e a expressão corporal de crianças pequenas?

OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Analisar como o corpo é tratado e concebido, no espaço da sala de aula, pelas crianças e professoras do último grupo da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

- Aprofundar conceitos de corpo; corporalidade; Educação Infantil, Ensino Fundamental; escola; infância; criança; e educação;

- Analisar a organização das atividades corporais do último grupo da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental;

- Observar como os corpos são concebidos, tratados e como se expressam em sala;

- Analisar o Projeto Político Pedagógico da creche e da escola buscando identificar referências e noções sobre o corpo;

JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base nos estudos de Ariès (1984 *apud* PINHEIRO, 2000), podemos dizer que, antes da era moderna, a vivência cotidiana e a educação das crianças se misturavam e se davam em meio aos adultos, portanto as crianças eram vistas como adultos em miniatura. Não existia um sentimento e reconhecimento em relação à infância, esta era considerada apenas uma época de transição passageira. No que diz respeito à relação familiar, existia pouca intimidade, afetividade, conseqüentemente nenhuma atenção especificamente voltada à educação das crianças era conhecida.

De acordo com Pinheiro (2000), já na modernidade, mudanças ocorridas no plano econômico, político, social e cultural, juntamente com mudanças na configuração das famílias, influenciaram na forma de conceber o conceito de criança e infância, assim como de educação infantil. Durante a constituição da família nuclear burguesa, a afetividade passa a ser cultivada entre os entes familiares. Assim, os espaços se tornam mais privados, há uma maior valorização das crianças, que assumem um papel central na família, na medida em que herdarão as propriedades da família, acumulando e usufruindo dos bens materiais e culturais. Concomitante a isso, há o reconhecimento das especificidades próprias da infância e uma preocupação maior com a educação.

No que diz respeito à educação privada, Pinheiro (2000) acrescenta que esta era controlada pelos pais. Já a educação pública, desenvolvida pelas escolas e colégios, ficava sob o controle do Estado e da Igreja, os quais tinham como objetivo a educação moral e cívica, formar o sujeito burguês dentro das regras de civilidade que começavam a nascer com a industrialização e urbanização. Ao considerar a infância como idade da imperfeição, esta precisava ser corrigida através da educação e um dos meios utilizados para tal era inculcar valores, virtudes, conformar corpos e “domar” comportamentos.

Com o modo de produção capitalista, Pinheiro (2000) aponta que a infância torna-se objeto da pedagogia moderna e a ciência passa a ser o referencial civilizatório dominante. Nesse contexto se considerava o espaço e o tempo como utilitários, com regulamentos e normas de controle, na busca de formar um corpo utilitário, capaz de suprir as demandas da nova sociedade.

A partir dessa nova forma de sociabilidade burguesa, Pinheiro (2000) apresenta-nos uma nova concepção hegemônica de criança: “dependente, heterônoma, universal, abstrata, cuja natureza infantil independe de quaisquer condições econômicas, culturais

ou sociais” (p. 45). Sendo assim todas elas teriam as mesmas características e alcançariam a autonomia, liberdade e independência somente com a educação.

Pinheiro (2000) contribui ainda com nossos estudos indicando que diferente dessa concepção, na perspectiva dialética, “a criança é vista como um sujeito histórico, determinado a partir de suas condições econômicas, culturais e sociais” (p. 47). Assim, as condições materiais de existência são responsáveis pela configuração das diferentes crianças. Temos, então, a infância como uma categoria social que integra as múltiplas dimensões humanas aliadas às características do “ser criança”.

Pinheiro (2000) situa ainda que, na atualidade, sob a influência do pensamento neoliberal, há um novo redimensionamento da noção de infância. Com as novas demandas da sociedade de mercado, reduz-se o corpo da criança a mero objeto de consumo e a infância se transforma em produto a ser consumido, ou seja, em objeto. A educação, por sua vez, se volta, quase que exclusivamente, à formação de crianças consumidoras, ou seja, consumo do próprio corpo-que-consome-corpo. O sujeito agora precisa viver apenas para satisfazer-se. Ser criança passa então pela autorização da mídia que nos mostra o que se considera como sendo próprio para o corpo da criança. Os mecanismos de disciplinamento passam pela necessária satisfação do cliente e consumidor.

Por fim Pinheiro (2000) aponta que, do mesmo modo, o modelo da família tradicional burguesa, nuclear, sofre alterações. Originam-se outros modelos de família, “o filho que conhece e vive somente com sua mãe ou seu pai; filhos que possuem duas casas, pois os pais são separados; famílias com dois pais; com duas mães. Os papéis e as relações necessariamente modificam-se e tornam-se mais complexos”. (p. 68).

Ao adentrarmos no cenário atual das políticas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, temos a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a qual deve ser oferecida, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, Art. 5º):

[...] em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009a, p. 1).

O Art. 9º da mesma legislação indica que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão [...]. (BRASIL, 2009a, p. 4).

De acordo com a Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental antes de oito anos, passa a ter nove anos. Assim, este inclui crianças da faixa etária de 6 a 14 anos, ficando a Educação Infantil destinada às crianças de até 5 anos de idade.

No documento do MEC intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* (BRASIL, 2009b), identificamos que tal implantação teve por objetivo melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica e estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Antes, com a duração mínima de oito anos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) em seu Art. 32º, o objetivo do Ensino Fundamental era:

[...] a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 12).

Porém, com as orientações gerais para o Ensino Fundamental de nove anos, torna-se importante rever a proposta pedagógica das escolas a fim de buscar alguns elementos contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, uma vez que estão sendo inseridas aí as crianças pequenas.

O documento do MEC intitulado *Ensino Fundamental de nove anos - orientações gerais* (BRASIL, 2004) traz que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social considerando-a como um ser total, completo e indivisível; busca a garantia de um processo educativo respeitoso, prazeroso e lúdico a partir de brincadeiras espontâneas, danças, cantos, múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, construído com base na especificidade do tempo da infância; busca evitar estratégias pedagógicas monótonas, com exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril.

Concomitante a essas recomendações, precisamos receber as crianças procurando entender a realidade de cada uma delas, para assim chegarmos mais próximo de realizar um trabalho com qualidade.

O mesmo documento aponta que “não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos [...] considerando o perfil de seus alunos”. (BRASIL, 2004, p. 16).

Frente a tantas recomendações que devem orientar nosso trabalho, por mais que elementos da Educação Infantil se colocam como importantes para pensarmos no ensino de 9 anos, temos que refletir sobre o que Aguiar (2012) traz com relação à realidade existente nas escolas que se mostra diferente da Educação Infantil. É fato que o espaço físico para a criança brincar é menor naquela do que nesta, mas é nosso papel diário proporcionar que elas vivam a infância intensamente, em sua plenitude.

Durli (2010), por sua vez, acredita que um dos motivos que justificaram o Ensino Fundamental de nove anos (EF9A) foi sobre a baixa qualidade da educação, indício, portanto, do atraso educacional no país.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC/INEP), o EF9A emerge como resposta à necessidade de melhoria deste nível de escolaridade, considerando a posição indesejável que o Brasil ocupa na classificação organizada pelo Programa Internacional de Avaliação Escolar (Pisa) – 49º lugar em leitura, entre os 56 países avaliados pelo Programa, em 2006. (DURLI, 2010, p. 2).

Essa questão encaixa-se bem na discussão que o documento do *Ensino Fundamental de nove anos - orientações gerais* (BRASIL, 2004) traz quanto ao tempo

de permanência na escola. Não basta que este aumente, se seu emprego não se mostrar eficaz, pois de nada contribuirá para que os educandos aprendam mais e melhor. Sendo assim, o aumento do tempo e o emprego deste com qualidade deverá produzir resultados desejados na aprendizagem.

Para alcançar esses objetivos é fundamental nos atentarmos a uma questão importantíssima que diz respeito à nossa formação:

[...] sem um processo de formação continuada adequadamente planejado, que tome como foco o currículo escolar, especialmente nas dimensões do conteúdo, das metodologias de ensino e do espaço pedagógico no qual as atividades de ensino-aprendizagem são/serão desenvolvidas, a ampliação está fadada a repetir os mesmo problemas historicamente vivenciados no ensino fundamental de oito anos. (DURLI, 2010, p. 8).

Com isso não basta simplesmente criar leis e jogar de qualquer forma para os professores executarem. É necessário que estes participem, discutam coletivamente, pois só assim se sentirão mais preparados para tais mudanças. Entendemos que uma formação consistente terá menos chance de causar impactos negativos na implantação.

Sobre o tempo escolar trazemos uma passagem muito interessante e provocativa que diz: “a criança tem de parar de pensar o que estava pensando e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo”. Alves (2003, *apud* BRASIL, 2004, p. 9). Com relação a isso nos perguntamos: Porque querer tornar as crianças todas iguais, pensantes das mesmas coisas, seguidores do mesmo ritmo?

Não podemos exigir que as crianças façam tudo igual ao mesmo tempo, reproduzindo apenas o que queremos, no intuito de enquadrá-las, formatá-las ao modelo hegemônico existente. Devemos negar essa concepção homogeneizadora, compreender que as crianças sentem, agem e pensam de forma diferente; são seres singulares, heterogêneos, com especificidades próprias, que seguem tempos e ritmos de aprendizagem diferentes. É nosso papel também torná-las críticas, questionadoras, ativas no processo de ensino-aprendizagem, para que não sejam meras reprodutoras e fiquem na mão dessa sociedade excludente, opressora que vivemos.

Por fim, “é necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização” (BRASIL, 2004, p. 21).

Para que essa transição ocorra sem uma ruptura no processo de desenvolvimento e aprendizagem, os sujeitos da instituição como um todo terão que estar preparados para receber as crianças, ou seja, a formação dos professores está em jogo. Esse elemento torna-se fundamental primeiramente porque aproxima ainda mais as crianças da escola, pois elas se reconhecem nesse espaço, e em segundo lugar temos o fato de que ajuda a alcançar resultados eficazes para superar a baixa qualidade da educação no país, como já mencionamos anteriormente.

Após apontarmos algumas mudanças ocorridas historicamente com relação à conceitos considerados essenciais para nossa pesquisa, passamos agora a definir o que se pensa sobre corpo na perspectiva de alguns autores. Que posturas, por parte tanto dos (as) professores (as), quanto das crianças, revelam que o corpo pode ser moldado por um padrão que o limita a experimentar suas diversas possibilidades de ação? Como tais concepções implicam o ser, estar, agir e pensar das crianças dentro do espaço da sala de aula?

Sabemos que o movimento corporal possibilita maior interação com o espaço, com o próprio corpo, e com outros sujeitos (pares e adultos) que ocupam o mesmo lugar. As experiências que as crianças têm a partir das brincadeiras, dos movimentos que realizam com o corpo é uma maneira de ousar, criar, recriar entre outras possibilidades.

O corpo que necessita de movimento não deixa de estar presente em sequer um instante de nossa vida como dimensão fundamental, de tal maneira que:

As múltiplas faces das obras visíveis do tempo são reveladas materialmente na arquitetura, no urbanismo, nos utensílios, no maquinário, na alimentação, no vestuário, nos objetos, mas, sobretudo, no corpo. Ele é inscrição que se move a cada gesto aprendido e internalizado e revela trechos da história da sociedade a que pertence. (...) [o corpo] é sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social. (SOARES, 2001, *apud* ALMEIDA, 2003, p. 56).

Tudo que vivemos e aprendemos das nossas experiências, sejam elas negativas ou positivas, ficam fixadas em nosso corpo. Este exterioriza determinações da realidade que estamos imersos. Sendo assim, através da leitura do corpo é possível compreender o que foi absorvido da história de sua existência.

Almeida (2003) coloca ainda que:

Levando em conta as pegadas que o homem vai deixando no corpo através de suas imensas e diversas manifestações culturais e das interações que estabelece com a natureza, podemos refletir sobre um momento específico da história a partir dos modos como os indivíduos tratam seus e outros corpos, modos estes que acabam, de certa maneira, forjando um determinado tipo de indivíduo, um determinado tipo de estrutura social. (ALMEIDA, 2003, p. 56).

Retomando Strazzacappa (2001, p.69), podemos dizer que “o indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento”. Para autora, na escola, os momentos que privilegiam tais movimentos são restritos a aula de educação física e recreio, já na sala de aula esses movimentos são controlados.

Pensando sobre o controle do corpo na escola, Gonçalves (1994) mostra como “os regulamentos, na escola, têm por objetivo eliminar do corpo movimentos involuntários e participação espontânea, permitindo somente a realização de ações voluntárias, com objetivos racionais definidos, regidas pelas normas sociais”. (p. 34). Presenciamos esse controle na forma como os alunos são distribuídos no espaço da sala de aula, na organização do tempo, na postura corporal tanto de alunos como de professores, cujos movimentos não manifestam o que é pessoal e subjetivo.

Tais considerações nos provocam a refletir sobre os aspectos relacionados ao espaço da sala de aula, as carteiras enfileiradas, cada criança uma atrás da outra em silêncio, podendo apenas expressar o que sente quando o professor autoriza.

Gonçalves (1994) afirma ainda que:

(...) a aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo. (GONÇALVES, 1994, p. 34).

Isto significa então que tudo aquilo que a criança sonha, imagina, vivencia fora da escola é deixado de lado quando adentra a escola. Quando está presente na instituição, a criança é levada a bloquear seus anseios, pois nada tem relação com experiências externas a escola. Talvez seja por isso que muitos conteúdos e métodos ficam soltos, sem sentido, tornam-se insignificantes para elas, pois não fazem ligação com o que as crianças já trazem de bagagem.

De acordo com Rumpf (1981 *apud* GONÇALVES, 1994), privilegiar o futuro em detrimento do presente é outra característica dada a escola. A criança é impulsionada a se esforçar significativamente com relação às apreensões cognitivas, pois só assim conseguirá produzir o seu futuro invisível. Com isso acaba suspendendo inúmeros interesses momentâneos e ligados às suas experiências concretas para alcançar os objetivos impostos.

Assim a criança vai perdendo momentos importantes de sua infância para que possa alcançar algo que está além do período em que se encontra. O projeto da criança, aquilo que ela é, deve se ajustar àquilo que o adulto espera e deseja que ela venha a ser.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Segundo Silva e Menezes (2001), “a pesquisa é um conjunto de ações e propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. [...] é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo.” (p. 20). É procurar respostas para o que indagamos a partir de um procedimento reflexivo e crítico.

Dentre as diferentes formas de classificar as pesquisas, nossa abordagem foi de cunho qualitativo. Conforme Silva e Menezes (2001) a pesquisa qualitativa:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

Para reforçar tal conceito, recorreremos a Minayo (1994), para quem:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e

dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Quanto ao tipo de estudo, trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva. Os estudos exploratórios, segundo Triviños (1987),

Permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva [...] para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja. (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

Entrelaçado a este, está o estudo descritivo que, segundo Triviños (1987), “exige do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. [...] pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. (p. 110).

Para a análise que fizemos do *trato conferido ao corpo* em duas instituições educacionais específicas (uma voltada à Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental), nos aproximamos do “estudo de caso”, que é outra denominação para o estudo descritivo. Sendo assim, os resultados foram válidos só para o caso que se estudou, não sendo possível construir generalizações.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos as *observações do cotidiano* das instituições, as quais foram registradas em *diário de campo*. Acompanhamos por cerca de 7 a 10 dias, o cotidiano das crianças do último grupo da Educação Infantil (crianças com 4 e 5 anos de idade), enfocando, especialmente, as atividades em sala de aula, bem como as rotinas de cuidado com o corpo. Observamos também o cotidiano escolar de uma turma de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, pelo mesmo período e com o mesmo enfoque.

Outro instrumento de coleta de dados que utilizamos foi a entrevista semiestruturada com os (as) professores (as) dos respectivos grupos de crianças. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. (p. 146).

Finalmente, ainda como fonte importante de dados, a leitura e *análise de documentos* produzidos pelas instituições, a exemplo do Projeto Político Pedagógico

entre outros, foi considerada como componente da metodologia da pesquisa aqui adotada.

Portanto, os procedimentos adotados foram: a) Levantamento e análise de materiais documentais e bibliográficos; b) Observações sistemáticas do cotidiano das instituições, e particularmente dos grupos de crianças identificados acima, com base em protocolo de observações; c) Registro detalhado das observações em diário de campo; d) Análise do que se obteve durante a pesquisa; e) Organização dos dados obtidos; f) Entrevista com professores regentes das turmas observadas.

CAPÍTULO I - AMBIENTES EDUCACIONAIS: ROTINAS, TEMPOS, ESPAÇOS E A PRESENÇA DO CORPO E SUAS EXPRESSÕES.

1.1 INSTITUIÇÃO A

1.1.1 Dados gerais da Instituição¹

Trata-se de uma instituição de subsídio federal, localizada no seio de uma grande universidade em Florianópolis. O histórico de sua comunidade mostra que a fundação está marcada por lutas e reivindicações por parte das mulheres trabalhadoras da região, principalmente as trabalhadoras e alunas da universidade, em busca de creches para seus filhos.

Com essas demandas inicia suas atividades em maio de 1980, como um direito da mãe trabalhadora da universidade, associado ao caráter acadêmico, por meio de bolsas de trabalho, pesquisas, observações dos cursos de graduação da universidade, sobretudo do curso de Pedagogia.

A partir de 1991, o direito à vaga passa a ser da criança, filha da comunidade universitária (mãe e pai trabalhadores ou estudantes da universidade), com a manutenção do critério de ingresso socioeconômico das famílias. Além disso, a criança passa a ter o direito de permanecer na instituição durante todo o ciclo de educação infantil (0 a 6 anos).

Em 1994, o critério de ingresso passa para sorteio das vagas entre as crianças, filhas de pais vinculados à universidade: estudantes (30%), técnicos administrativos (40%) e professores (30%).

Num longo processo que culminou com o edital de ingresso do ano de 2013, 65% das vagas existentes foram oferecidas para crianças da comunidade em geral, 30% para filhos de acadêmicos dos cursos de graduação presencial da universidade e 5% para crianças com deficiência.

A instituição acolhe 212 crianças, entre 0 à 5 anos de idade nos períodos matutino e vespertino. Este atendimento é realizado por docentes com nível superior, alguns com Mestrado e Doutorado e outros em formação de Especialização, Mestrado e Doutorado.

¹ Os dados foram obtidos a partir das informações contidas no site da instituição e dos diálogos realizados durante a pesquisa.

Além das atividades de Ensino realizam também Pesquisa e Extensão. Tem estágios dos mais variados cursos da graduação.

Conta com uma equipe de profissionais composta por diretora; professores efetivos, substitutos e auxiliares; coordenadora pedagógica e de extensão; coordenadora pedagógica e de pesquisa; psicóloga; técnica em nutrição; auxiliar administrativo; enfermeira; pedagoga/coordenadora administrativa; assistente social; chefe da sessão de apoio pedagógico ao Movimento Corporal; administradora; pedagoga; assistente administrativo; porteiro; cozinheira; chefe da sessão de apoio à Biblioteca Infantil; técnica em assuntos educacionais.

O horário de funcionamento no período matutino é das 7:20 às 8:10 a entrada e das 11:20 às 12:10 a saída. No período vespertino a entrada é da 13:20 às 14:10 e saída das 17:20 às 18:10.

A professora regente do grupo em que realizamos as observações começava as 7:20 e saía 11:20. Já a auxiliar fazia o horário das 8:10 ao 12:10.

No total existem 20 grupos na instituição. A distribuição das crianças por faixa etária nos grupos é: Grupo 1 (de 0 a 11 meses – 7 crianças); Grupo 2 (de 1 a 1 ano e 11 meses – 9 crianças); Grupo 3 (de 2 a 2 anos e 11 meses – 10 crianças); Grupo 4 (de 3 a 3 anos e 11 meses – 14 crianças); Grupo 5 (de 4 a 4 anos e 11 meses – 15 crianças); Grupo 6 (de 5 a 5 anos e 11 meses – 17 crianças).

Na instituição as crianças são privilegiadas pelo espaço físico que a instituição possui. São muitas as possibilidades de explorar os diversos espaços, tendo em vista a importância que o este assume no desenvolvimento de experiências, exploração de movimentos, brincadeiras e vivências de interações diversas. São espaços organizados pelas/para crianças.

A estrutura física da instituição se dá da seguinte maneira: Na entrada possui uma guarita para o controle dos indivíduos que circulam da instituição. Logo em seguida encontramos o primeiro parque, denominado como parque da frente, que é a fachada da instituição. Trata-se de um amplo espaço. Nele encontramos várias árvores, o chão a maior parte é de areia, casa de bonecas com brinquedos dentro, escorregadores, balanços, túnel, a “toca do arco-íris” feito com garrafas pet e canos de pvc entre outros brinquedos que fornecem várias possibilidades de exploração.

Entrando ainda mais na instituição encontramos o módulo II, onde fica o prédio administrativo com secretaria, coordenação, sala dos professores, biblioteca, sala médica. Neste módulo encontramos banheiros para as crianças e para os adultos.

Adentrando ainda mais a instituição encontramos o módulo I onde fica a sala dos bebês. Perto deste módulo encontra-se um pequeno parquinho para os menores. O Módulo IV possui duas salas que ficam na parte “norte” da instituição, ao lado encontramos outro parque tão grande como o primeiro, mas neste contamos com um pequeno campo de futebol. Para ter acesso ao módulo III, precisamos subir uma rampa, e lá se encontram quatro salas que são das crianças maiores e uma cozinha. Antes de subir encontramos uma quadra poliesportiva pequena, um espaço coberto com banheiros, auditório, almoxarifado da educação física, piscina de bolinhas, cama elástica, um brinquedo em forma de bernúncia.

1.2 INSTITUIÇÃO B

1.2.1 Dados gerais da Instituição²

O Colégio foi criado em 1961 com objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) de uma determinada Faculdade. Atualmente funciona em prédio próprio no Campus Universitário em Florianópolis.

Por volta de 1980 os alunos que o frequentavam eram filhos de professores e servidores técnico-administrativos da Universidade. A partir da resolução nº013/CEPE/92 passa a ocorrer via sorteio aberto à comunidade.

O Colégio está localizado numa área geograficamente residencial, onde existem vias de acesso, tanto para o norte, quanto para o sul, para o centro da cidade e bairros da grande Florianópolis. Visa atender à trilogia de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Funciona em período semi-integral³. O Ensino Fundamental (Anos Iniciais) funciona em dois turnos, com uma carga horária de quatro horas e vinte minutos diários. O segmento dos Anos Finais funciona no período vespertino, com uma carga horária de quatro horas e vinte minutos diários. No período matutino são ministradas três horas/aula de educação física (5ª a 8ª série) e mais duas horas/aula de Arte (8ª série). O segmento do ensino médio funciona no período matutino, com uma carga horária de quatro horas e quarenta e cinco minutos diários. No período vespertino são ministradas

² Os dados foram obtidos a partir das informações contidas no site do Colégio e da análise da síntese do PPP versão 2012.

³ Devido a algumas aulas como Educação Física acontecerem no contra turno.

tres horas/aula de Edu. Física (1ª a 3ª série), uma hora/aula de arte (1ª série) e uma hora/aula de língua portuguesa/literatura (3ª série).

Turno matutino: 4º e 5º ano das 7:30 às 11:50, Ensino Médio 2ª/4ª/6ª: 7:30 às 12:15, 3ª/5ª: 7:30 às 12:30.

Turno Vespertino: 1º e 3º do ensino fundamental 13:30 às 17:50, Anos Finais do Ensino Fundamental 13:30 às 17:50.

Existem 15 turmas dos anos iniciais (1º ao 5º A-B-C), 12 turmas dos anos finais (6º ao 9º) e 11 turmas do ensino médio (1º, 2º e 3º).

O ementário do 1º ano B contempla: Ciências Naturais, Integração Social, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Arte, Enriquecimento Pessoal, Ensino Religioso (a inclusão desta segue orientações na Lei nº 9475/97).

O Colégio conta com uma equipe pedagógica composta por: 1 Diretor Geral; 1 Diretor de Ensino; 1 Coordenadora administrativa; 1 Coordenador do Ensino Médio; Coordenador (a) de Estágio; 1 Coordenadora das Séries Iniciais; 1 Coordenadora das Séries Finais; 1 Coordenadora de Pesquisa e Extensão; 27 Servidores Técnico Administrativos; Servidores Docentes: 23 - Educação Geral sendo 5 substitutas, 9 - Arte sendo 1 substituta, 10 - Educação Física sendo 4 substitutas(o), 8 Biologia e Ciências sendo 2 substitutas, 9 - Matemática sendo 2 substitutas, 3 - Química sendo 1 substituta, 4 - Física sendo 1 substituta, 6 - Geografia sendo 1 substituta, 8 - História sendo 2 substitutos, 2 - Sociologia, 2 - Filosofia, 2 - Alemão, 1 - Francês, 6 - Inglês sendo 1 substituta, 3 - Espanhol sendo 1 substituta, 9 - Português sendo 2 substitutas, 1 - Supervisão Pedagógica, 5 - Orientação Educacional.

A estrutura administrativa constitui-se por: Colegiado, diretor geral, diretor de ensino, coordenação administrativa, equipe de assessoria pedagógica, supervisão escolar, orientação educacional, coordenação de apoio administrativo ao EF e EM, coordenação de estágio, coordenação de pesquisa e extensão, coordenação de comunicação/divulgação e eventos, biblioteca, secretaria escolar, corpo docente, corpo discente, serviço técnico-administrativo.

Com relação à estrutura física existem quatro blocos:

Bloco A encontra-se o setor administrativo e os Anos Iniciais:

(1 sala de convivência para professores e técnico-administrativos; 1 banheiro masculino e 1 feminino; 1 recepção; 1 depósito para material de expediente; 1 sala de direção geral; 1 sala de direção de ensino; 4 salas de coordenadorias - estágios, pesquisa e extensão, comunicação, divulgação eventos, administrativa; 4 salas para projetos; 2

salas do serviço de orientação educacional; 1 sala do serviço de supervisão escolar; 1 sala para a secretaria; 1 sala de informática e multimídia; 1 sala de associações de pais e professores; 1 sala para consultório médico; 1 sala para gabinete odontológico; 1 sala de reuniões; 9 salas de aula; 1 sala para inspetoria; 1 sala para coordenadoria de apoio administrativo ao ensino; 1 sala para professores; 1 banheiro adaptado; 1 banheiro masculino e 1 feminino; 2 pátios cobertos; 1 cozinha para os funcionários terceirizados; 1 depósito para cadeiras de rodas; 1 depósito para material de Ed física; 1 sala para Xerox).

Bloco B tem a biblioteca, brinquedoteca, salas de recuperação de estudos, salas de projetos:

(1 laboratório de informática; 1 sala de atendimento; 1 sala de dança; 2 salas ambiente para praticas de teatro; 2 salas ambiente para praticas de música; 1 pátio coberto; 1 banheiro feminino e 1 masculino; 1 biblioteca; 1 sala para brinquedoteca; Cozinha; 3 salas para aula de recuperação de estudos; 4 salas para projetos; 2 salas de aula).

Bloco C térreo (laboratórios de física, química, biologia, salas ambiente de matemática, geografia e ciências); 1º andar (laboratórios de informática e línguas estrangeiras, salas de aula de inglês, espanhol, alemão e Frances); 2º andar (salas de estudos dos professores).

Bloco D tem os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

(1 sala para a inspetoria; 2 salas para coordenadorias de apoio administrativo ao ensino fundamental e médio; 2 banheiros femininos e 2 masculinos; 2 miniauditórios; 14 salas de aula; 1 auditório; 1 pátio coberto; 1 sala de apoio pedagógico (AEE); 1 sala para atendimento; 1 sala para o grêmio estudantil; 7 laboratórios (física, química, biologia, línguas estrangeiras, matemática, ed física e informática); 4 salas para aulas de línguas estrangeiras (inglês, alemão, Frances e espanhol); 10 salas de estudos dos professores por disciplina.

Casinha de artes: 3 salas ambiente para pratica de artes plásticas; 1 banheiro feminino e 1 masculino.

Em suas **áreas externas** tem 1 parque para crianças, 1 quadra de esporte descoberta, 1 campo de areia para futebol.

Anteriormente as turmas eram divididas assim: **Turma A** - fundada no construtivismo; **Turma B** - perspectivas teóricas diversas; **Turma C** - fundada na Pedagogia de Projetos. Essa era uma forma de segregação. Por conta dessa divisão

havia até diferença nas condições de trabalho. Essa separação não existe mais, agora há projetos de cada professor e estes seguem uma linha comum.

1.3 ROTINAS, TEMPOS, ESPAÇOS E A PRESENÇA DO CORPO NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS.

Após fazermos esta breve apresentação das instituições, passaremos a apresentar aspectos que nos chamaram a atenção em relação à organização da rotina, dos tempos e espaços e à presença do corpo e suas expressões nessas etapas distintas.

No dizer da professora da instituição A, evidencia-se que a apropriação do conhecimento quando as crianças passam a frequentar o Ensino Fundamental não deve estar pautada apenas nos livros e quadro, mas em outros meios, e estes precisam estar contemplados na rotina. Aponta também a necessidade de garantir tempo para que as crianças e não só elas, mas os adolescentes possam brincar.

No seu ponto de vista: “A escola precisa enfrentar esse debate, sobre a necessidade das crianças e dos adolescentes apropriarem mais concretamente do conhecimento, não só através do livro e dos quadros, através de ginástica, através de vivências, através de passeios para fora da escola, e também garantam na organização da sua rotina mais tempo nos intervalos, mais tempo para o brincar nem que seja menor em relação a atividade de estudo, mas que tenha na rotina esse tempo garantido enquanto linha acessória do desenvolvimento [...]”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 06/05/2014, p. 9).

A professora da instituição B também procura, em suas práticas pedagógicas, não carregar na rotina das crianças do primeiro ano com atividades que não permitam que elas saiam da sala, ou que impossibilitem que experimentem diferentes formas de se envolver, quando afirma que: “Cuidar com isso, que as atividades das crianças não sejam sempre na sala a tarde toda. E mesmo nas atividades na sala também ir fazendo essa dosagem de atividades na mesinha, atividades na roda, atividades com a atenção voltada para o coletivo em que a professora vai organizando, vai mediando, atividades um pouco mais individuais”. (Entrevista com a Professora da Instituição B, 13/05/2014, p. 6).

Essas preocupações vêm ao encontro do que Silva (2007, p. 41) defende: uma rotina na Educação Infantil que considere o tempo qualitativo experienciado pelas crianças, que não impeça a imaginação, que priorize os interesses e a intensidade dos

envolvimentos das crianças, que não permita que os ponteiros da rotina cronológica do tempo impeçam a vivência intensa do presente.

Podemos visualizar esse tempo qualitativo em um episódio que foi registrado em nosso Caderno de Campo B: “O recreio tem 40 minutos com tempo para lanche e brincadeiras. Os primeiros anos saem primeiro e ficam juntos nesses momentos”. (CADERNO DE CAMPO B, 07/05/2014, p. 3-4).

Consideramos como ponto positivo as crianças terem bastante tempo reservado para lanche e principalmente brincar. Acabam ficando em torno de dez a quinze minutos no refeitório se alimentando, e o restante do tempo brincam livremente pelo pátio e parte externa da escola como no parque, em torno do campinho.

Ainda sobre o tempo, escolhemos uma cena que representa o valor dado na qualidade do processo: “Professora logo volta à sala e informa de mudanças, não vai mais ter atividade com o 1º C porque as histórias demoraram mais do que haviam esperado. Assim fizeram a chamada, o calendário”. (CADERNO DE CAMPO B, 14/05/2014, p. 19).

Destacamos na fala da professora o cuidado em não atropelar momentos tão importantes para as crianças, para poder dar conta do que foi planejado no dia, ou seja, há uma flexibilidade com relação a isso. A ênfase não está no cumprimento dentro do tempo cronológico, mas na qualidade do tempo experienciado pelas crianças. Conforme Peters, Vaz e Losso (2001), as relações com o conhecimento não são totalmente previsíveis, nem podem ser burocratizadas em esquemas e temporalidades preconcebidas.

Já um momento que foi atropelado devido à hora do lanche, representamos na cena registrada no Caderno de Campo A: “Terminada a conversa, às 9:23 desceram para brincar no campo de futebol no parque do fundo. Inicialmente ficaram livres no parque enquanto a professora organizava a caça aos planetas. A brincadeira começou às 9:42 e durou pouco tempo. Às 9:50 foram fazer o lanche no *deck*”. (CADERNO DE CAMPO A, 15/04/2014, p. 8).

Percebemos que a hora do lanche se sobrepõe ao momento da brincadeira. Richter e Vaz (2011, p. 172) comentam sobre os momentos de alimentação como possíveis pilares de estruturação dos demais períodos da rotina, deixando em segundo plano o trabalho pedagógico das professoras. A atividade dirigida poderia ter durado mais tempo, pois no momento em que as crianças estavam começando a se envolver e a

entender melhor a proposta da brincadeira, esta terminou não possibilitando que elas aproveitassem.

Outro aspecto que marcou fortemente a rotina das crianças na instituição B se revela nas cenas seguintes:

“As mochilas enfileiradas e meio jogadas parecem marcar lugar para se colocarem quando bater o sinal para se encaminharem para a sala. E assim aconteceu, o sinal bateu e as crianças dos anos iniciais praticamente se colocaram todas em filas à espera da professora”. (CADERNO DE CAMPO B, 07/05/2014, p. 1).

“Às 15:46 vem uma criança batendo o sino. Todas as outras correm para formarem a fila”. (CADERNO DE CAMPO B, 07/05/2014, p. 4).

“O sinal bate 13:30 e as crianças se colocam enfileiradas e separadas entre meninas de um lado e meninos de outro”. (CADERNO DE CAMPO B, 08/05/2014, p. 5).

“Uma menina me mostra as marcas no chão do pátio indicando onde deve se colocar o 1º ano A, B e C em fila para esperar a professora buscar para irem para a sala no início da aula”. (CADERNO DE CAMPO B, 08/05/2014, p. 7).

Situações como estas arroladas acima não acontecem somente no momento da chegada e na hora que terminam o recreio, mas também quando as crianças trocam de sala ou de professoras:

“Ao fazer as filas para ir fazer Educação Física uma menina comanda a fila dos meninos e outra a fila das meninas. As crianças são levadas ao parque para brincar e apresentá-lo à amiga nova”. (CADERNO DE CAMPO B, 12/05/2014, p. 14).

“Às 13:55 dirigem-se à sala de dança. Eu me coloco meio que na fila dos meninos. Um menino diz para mim: Você na fila de meninas, aqui é fila de meninos”. (CADERNO DE CAMPO B, 14/05/2014, p. 18).

Nessas cenas procuramos evidenciar a formação de filas e a separação por gênero ao compor as filas. Mostram-se como algo imposto institucionalmente. Que sentido tem isso? Organização baseada no controle dos corpos? Será que é necessária essa forma de organização? Será que não seria mais interessante a professora recebê-las na sala? Essa forma enfileirada de serem encaminhadas para a sala se torna muito mecânica, nos reporta ao disciplinamento do modelo tradicional de escola. Ainda por cima evidencia-se a separação por sexo, meninas de um lado e meninos de outro; acaba educando as crianças a internalizarem essa concepção, descaracterizando um trabalho que preze pelas relações mistas.

Para refletirmos sobre essa organização nos pautamos em Debortoli (2008) que diz:

É fila para tudo. Às vezes, não teria a menor necessidade. Fila para sair da sala, fila para ir ao parquinho, [...]. É sutil e quase automática, como se professoras e crianças já tivessem incorporado a normalidade dessa forma de organização, deslocamento e ordenamento, como se a fila fosse uma estrutura de relação, forma ‘natural’ de organização, de autoridade e dinâmica. (DEBORTOLI, 2008, p. 91-92).

Acrescentamos ainda que:

Essas maneiras de ordenamento temporal e espacial das crianças instauram um tipo de relação que, na perspectiva da disciplina, produz um controle das ações, passando a estabelecer um conjunto de obrigações e um ritmo coletivo de respostas que as crianças devem aprender e reconhecer. Foucault (1991 *apud* DEBORTOLI, 2008, p. 92).

Esta prática de formar fila para tudo é um traço que diferencia, em muito, uma instituição da outra. Na Instituição A, por exemplo, os responsáveis pelas crianças as acompanhavam até a sala ou a outros espaços e a professora estava pronta para recebê-las. Foram raros os momentos que presenciei as crianças fazendo fila para sair da sala, mas quando isso acontecia, elas não se separavam entre meninas e meninos e ao sair pela porta, logo já desfaziam a fila. Para se dirigirem de um espaço para outro era comum apenas se reúnem em um grande grupo para todos irem juntos.

Outro aspecto apontado na entrevista com a professora da instituição A se refere aos espaços planejados para as crianças: “Considero que o mais ideal, inclusive há autores que vão defender isso, é que possamos articular espaços planejados de expansão corpórea onde as crianças se movimentam ao máximo e espaços de concentração, ou seja, você faz uma atividade expansiva, uma atividade concentrada [repete]. [...] esse é um ideal que a gente tem que sempre buscar e tentar contemplar o máximo possível no planejamento uma vez que a sala de aula limita sim fisicamente a possibilidade de expansão corporal das crianças”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 06/05/2014, p. 6).

Com certeza esse esforço que a professora faz para articular, em seu planejamento, espaços que contemplem maior e menor expansão corporal, devido ao limite do espaço físico, é muito importante. Pois esse limite da sala resulta em momentos como esse episódio: “Às 10:38 voltaram para a sala e se organizaram no

tapete para escutar as meninas tocarem músicas [...]. Para poderem dançar sem correr o risco de bater no teclado e atrapalhar as meninas, a professora colocou uma latinha para não ultrapassar. Mas alguns assim mesmo continuaram indo perto do instrumento. A professora diz para um menino: - ‘Vou por você no meu colo; não sabe obedecer as regras’”. (CADERNO DE CAMPO A, 16/04/2014, p. 11).

Não se torna algo difícil apenas para a professora que precisa limitar o espaço de movimentação, mas também para as crianças que devem se esforçar para controlar suas expressões corporais. A música faz com que elas queiram se movimentar mais e mais, elas sentem a necessidade de mostrar o que sabem fazer. Mas infelizmente não é possível realizar tudo, pois o espaço é pequeno. Esse tipo de proposta seria melhor aproveitada em um espaço amplo, tal como a professora reconhece: “A professora comentou que combinou com Mayra e Julia para irem outro dia tocar os instrumentos para as crianças, mas para fazerem no parque, pois na sala ficaram muito contidas”. (CADERNO DE CAMPO A, 17/04/2014, p. 12).

Na Instituição B também foram observados alguns limites quando ao espaço físico da sala: “Algo que me incomoda muito é vê-las tropeçando em mochilas. Já tem pouco espaço entre as mesas agrupadas e as mochilas ficam pelos lados, o que dificulta ainda mais a circulações desses sujeitos”. (CADERNO DE CAMPO B, 13/05/2014, p. 16).

Os objetos desse espaço nem sempre estão de acordo com o que acreditamos ser ideal para as crianças. As cadeiras, por exemplo, não comportam o corpo confortavelmente: “Algumas crianças ficam na beira na cadeira para poder colocar os pés no chão. Sentadas ficam empurrando as cadeiras para trás. Sentadas colocam a cabeça em cima da mesa”. (CADERNO DE CAMPO B, 09/05/2014, p. 10).

As cadeiras que antes eram pequenas na Educação Infantil, agora são grandes. Ajustá-las ao tamanho das crianças seria o ideal, possibilitando que elas encostem seus pés no chão e se sintam melhor colocadas.

Mas mesmo que o espaço da sala limite alguns movimentos, ele pode estar organizado de forma acolhedora. Como podemos ver nas três cenas a seguir da instituição A:

“A música clássica se fez presente no momento de chegada de todos”. (CADERNO DE CAMPO A, 14/04/2014, p. 2).

“Uma menina foi a primeira do grupo a chegar na sala e logo foi desenhar, segundo a professora ela gosta muito. Um menino foi o segundo a chegar. Em sua mão

estava seu aviãozinho de papel. Logo foi deitar no tapete arrumado pela professora, pois estava se sentindo com preguiça. Ali ele ficou alguns minutos”. (CADERNO DE CAMPO A, 14/04/2014, p. 2).

“Preparam o espaço para a história, deixaram escurinho e com uma vela acesa no meio. Professora diz:- ‘Atenção, acendi a vela e agora ninguém se mexe’”. (CADERNO DE CAMPO A, 14/04/2014, p. 5).

As crianças expressam a todo o momento o que sentem, se estão dispostas ou indispostas, se estão felizes ou tristes, se estão calmas ou agitadas. Através do corpo expressam se estão bem ou não. E o espaço acolhedor permite que elas se deitem, se espreguicem, recuperem suas energias, enfim se sintam bem.

Conforme Campos e Rosemberg (2009) a creche deve respeitar o direito das crianças por um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, com espaços internos, mobília e materiais que as permitam brincar, dormir, aprender entre outros.

Esse espaço acolhedor também se faz presente em alguns momentos na instituição B: “Professora organiza uma roda de conversa com panos e almofadas para as crianças sentarem. [...]. Informa que hoje é um dia um pouco diferente e especial para a aluna nova que chegou. Assim abre a conversa perguntando quem gostaria de fazer uma pergunta para a aluna nova”. (CADERNO DE CAMPO B, 12/05/2014, p. 12).

Organizar espaços de conversas informais que são do interesse das crianças possibilita que se sintam acolhidas, à vontade.

Outra forma de organização se mostra no momento de contar histórias: “Ao entrarem na sala as partes de baixo dos espelhos estavam todas cobertas com um pano preto. A professora fala para que se organizem numa roda bem grandona, [...], para que possam olhar nos olhos de todos. Fala para prepararem o ouvido, a imaginação, viajar no mundo das histórias”. (CADERNO DE CAMPO B, 14/05/2014, p. 18).

O pano preto cobrindo um pedaço dos espelhos é um jeito de organizar e envolvê-las na proposta, pois o espelho chama a atenção, e assim evita-se que fiquem querendo se olhar. Elas não se dispersam e aproveitam intensamente esse momento mágico que lhes reporta o universo literário.

Ao interrogarmos sobre a presença do corpo e suas expressões, a professora da Instituição A argumenta que: “Sem dúvida nenhuma o momento que as crianças mais se expressam corporalmente ou que elas podem se expressar corporalmente é no parque, no pátio, na quadra, no campo porque esses são os espaços que o corpo pode se expandir na maior totalidade. Entretanto nós observamos que durante todo o período

que elas estão dentro da sala, lanchando, no banheiro, brincando, na roda, elas estão se expressando corporalmente”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 06/05/2014, p. 5).

A professora da instituição B também argumenta que as crianças estão sempre se expressando corporalmente: “As crianças do primeiro ano se expressam sempre corporalmente. Acho que em tudo. Elas falam com o corpo. [...] As crianças pequenas, assim como a gente trabalha, o tempo todo estão expressando sentimentos, desejos, vontades, irritações, resistências também em algumas atividades, sempre com o corpo. O tempo todo, você olha para a criança, você percebe que ela está pré-disposta ou não pré-disposta para uma determinada atividade e é muito com o corpo. Misturando o corpo a fala, mas muito com o corpo ainda”. (Entrevista com a Professora da Instituição B, 13/05/2014, p. 2).

Com certeza as crianças se expressam corporalmente o tempo todo. Relembramos o que Strazzacappa (2001, p.69) traz “o indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento”. Mas esses momentos em que as crianças se expressam mais ou menos corporalmente só vão se dar de forma prazerosa se a (o) professora (o) que estiver proporcionando tais experiências souber como trabalhar com as expressões e se for contrária (o) ao disciplinamento rígido, de forma autoritária . Ou seja, a concepção que o/a professor/a tem com relação ao trato conferido ao corpo da criança, orienta as expressões corporais das crianças.

Buscamos também focar nosso olhar para algumas cenas das diferentes instituições, que mostram as interações das crianças, como se dá a presença do corpo e as manifestações e alertar sobre algumas questões:

“Meus olhos circulavam pela sala. Presencio uma menina passando brilho em uma amiguinha. Uma das meninas chegou e foi se esconder no banheiro com vergonha de verem a alergia do seu rosto”. (CADERNO DE CAMPO A, 14/04/2014, p. 3).

Percebemos aqui como as crianças pequenas, meninas, no caso, se preocupam com a aparência do corpo, a vaidade, a beleza, elas já opinam sobre o que é bonito ou feio. Desde cedo são ensinadas por aqueles com quem elas convivem e que imprimem nelas concepções padronizadas. Educar as crianças de tal forma gera manifestações negativas, como esta em que a criança se esconde no banheiro não querendo mostrar seu rosto. As outras crianças nem tinham percebido, pois estavam envolvidas nas brincadeiras. O diálogo se faz fundamental em momentos como este, para procurar quebrar com esses padrões de beleza que tentam o tempo todo inculcar nas crianças.

De acordo com Richter e Vaz (2010) na sociedade do consumo, visam incorporar nas crianças ideais estéticos e comportamentais, fazendo-as ficarem presas a satisfações imediatas e exteriores.

“No momento que estão fazendo a atividade alguns brincam com o tubo de cola, fazem de conta que é uma arma”. (CADERNO DE CAMPO B, 07/05/2014, p. 3).

Como percebemos a imaginação, a brincadeira invadem os espaços da sala até mesmo nos momentos que estão envolvidos em atividades que exigem maior concentração. Por menor que seja o tempo de duração desses pequenos gestos, isso significa que as expressões lúdicas das crianças não são concebidas como inadmissíveis dentro da sala de aula em momentos como este e sim como formas de estarem no mundo. Muito diferente do que Richter e Vaz (2010) levantam sobre a cultura domesticada de movimentos que promove a aridez da imaginação.

“Uma menina pergunta para mim se pode ir ao campo de areia, porque vai sujar o sapato”. (CADERNO DE CAMPO B, 12/05/2014, p. 15).

Situações como estas nos reportam ao que Richter e Vaz (2010) falam sobre o corpo como lugar (ou vítima) preferencial da civilização que, não podendo ser golpeado, torna-se louvado: limpo, enfeitado, cheiroso, gracioso, protegido, saudável. A vontade de brincar e talvez se sujar é muito grande, mas ao mesmo tempo, há a preocupação com a limpeza. Aí se faz presente o modo como os adultos tratam esses corpos. Como professoras nosso papel é romper com essas barreiras que impedem as crianças de brincar. O corpo limpo não deve se sobrepor ao corpo sujo, e vice versa, posto que ambos devem experimentar momentos muito mais significativos de aprendizagem.

“Enquanto fazem o calendário, um menino não acompanha, fica mexendo no seu desenho que trouxe da tarefa de casa, lentamente abre a mochila, boceja, pega seu penal, tira um objeto de dentro dele e fica olhando e só depois começa a fazer o que foi pedido. Apaga o nome que deveria, mas ao pintar o dia pega a cor errada. Ao ver isso, uma menina o corrige dizendo qual a cor certa. Ele pega a certa e termina de fazer o que precisava. Passa então a fazer desenho com lápis de cor na capa de dentro do seu caderno, mas isso a professora não tinha pedido. Só pára quando dá a hora para ir para o recreio”. (CADERNO DE CAMPO B, 14/05/2014, p. 19-20).

Essa cena se apresenta totalmente contrária aos ritmos maquinais que marcam a sociedade conforme Richter e Vaz (2008). Esse ritmo acelerado que vivemos todos os

dias e que influenciam na rotina das crianças, não é algo que elas desejam acompanhar. Elas têm ainda um ritmo diferente que é peculiar da infância.

“Cheguei na hora do recreio. Uma menina maquiava a auxiliar e outras meninas da sala. Havia poucos meninos observando. Um dos meninos fala para outro: “Sabes que eu passei batom?”. Outro menino pergunta quem quer se maquiar. Um deles diz: ‘Eu já se maquiei’”. (CADERNO DE CAMPO B, 16/05/2014, p. 21).

Cenas como esta exemplificam que no momento da brincadeira para as crianças não existe o preconceito do que seja de menino ou de menina. Fiquei surpresa de não escutar ninguém se manifestar contra a atitude do menino que se maquiou. Mostra como as crianças mergulham nas experiências que a brincadeira proporciona. Sendo assim, momentos como este se desvinculam do que Peters, Vaz e Losso (2011) mencionam sobre as práticas que expressam preceitos e preconceitos em relação aos gêneros, vinculando uma série de atributos esperados e desejados em meninos e meninas.

Diante da discussão que se fez nesse capítulo, podemos concluir que na organização da rotina, dos tempos e espaços, as professoras de ambas as instituições procuram em seus planejamentos articular momentos em que as crianças explorem espaços diversos, não concentrando atividades em sala. Pois como vimos, a sala muitas vezes limita os movimentos das crianças.

A apreensão do conhecimento para elas não se dá apenas a partir do livro e quadro, mas através de experiências corporais diversas, como nas brincadeiras, nas rodas para cantar, nas rodas de conversa, através dos movimentos amplos e concentrados. Portanto, a organização do espaço também se mostra um fator importante. Dependendo da maneira como a professora organiza os materiais, prepara as aulas, pode estar tanto acolhendo, estimulando as crianças como desmotivando, inibindo suas expressões.

Procuramos enfatizar como, na rotina, alguns regulamentos escolares são incorporados por professoras e crianças e apontar outros encaminhamentos possíveis. Por fim, trouxemos cenas mais pontuais das crianças envolvidas em algumas situações para refletir e analisar como se dá a presença do corpo.

CAPÍTULO II - DA RELAÇÃO INFÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CORPO

Diante de toda a discussão que fomos tecendo até aqui, cabe ressaltar que apesar do termo “educação do corpo” estar sendo usado com certa frequência como referência para pensar a dimensão corporal na educação, queremos deixar bem claro que não se trata de pensar educação do corpo dissociada da educação do ser humano em sua integralidade. Na medida em que o ser humano se constitui no conjunto das relações sociais que estabelece com os outros homens, é também no âmbito destas relações que o corpo é educado. Educamos o ser humano que, por sua vez, é corpo e se expressa de muitas formas por meio de sua corporalidade:

[...] *corporalidade*, entendida como a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p. 4).

Segundo Strazzacappa (2001) através do corpo e dos movimentos o indivíduo se expressa. O fato de os adultos não se movimentarem tanto se dá por entenderem que certas manifestações corporais exprimem desrespeito, má educação. Ao terem cristalizado tais percepções, acabam impedindo que as crianças se soltem, exigindo a rigidez dos seus corpos. Assim, as crianças acabam virando fantoches nas mãos dos adultos, passam a ser controladas, tornam-se muitas vezes incapazes de expressar o que desejam.

A maneira como organizamos e concebemos os espaços e tempos no cotidiano das instituições refletem as concepções de corpo, movimento e expressão corporal que os adultos (professores) têm, interferindo, assim, no trato conferido aos corpos das crianças que ali frequentam.

Sobre o espaço, Simão (2012) coloca que “quando a sala está arranjada de uma determinada maneira, ela predispõe uma experiência com a dimensão corporal, ou seja, como esse corpo pode ser experimentado, seja nas possibilidades e nos constrangimentos”. (p. 261).

Em nossas observações do espaço da sala do primeiro ano do Ensino Fundamental, registradas no Caderno de Campo B, percebemos que esta se organiza da seguinte forma:

“Na parede da porta de entrada temos um quadro branco e ao lado um balcão onde guardam alguns objetos, materiais. Na parede à esquerda da porta temos um armário maior com prateleiras, onde guardam livros, brinquedos, pastas, jogos. Nestes armários algumas coisas ficam expostas, mas outras ficam escondidas pelas portas e gavetas. A parede que dá em frente à porta tem janelas, ganchos onde apenas algumas mochilas ficam penduradas, pois as outras ficam no lado das mesas das crianças mesmo, têm uns três ares condicionados, mas apenas um deles é utilizado; tem um quadro móvel para grudarem o que desejarem. Na parede à direita da porta fica o quadro tradicional, em cima deste tem o alfabeto com letras bem grandes e coloridas, no canto esquerdo fica a mesa da professora. Por fim, no centro da sala ficam as mesas das crianças, que estão organizadas em grupos de quatro”. (CADERNO DE CAMPO B, 07/05/2014, p.2).

Já no espaço da sala do grupo 6A da Educação Infantil, nosso registro do Caderno de Campo A traz que:

“[...] Ao entrar nela à direita temos um armário com canecas nomeadas, lanches que são guardados conforme as crianças chegam e entregam. No lado esquerdo temos o canto da cozinha e na parede, colados, desenhos que as crianças fizeram. Mais à frente tem uma porta à direita que dá acesso ao banheiro e à outra sala e um pouco mais para frente tem um espelho. Nesse canto do espelho tem um tapete, a casa de bonecas, dois sofás, um armarinho para guardar roupas. Indo para o meio da sala no lado esquerdo tem prateleira com livros ao alcance das crianças, almofadas e tapetes, quadro na altura das crianças; nesse quadro tem, colado, o alfabeto dos animais. No lado direito encontram-se as cadeiras e mesas arrumadas em um só grupo; os ganchos para guardar as mochilas e neles os nomes e desenhos feitos pelas crianças para se localizarem. Nos fundos da sala tem um armário bem grande com vários materiais, caixas, jogos, sendo que no canto direito tem o balcão da professora. As janelas estão de frente para a entrada da porta, estão ao alcance das crianças, mas não oferecem perigo. Nas alturas da sala tem panos coloridos pendurados”. (CADERNO DE CAMPO A, 14/04/2014, p. 6).

Como podemos perceber, a sala do primeiro ano do Ensino Fundamental é organizada de forma diferente da sala do Grupo 6A da Educação Infantil; não possui cantos reservados para certas experiências, como canto com livros, canto com brinquedos, enfim, que possibilitariam ainda mais que as crianças se expressassem. Nas prateleiras até encontramos brinquedos, mas a maneira com que estão expostos não se torna atraente; servem apenas para quando a professora decidir utilizar.

A organização da sala da Educação Infantil apresenta-se, portanto, muito mais convidativa para brincadeiras. Já no Ensino Fundamental, sua organização parece induzir as crianças a se sentarem nas cadeiras e estudarem. Porque não contemplar também cantos que possibilitem as crianças estarem experienciando diversas situações?

A partir dessa discussão, reforçamos o que Simão (2012) traz sobre a organização do espaço da sala, podendo contribuir ou não para atender as necessidades e manifestações corporais das crianças. Sobre isso, a professora da Educação Infantil nos relata sobre a realidade existente na sala em que atua:

“Dentro da sala de aula isso traz, em muitos momentos, alguns conflitos porque as crianças querem correr dentro da sala de aula, e o espaço não permite. Quando elas começam a correr já tropeçam na cadeira, caem por cima uma da outra, se machucam, pisam na mão de um, tropeçam num brinquedo. Há um limite físico que está estabelecido pelo espaço da sala de aula, então elas devem e podem se movimentar em muitos momentos durante as brincadeiras, e nós temos tempo reservado para brincadeira todos os dias dentro da sala de aula, entretanto há um limite que está colocado que não é um limite que eu inventei, [...] diz respeito a essa impossibilidade de poder correr em alta velocidade dentro da sala e de fazer alguns movimentos mais bruscos que acabam machucando os colegas, ou que acabam derrubando os objetos e quebrando as coisas”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 06/05/2014, p. 6).

Um dos episódios registrados em nosso Caderno de Campo A, evidência ainda mais o que a professora traz e que infelizmente não têm como ela mudar: “Certa turbulência ocorria na sala, então a professora chamou a atenção de algumas crianças para que não ficassem correndo na sala, pois o espaço não comporta tais manifestações, pois é pequeno. Isso pode ser feito fora da sala”. (CADERNO DE CAMPO A, 15/04/2014, p. 7).

Por mais que o espaço da sala não permita que as crianças corram, o brincar é permitido e muito. Como podemos ver no episódio citado, quando as crianças se envolvem nas brincadeiras, estas acabam transgredindo o pedido da professora de não poder correr. Sendo assim, torna-se necessário uma construção constante para que tenham consciência do limite espacial.

Ainda sobre o que o espaço da sala predispõe de experiência com relação a dimensão corporal, nos reportamos a duas cenas registradas em nosso Caderno de Campo B, consideradas como experiências constrangedoras para as crianças e que não é culpa da professora:

“[...] Ficam com os pés para cima da cadeira meio que ajoelhadas para escrever”. (CADERNO DE CAMPO B, 08/05/2014, p. 6).

“Algumas crianças ficam na beira da cadeira para poder colocar os pés no chão. Sentadas ficam empurrando as cadeiras para trás. Sentadas colocam a cabeça em cima da mesa”. (CADERNO DE CAMPO B, 09/05/2014, p. 10).

As cadeiras que na Educação Infantil são pequenas, no Ensino Fundamental são grandes. Cadeiras maiores para crianças que ainda continuam pequenas não as acolhem confortavelmente, necessitando assim que coloquem seus corpos de diversificados modos para se sentirem mais à vontade.

Perguntamo-nos então que experiências corporais estão sendo oportunizadas em sala? Estamos nos preocupando com a organização desse espaço? Reprimimos, negamos que o corpo se manifeste em suas mais variadas formas ou impulsionamos que se expressem da forma que desejarem?

Relacionado à discussão sobre a organização do tempo, reforçamos o que Silva (2007) defende uma rotina na Educação Infantil que considere o tempo qualitativo experienciado pelas crianças. Concordamos com o autor, e acrescentamos que essa compreensão não deve estar limitada ao cotidiano da Educação Infantil, e sim abranger o Ensino Fundamental, que recebe as mesmas crianças. Considerar o tempo qualitativo significa respeitar o tempo da criança, não consentir com o tempo totalmente acelerado da sociedade capitalista, libertá-las das amarras do tempo que não preza pelo bem estar, pela saúde, pela satisfação.

Essa compreensão parece ser justamente a postura defendida pela professora da Educação Infantil quando se refere ao tempo das crianças: “[...] o professor precisa ter clareza que se ele ficar exigindo muito tempo das crianças, não vai dar certo ele vai ter que liberar pra ir para o parque, ele vai ter que expandir o corpo e recolher, [repete]”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 29/04/2014, p. 3).

Sobre a rotina, a mesma professora ainda explicita que: “A gente está correndo aí o tempo todo na loucura, tentando dar conta de tudo isso, tentando encontrar um caminho para que entre o corpo, a alfabetização, a matemática, a arte, a música, mas isso tudo é complexo e contraditório [...], a gente tem que fazer algumas escolhas dependendo do grupo entende. Nem sempre se vai dar conta de satisfazer tudo isso”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 29/04/2014, p. 5).

Podemos perceber o mesmo com relação ao discurso da professora do primeiro ano do Ensino Fundamental; esta busca a rotina do tempo e espaço de qualidade para as

crianças brincarem, jogarem, se expressarem: “Todos os dias eu procuro organizar um tempo para que ela possa fazer isso. A gente faz roda em alguns momentos: sempre no início, uma roda para cantar, e sempre nesse canto, com o primeiro ano; acho que não existe nenhum canto que não mescle junto a expressão corporal, sempre. Acho que as crianças gostam de estar fazendo isso, cantando e se movimentando, gesticulando. Esse primeiro momento, acho que é um momento bacana, quando a gente chega”. (Entrevista com a Professora da Instituição B, 13/05/2014, p. 1).

A demanda de exigências é grande para as professoras darem conta. No cotidiano das instituições tudo é muito dinâmico e, como verificamos na fala delas, nem sempre é possível realizar o que desejam. Mas é de fundamental importância buscar reservar um tempo para atender àquilo que as crianças mais requerem: brincar, se movimentar, se expressar, considerando ainda que, por meio dessas manifestações corporais, sem dúvida, a criança está aprendendo.

Ao nos referirmos a situações que envolvem a brincadeira, mais especificamente o faz de conta, segundo Vigotski (1997), a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. E isso, as professoras buscam contemplar em suas práticas pedagógicas.

Ainda sobre o ordenamento do tempo, do espaço e das práticas que denominamos rotina, Sayão (2011, p. 72) diz que se trata de um vocábulo utilizado por profissionais “como uma expressão positiva no que se refere à criação de hábitos e atitudes que precisam ser adquiridos pelas crianças pequenas”.

A organização da rotina do cotidiano das instituições é necessária, desde que as práticas dos adultos não tentem controlar o corpo das crianças de tal forma a sufocá-los. Dentre as muitas possibilidades de organizar a rotina, a professora da Instituição A utiliza-se da seguinte argumentação para caracterizar elementos importantes refletidos a partir da realidade específica que estão inseridos: “Embora a escola tente o tempo todo reafirmar mais o intelecto do que o próprio corpo privilegiando as atividades mais cognitivas do que as atividades corporais, para a psicologia histórico-cultural nós temos que pensar no sentido da educação integral do ser humano, no sentido de considerar que emoção, intelecto, corpo tudo isso formam o todo e que a escola tem que dar conta deste todo. [...] e tem um último aspecto que é necessário pontuar que diz respeito à necessidade do desenvolvimento da objetivação, que tem a ver com a faixa etária que

eles se encontram e que nós vamos tentando dar concretude às atividades que vão sendo propostas. [...]. Então são esses elementos que são considerados na organização da rotina, além da questão do educar e cuidar que são indissociáveis de todo o processo educativo [...]”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 06/05/2014, p. 7-8).

Realmente a educação integral do ser humano deve ser o foco de nosso trabalho. Considerá-lo em sua totalidade, em suas múltiplas dimensões tendo como objetivo desenvolver todas as capacidades humanas possíveis é o caminho que pretendemos seguir em nossas práticas. Dessa forma, o educar e cuidar estão entrelaçados nesse processo complexo de pensar e concretizar a organização da rotina que proporcione experiências significativas para a formação do ser.

No que diz respeito aos aspectos considerados importantes para organizar a rotina na Instituição B, a professora desta destaca:

“[...] acho que durante o dia existe uma atividade de rotina inicial que eu acho bem importante. Existe uma atividade de rotina semanal que é hoje é dia de biblioteca, hoje é dia de brinquedoteca, também nessa rotina da semana distribuir as atividades de modo que as crianças saiam da sala de vez em quando”. (Entrevista com a Professora da Instituição B, 13/05/2014, p. 5).

De fato, assegurar momentos que explorem outros espaços que não só o da sala e incorporar atividades lúdicas que envolvem o corpo como os jogos e brincadeiras, as artes são iniciativas necessárias para a apreensão de conhecimentos às crianças do Ensino Fundamental, pois estas continuam sendo crianças e não devem ficar enclausuradas em sala aprendendo a ler e escrever, desenvolvendo apenas a dimensão intelectual.

A mesma professora acrescenta ainda: “[...] eu gosto de rotina, eu acho que nessa fase as crianças se organizam se a gente tem uma rotina mais ou menos organizada. As crianças também precisam fazer atividades que se repetem, por exemplo, a escrita da pauta coletiva e depois a chamada, o calendário; eu acho que esse tipo de organização [...] ajuda a criança também a se organizar dentro do universo da sala de aula”. (Entrevista com a Professora da Instituição B, 13/05/2014, p. 5).

Uma das cenas registradas em nosso Caderno de Campo B explicita como as certas atividades fazem parte da rotina crianças: “A professora estava dando encaminhamento para a chamada, mas as crianças lembraram-na de que tinha a roda para cantarem. Pede desculpa para as crianças e faz a roda para cantarem”. (CADERNO DE CAMPO B, 13/05/2014, p. 16).

De tanto que as crianças gostam desse momento e de este se repetir na organização da rotina, elas não deixam passar despercebido. Se alguma atividade que costumam fazer não acontece, as crianças acabam cobrando da professora, ou seja, essas atividades fazem parte da organização instaurada.

Um episódio a seguir demonstra a quebra da rotina e as manifestações de uma criança: “Alguém comenta de algo que não fizeram em outro dia, então a professora explica que nem sempre dá tempo para realizarem tudo que planejam”. (CADERNO DE CAMPO B, 13/05/2014, p. 16).

Explicar para as crianças que nem sempre é possível seguir à risca tudo que planejamos para a rotina se faz necessário. As mudanças devem ser acatadas positivamente, pois a prioridade é a qualidade do momento vivenciado e não o cumprimento de tudo o que se espera efetivar.

Percebemos que a professora não sai atropelando momentos para dar conta do que foi planejado. Ela respeita o andamento das aulas, o ritmo das crianças e a qualidade da rotina.

Esta questão vem sendo bastante tratada pelos estudiosos da educação infantil. Silva (2007, p. 36), por exemplo, questiona as demarcações dos espaços e tempos das instituições, ou seja, as percepções utilitárias que acabam definindo tempos fixos em “hora de...” e espaços como “locais de ou para...”, uma vez que tais práticas limitam o desenvolvimento das crianças, reduz as chances de atender suas necessidades em nome de seguir à risca o que está sendo imposto pelas instituições.

Sobre a demarcação excessiva dos tempos e espaços, cabe discutir aqui o lugar da Educação Física na Educação Infantil, uma vez que essa prática pedagógica é justamente aquela em que o trato conferido ao corpo se dá de forma específica, direta, intencional e nítida, embora a corporalidade esteja também presente em outros momentos da rotina, tal como vimos considerando até agora.

Na Instituição A, há um projeto da área de Educação Física⁴ (que se chama *Corpo e Movimento*) que procura conferir uma especificidade ao trabalho com as crianças da Educação Infantil, diferente do trabalho com aquelas que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como fundamento da proposta, o documento apoia-se no entendimento Sayão (2001, *apud* Projeto de Educação Física, Instituição A, 2012): “[...] como já sabemos o tempo, espaço e conteúdos previamente definidos que

⁴ As aulas são ministradas por estagiários do Curso de Graduação em Educação Física.

demarcam as disciplinas na escola, não tem sentido para as crianças pequenas [...]” (p. 4).

Diante desta alerta, se tais demarcações são práticas negativas que não devem permear as instituições, torna-se necessário um planejamento flexível com relação ao tempo e espaço, trabalhos interdisciplinares, momentos que envolvam a participação das crianças. Esta é justamente a proposta do Projeto de Educação Física da Instituição A.

Trazemos cenas para explicitar o desenvolver do trabalho:

“Quando cheguei a professora estava com as crianças no parque de trás. [...] Enquanto isso, os professores de Educação Física organizam a brincadeira que vão propor para as crianças ali fora mesmo. [...] inicia a conversa com as crianças explicando a proposta da atividade. A maioria participou, mas algumas continuaram com a professora fazendo o trabalho manual”. (CADERNO DE CAMPO A, 08/05/2014, p. 23).

“Miguel participou bem pouco no início, mas não gostou e desistiu. Foi em outro canto brincar”. (CADERNO DE CAMPO A, 08/05/2014, p. 23)

“[...] perguntou se alguém queria outra brincadeira? Algumas queriam continuar com o ovo choco e outras queriam pega-pega de corrente. Ao fazerem votação, a segunda opção ganhou. Mas algumas reclamaram que não queriam mais correr. Então resolveram fazer o pega-pega congela”. (CADERNO DE CAMPO A, 08/05/2014, p. 24).

O planejamento se mostra flexível, vai de acordo com o envolvimento das crianças. O trabalho coletivo com a professora permite que as crianças estejam manifestando os seus interesses.

Outra cena registrada na Instituição A demonstra como a questão do “tempo da criança” é valorizado: “Enquanto ajudava na confecção da pasta, avisou as outras crianças para irem terminando a brincadeira, pois logo iriam fazer a caça aos planetas”. (CADERNO DE CAMPO A, 15/04/2014, p. 7).

Percebemos aqui que o tempo não é finalizado pela professora, que parece respeitar as situações em que as crianças estão envolvidas. Além disso, a comunicação que a professora estabelece com as crianças é admirável, pois ela avisa para irem se organizando, encerrando as brincadeiras; há uma preparação também para tal processo e não uma interrupção rígida e desagradável. Relações como estas, baseadas em práticas não autoritárias, sustentadas no respeito, na compreensão, no afeto, etc., são desejáveis na Educação Infantil.

Infelizmente, o que mais se encontra nas Instituições de Educação Infantil são relações contrárias a essa, em que a criança não é vista como sujeito do processo educativo, mas como objeto que deve atender, de forma mecânica, as ordens do professor. De acordo com Sayão (2011), “[...] ter na figura do/a professor/a o centro do processo [...] impede não só a horizontalidade das práticas, como limita drasticamente a capacidade de criação que as interações crianças-crianças e crianças-adultos permitem”. (p. 81).

O professor tem o papel de mediar o processo de ensino aprendizagem. Ele não é o detentor absoluto de todo o conhecimento e tampouco da verdade, assim ele ensina, mas também aprende com as crianças; há uma troca nessa relação, mesmo sendo diferente o lugar que cada um ocupa em relação ao conhecimento.

Essa forma de comunicação e diálogo entre professores e crianças é imprescindível para a construção de uma relação de respeito e admiração mútua. Além disso, é preciso dar ouvidos às crianças, observá-las atentamente a fim de identificar seus interesses, respeitar a forma que criam e recriam espaços de expressão do que sentem, pensam, desejam, imaginam. O tempo não deve ser estanque, fragmentado negativamente, mas flexível, de tal forma que possibilite o mergulho e o máximo proveito das situações realmente significativas.

Sayão e Schmitz (2011) insistem na observação das crianças, o que fazem, expressam e silenciam a partir da positividade de suas ações, corpos e movimentos e ainda colocam que:

[...] as crianças são seres integrantes e atuantes na história. As crianças não são seres passivos que “participam da história”, mas que influenciam e são influenciados por ela. Outro motivo é que se elas são sujeitos de direitos, integrantes de uma sociedade e com identidade própria, por isso, podemos e devemos ouvi-las para saber o que pensam, sentem, e deixá-las se manifestar à sua maneira. (SAYÃO; SCHMITZ, 2011, p. 56).

Isto também pode ser captado por meio de uma observação atenta aos movimentos, expressões e interesses das crianças, aspecto este que se destaca no Projeto de Educação Física da Instituição A:

É importante para o encaminhamento dessa proposta que se ausculte as crianças, se observe as crianças nas brincadeiras, se reflita sobre as suas atitudes diante do inusitado, do desafio e do imaginário, se compreenda os seus diferentes tempos, ritmos e preferências, sem que

se perca a percepção das diferentes culturas em que as crianças estão envolvidas. (Projeto De Educação Física, Instituição A, 2012, p. 4-5).

Do mesmo modo a professora da instituição B, inserida em situações diversas, relata que o mais importante mesmo é observar o que as crianças expressam e a partir daí direcionar seu trabalho: “Então eu não sei se talvez lá esteja ainda rígido demais, ou se é a gente às vezes esteja um pouco mais flexível, não sei. É o tipo da coisa que a gente, o tempo todo conversando, refletindo, trocando e também eu acho que o mais importante é o olhar para a criança, olhar para os sinais que elas vão nos dando o tempo todo, quando estão cansadas”. (Entrevista com a Professora da Instituição B, 13/05/2014, p. 5).

Essa visão de que é a observação que guia a prática, que, por meio dela, buscase compreender as manifestações das crianças, não é hegemônica no âmbito da Educação Infantil, uma vez que, como alertam Richter e Vaz (2008):

Numa sociedade marcada pela indústria da competição, da performance, da exclusão, do preconceito, da aparência, da informação abreviada, dos ritmos maquinais, das coreografia padronizadas permanecemos alheios a aspectos importantes da educação do corpo em ambientes educacionais. (RICHTER; VAZ, 2008, p. 2).

Diante disso, cabe a nós questionar e procurar responder quais são os aspectos considerados importantes com relação ao trato conferido ao corpo.

De acordo com a fala da professora da instituição A, esta explicita que: “Há uma tendência das instituições em valorizarem só o produto decorrente de questões que nem sempre consideram o corpo, não é? Porque quando fizemos os movimentos dos planetas lá embaixo, fizemos dois dias de movimentação de planeta com tambor no sistema solar, aquilo eu tenho certeza que para as crianças foi mais significativo do que tudo isso que a gente está (risadas) pregando lá; mas ali não tem produto, ali nós vivemos, tocamos tambor, brincamos de correr rápido, de caminhar devagar nas trajetórias dos planetas, e eu tenho certeza que para as crianças terem vivenciado, compreenderam concretamente pela experiência do corpo como se organiza o sistema solar, embora não seja exatamente daquele jeito, mas é uma representação sobre como se organiza o sistema solar; eu considero que aquilo lá foi muito mais significativo. Então ainda acho que a questão do corpo ocupa, sim, um sub-lugar dentro da escola e dentro da

instituição de educação infantil”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 29/04/2014, p. 4).

Conforme a professora expressa, faz-se necessário garantir o conhecimento através da brincadeira, da movimentação, considerando o corpo como um dos aspectos do ser fundamental de ser pensado. Ou seja, apreender o conteúdo pela experiência sensível torna-se muito mais significativo do que qualquer forma mecanizada de ser e estar no mundo. Percebemos que essa sensibilidade se faz presente na prática da professora, embora isso não seja comum em certos ambientes educacionais onde não há toda essa preocupação com os aspectos ligados ao trato do corpo.

A professora da instituição A continua dizendo que: “[...] a gente precisa garantir o espaço para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas artísticas, linguísticas, musicais, corporais, intelectuais. O corpo é só mais um, acho que não dá pra hierarquizar que o corpo é mais ou menos, dentro do processo de desenvolvimento humano ele tem uma importância fundamental inclusive pra formação de novas ligações neurológicas que são fundamentais para o processo de sinapse”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 29/04/2014, p. 3).

Segue a mesma linha de pensamento da professora acima citada, a professora da instituição B quando diz: “Eu acho que as atividades ligadas assim à questão das artes, que acho que na Educação Infantil eles exploram bastante, penso que as nossas atividades ligadas, por exemplo, à música, ao teatro, as artes plásticas. Eu acho que o Ensino Fundamental devia estar bastante carregado disso. Dessas atividades. [...]. Mas eu acho que essas três linguagens deviam estar presentes o tempo todo no Ensino Fundamental”. (Entrevista com a Professora da Instituição B, 13/05/2014, p. 6).

De fato se faz necessário possibilitar o contato com a arte, a música, o teatro, desenvolver as expressões corporais, linguísticas, intelectuais sem pretensão de querer hierarquizar quais dimensões são mais importantes, pois todas têm um valor essencial para a formação do ser humano em sua totalidade. Porém, não basta inserir de qualquer jeito; a forma como o (a) professor (a) vai mediar esse contato é que será o diferencial, que irá ou não desenvolver as potencialidades, irá ou não ser significativo para as crianças.

Quanto a essas falas da professora da Instituição A e da professora da Instituição B, Richter e Vaz (2010) afirmam sobre a necessidade de contemplar na proposta pedagógica os direitos à brincadeira, ao movimento, as interações entre os pares e as

múltiplas linguagens infantis, para que vivam a ludicidade num espaço criativo, dinâmico, “brincável”, explorável.

Percebemos que as professoras estão atentas para não reproduzir práticas com um fim único que consiste em “domar”, treinar as crianças para atenderem às necessidades do mercado, pois essa preocupação em prepará-las para o futuro infelizmente diminui ainda mais os breves dias de infância que poderiam estar vivendo e que jamais voltarão. É o que dizem Richter e Vaz (2011) quando se referem ao tipo de formação que vem prevalecendo nas instituições voltadas à Educação Infantil:

[...] alguns princípios e modelos de formação que conferem sobremaneira à educação, um caráter de disciplinamento, de formação e controle da infância e que se vinculam à produção não tanto da *qualidade de vida*, mas da *vida qualificável* em sentido muito particular tomada de atributos e classificações, modelo e normalizações, estilos examináveis e quantificáveis (RICHTER; VAZ, 2011, p. 171).

Ao analisarmos a Síntese do PPP da Instituição A (2007), percebemos uma tentativa de superar esses esquemas produtivistas e funcionalistas de formação da infância. Evidencia-se, ao contrário, uma concepção de criança como sujeito concreto, pleno, singular, produto e produtora de conhecimentos sociais, que precisa ser respeitado e atendido em seus direitos, compreendido, ouvido. E a infância é considerada em sua especificidade, como tempo de ser criança devendo ser vivido em sua plenitude. Não se considera a criança, portanto, como adulto em miniatura que deve ser preparado para o trabalho, mas a percebe no presente, com um potencial riquíssimo, e suas múltiplas capacidades que são próprias do tempo em que se encontram.

A respeito da discussão que permeia nosso estudo, Strazzacappa (2001) afirma que o corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado, seja na forma de repressão ou no despertar do movimento, está a todo instante sendo educado. Somos corpo. O que diferencia é o tipo de indivíduo que estamos formando. Então, como se trata de um processo educativo, temos de nos perguntar: que tipo de homem queremos formar?

A síntese do PPP da instituição B apresenta como finalidades formar cidadãos livres, conscientes, responsáveis capazes de atuar de forma crítica e produtiva na transformação e construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária. (PPP INSTITUIÇÃO B, 2012).

Ao tratarmos da finalidade da educação em uma perspectiva crítica, Freire (1997) critica a educação “bancária”, aquela que o educador apenas deposita nos educandos os conteúdos de forma imposta e passiva, que procura adaptar, adequar e acomodar o educando ao mundo da opressão tornando-os ingênuos e não questionadores. O autor defende a educação libertadora e problematizadora que visa formar educandos investigadores críticos, reflexivos, criadores, nega o homem abstrato e isolado do mundo, desvela a realidade em que se insere. Sua relação pauta-se na transformação, na mudança, e não na aceitação de um mundo opressor, ele luta pela emancipação.

Segundo Freire (1997) “Esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo”. (p. 78).

Portanto uma educação que se pretenda emancipar visa a formação integral do homem, a sua atuação ativa no mundo. Entretanto, algumas práticas autoritárias buscam adequar os corpos. Richter e Vaz (2010, p. 61) discutem sobre as atitudes indesejáveis que as crianças reproduzem e que geram castigos e ameaças, controle dos corpos, restrições, compensações, recompensas. Para Simão (2012), este tipo de conduta expressa falta de compreensão do universo infantil e, conseqüentemente, de como lidar e dialogar com ele:

Como adultos temos ainda dificuldade em compreender e legitimar as diferentes formas das crianças viverem e atuarem no mundo. Suas praticas, marcadas pela expressão de múltiplas linguagens, de simultaneidade, de imprevisibilidade, são, na maioria das vezes, tratadas como problema, como caos. Cabendo à educação a tarefa de modifica-las, domina-las no sentido do enquadramento social, ou seja, frear a imaginação, a fantasia, controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos. (SIMÃO, 2012, p. 273).

A mesma autora (SIMÃO, 2012, p. 270) nos ajuda a pensar qual seria, então, a compreensão adequada das expressões infantis: “o corpo não precisa somente sentar, ele precisa deitar, dobrar, esticar, encolher, conter, relaxar, subir, descer. Enfim, o corpo está na base de toda a experiência social das crianças e na construção de suas relações”.

Há a tendência de associar a escola ao local do intelecto, do cognitivo e deixar de lado as manifestações corporais como formas de expressão, negar o corpo como uma

das dimensões primordiais para a educação. Entretanto, estudos e autores já citados nos mostram a importância que devemos dar à corporalidade. Nas reflexões de Oliveira, Oliveira e Vaz (2008), vamos encontrar o seguinte esclarecimento relacionado ao corpo e suas possíveis manifestações:

[...] lembrar das várias formas expressivas no circo, na dança, nos malabares, na ginástica, no esporte e no teatro, [...], mas também de experiências corporais como a dor, o prazer, o reconhecimento dos limites, as privações, a educação dos sentidos [...]. Cada uma dessas manifestações culturais nos reserva diferentes formas de comunicação por meio da corporalidade, o que implica reconhecer suas inúmeras possibilidades de representação e significação. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p. 11-12).

Ao reconhecermos as diferentes formas de comunicação por meio da corporalidade, podemos escolher quais manifestações queremos proporcionar para a vivência das crianças. Essas manifestações são construções históricas e culturais que, articuladas, constituem a chamada “cultura corporal”:

A cultura corporal pode ser compreendida como o objeto de estudo que abarca o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, constituindo-se em um vasto campo de expressões corporais e de significativas formas de movimento humano, exteriorizadas pela expressão corporal, que se manifestam através dos jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e cultural e socialmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, *apud*, SILVA, 2007, p. 13-14).

Sobre a expressão corporal, SILVA (2007) nos indica que esta “se manifesta através do movimento criativo e crítico, constituindo-se num elemento primordial que contribui para o pensamento da criança” (p.4), “contraoando-se ao movimento considerado apenas como manifestação mecânica e neurológica”. (WALLON, 1968, *apud* SILVA, 2007, p. 14).

Silva (2007, p. 15) menciona ainda que “[...], o corpo da criança pequena, em movimento, vai, dialeticamente, articulando as dimensões corpórea, afetiva, expressiva, emocional e cognitiva”. Assim, ao entendermos as contribuições que o movimento oferece para o desenvolvimento da criança, não podemos nos esquecer de trazer a importância do brincar.

Para Vigotski (1997) o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

Outra citação que reforça a importância da brincadeira para as crianças é a seguinte:

Ao organizar a Educação Física *para e com* as crianças, precisamos, também, levar em considerações que o brincar é uma linguagem fundamental na infância, podendo se constituir em uma forma singular de produção e apropriação do conhecimento, em suas múltiplas dimensões. Inserir essa reflexão sobre o brincar nos processos de construção da cultura e produção do conhecimento significa buscar na linguagem sua plena possibilidade emancipadora, o que implica a descoberta de formas de expressão que possam ir além do recurso da palavra, que inclui o corpo e a memória como elementos da experiência humana de coletivamente dar significado ao mundo. Debortoli (1999 *apud*, DEBORTOLI; LINHARES; VAGO, 1998, p. 102-103).

A citação retrata um momento específico que é da aula de Educação Física, mas considerar o brincar como uma linguagem fundamental serve para os diferentes momentos da rotina da instituição.

Em nossos registros do Caderno de Campo B, identificamos alguns momentos em que a brincadeira se fazia presente. Na primeira cena, as crianças se manifestam da seguinte forma:

“[...] Brincam nos brinquedos do parque, sobem no monte de areia, se penduram em árvores, correm por tudo. Presenciei esbarrões, crianças caindo, se machucando. Algumas caem e já se levantam como se nada estivesse acontecido. Outras caem começam a chorar e são encaminhadas ou elas próprias vão em direção a algum adulto que media essas situações. Uma menina diz para eu anotar no meu caderno que as crianças também brigam às vezes”. (CADERNO DE CAMPO B, 07/05/2014, p. 4).

Outra cena escolhida retrata as crianças brincando na brinquedoteca, conforme registrado: “[...]. Esse espaço oferece muitas oportunidades. Há diversas fantasias, jogos, brinquedos. Algumas crianças escolheram desenhar em folhas. Alguns meninos brincavam num canto onde tinha umas casinhas, pilotavam moto, carro, moviam

bonecas e bonecos também. [...]. Segundo a professora esse é um momento que eles mais esperam”. (CADERNO DE CAMPO B, 07/05/2014, p. 4-5).

Portanto:

O corpo na vivência do lúdico não aparece como objeto de uso, de manipulação, e sim como aquele que sente, que vibra, que tem perspectivas de mudar o seu mundo, que reflete acerca das situações do seu dia-a-dia, que deixa fluir a ludicidade e vivencia a magia do prazer e do divertimento. (FONSECA; MUNIZ, 2010, p.82).

Na sala do primeiro ano do Ensino Fundamental, a brincadeira como manifestação da criança, mesmo que acontecendo com menos intensidade, se faz também presente. Como nos mostra a cena a seguir: “Enquanto o ajudante fazia a chamada observei duas crianças com skates de brinquedo em cima da mesa”. (CADERNO DE CAMPO B, 08/05/2014, p. 6).

É muito interessante presenciar momentos como este, em que as crianças aproveitam as brechas que se abrem na rotina da sala para de alguma forma poder brincar. Para tal situação trazemos Richter e Vaz (2010) que falam sobre a transgressão e violação, da liberdade, do movimento e da espontaneidade, firmados pelas “culturas” próprias das crianças.

Cenas a seguir, dos registros do Caderno de Campo A nos mostram como a presença da brincadeira permeia a rotina:

“[...] vão novamente para o parque da frente. Ficam livres para se expressarem corporalmente até que os responsáveis venham lhes pegar. Vestem-se com fantasias, sobem em árvores, brincam na areia, jogam bola, usufruem dos brinquedos do parque. As professoras não necessariamente precisam ficar em cima cuidando do que estão fazendo”. (CADERNO DE CAMPO A, 14/04/2014, p. 6).

“Às 10:20 terminaram o lanche e foram brincar um pouco no parque da frente. Mateus diz: - ‘O meu melhor é subir na árvore’”. (CADERNO DE CAMPO A, 16/04/2014, p. 11).

“Às 11:25 foram para a sala pegar as mochilas e desceram para o parque da frente. Ali as crianças ficaram esperando os responsáveis lhes buscarem”. (CADERNO DE CAMPO A, 22/04/2014, p. 17).

Esses espaços reservados para a brincadeira livre são formas de permitir que as crianças se expressem amplamente com o corpo; porém temos que tomar cuidado, como Simão (2012) destaca, de não restringir o parque como momento onde as crianças

poderiam explorar o corpo e o movimento, e esquecer de trazer essas expressões também para dentro da sala.

Na sala da turma, acontece da mesma forma: “As crianças brincavam pela sala com massinha, com as meninas dos instrumentos, brincavam de desenhar em folhas e no quadro, de tocar um instrumento de brinquedo que tinha na sala”. (CADERNO DE CAMPO A, 16/04/2014, p. 9).

É importante oportunizar na sala essas manifestações, como coloca Sayão (2011), valorizar o espaço da brincadeira, do jogo como manifestação das linguagens das crianças, nos diferentes momentos.

Como vimos, a organização do espaço da Educação Infantil é diferente do Ensino Fundamental, interferindo assim nas possibilidades de experiências corporais. Dentro dos limites físicos da sala, outras oportunidades de estarem em espaços externos são dadas as crianças para explorarem movimentos mais amplos. Busca-se uma rotina que contemple o educar e cuidar de forma indissociável, que considere a criança como um ser completo e que desenvolva todas as dimensões necessárias. Privilegiam o tempo flexível e destacam a qualidade da vivência corporal. Enfim, práticas que tendem a superar esquemas funcionalistas e produtivistas de formação.

CAPÍTULO III - ASPECTOS DA CORPORALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

3.1 CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AOS CORPOS DAS CRIANÇAS

Como vimos, as concepções dos professores com relação aos corpos das crianças podem interferir, e muito, no trabalho pedagógico e nas expressões corporais das mesmas. Ao nos basearmos em Vaz (2002) trazemos que as técnicas e cuidados com o corpo estão presentes nas aulas de Educação Física e em muitos outros momentos do cotidiano escolar. Porém, o autor aponta concepções de que nas aulas de Educação Física é que as práticas corporais são a expressão central, sendo o espaço para o “lúdico” e para “afetividade”, para “aprenderem a se comportar” ou para “se soltarem”, compensando horas em sala de aula. Questiona sobre outros momentos pedagógicos serem considerados desagradáveis, não criativos, não afetivos, não prazerosos. Se apenas um momento institucional deve ser o tempo destinado às atividades lúdicas, prazerosas e afetivas. Chama a atenção para que o corpo não se torne um tema exclusivo de uma área de conhecimento.

Vaz (2002) nos apresenta ainda algumas concepções de que o corpo deve ser disciplinado, colocado “na linha”, na retidão dos bons costumes, do autocontrole através de castigos e privações. Questiona sobre o disciplinamento do corpo de forma cega e autoritária, se traz consequências boas e não contraditórias à formação. Com base nesses apontamentos iremos refletir sobre as concepções que se tem dos corpos das crianças nos diferentes espaços educacionais da pesquisa.

Trazemos, então, trechos das entrevistas realizadas e registros dos cadernos de campo para refletirmos sobre estas concepções que estão explícita ou implicitamente envolvidas nas falas das professoras e nas cenas.

Na opinião da professora da instituição A: “[...] o que nós observamos é que historicamente a escola é o local do intelecto, mas é o local que castra e poda o corpo, e aí quando a gente olha para os avanços da ciência no sentido de compreender o processo de desenvolvimento humano a gente percebe que a educação do corpo é, na verdade, tão importante quanto a educação do intelecto [...]”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 29/04/2014, p. 2).

Para ela, “[...] a criança, sobretudo por estar em processo de crescimento, precisa se desenvolver ainda mais do que a gente porque os órgãos estão crescendo, então elas se mexem o tempo todo sem parar porque precisam se movimentar para expandir o tempo todo embora a gente ainda tenha que ensinar a sentar, a se acalmar, a se concentrar para que ela possa chegar no primeiro e no segundo ano e fazer uma apropriação adequada do processo de escolarização, de desenvolvimento da capacidade de leitura e de escrita e de fazer contas, que isso vai ser fundamental para desenvolvimento dela para o resto da vida”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 29/04/2014, p. 2).

A mesma professora ainda comenta sobre as crianças do Ensino Fundamental, dizendo que: “[...] essas crianças do ensino fundamental também estão crescendo, também têm um corpo que precisa se movimentar, também têm uma capacidade maior de concentração se conseguirem articular atividades expansivas com atividades concentradas, então além de levar a brincadeira de faz de conta para o ensino fundamental é necessário que se leve também uma crítica a histórica divisão do trabalho que separa os que fazem dos que pensam, que separam o corpo da mente”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 06/05/2014, p. 8-9).

Ao pensar sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a mesma professora confessa que se encontra em conflito entre permitir que as crianças se expressem e se movimentem mais amplamente e a necessidade de prepará-las para uma etapa mais sistemática de apreensão do conhecimento, que é a escolarização. Diante disso, relata: “Esse corpo que não para e essa necessidade de preparar para o ensino fundamental acaba colocando o professor de educação infantil o tempo todo num conflito: como permitir que o corpo se manifeste mais amplamente possível e garantir que essas crianças saiam minimamente preparadas, capazes de controlar o próprio corpo, capazes de ter uma coordenação motora fina, capazes de ter uma capacidade de concentração e de compreensão daquilo que o professor explica. [...]”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 06/05/2014, p. 5).

Há uma compreensão por parte da professora de que, mesmo com a transição para o Ensino Fundamental, as crianças necessitam tanto de momentos para se movimentar, brincar, se agitar, quanto de momentos que exigem mais concentração, sossego, autocontrole dos seus corpos, mas não de forma imposta e sim como construção consciente do conhecimento de si. Para ela a criança precisa, mesmo que minimamente, apreender alguns conhecimentos que servirão para a etapa seguinte. De

fato é importante haver essa articulação entre uma etapa e outra, porém o foco na Educação Infantil não deve estar na preparação para o Ensino Fundamental, na apropriação da leitura e escrita e sim na brincadeira, interação e linguagens.

Segundo Sayão (2002), brincadeira, interação e linguagens são formas privilegiadas de manifestação das culturas infantis; portanto devemos incorporá-las em nossas práticas pedagógicas de forma a ampliar estes referenciais com as crianças.

Brincar de diferentes formas; construir brinquedos; brincar em diferentes espaços; utilizar objetos culturais durante as brincadeiras alterando-os pela imaginação ou pela ação transformadora em brinquedos; favorecer a imaginação e a criação de múltiplas formas de brincar; discutir as regras das brincadeiras e a ocupação dos espaços; alternar constantemente os espaços onde as crianças brincam; favorecer a linguagem oral e expressiva durante as brincadeiras; exercitar a observação do espaço onde as crianças circulam; recriar os espaços para a brincadeira, [...].

Interagir com as outras crianças do grupo, com os adultos, com crianças de outros grupos etários, com as famílias, com a comunidade circundante da creche ou NEI, significa considerar que aquilo que diferencia os seres humanos de outras espécies, é a sua infinita capacidade de produção de cultura que se dá pelas interações. [...].

Manifestar-se através de diferentes linguagens significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, a mimesis, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todas elas expressão das crianças que não podem ficar limitadas a um segundo plano. [...]. (SAYÃO, 2002, p. 60).

Sendo assim, a professora da Instituição A comunga de uma concepção histórica e dialética da formação humana. Assim, na educação das crianças, não se pode considerar apenas a dimensão intelectual, mas também a corpórea. Trata-se de uma educação do ser humano em sua totalidade e não em fragmentos.

Indo ao encontro do que a professora da instituição A explicita, veremos a seguir como também é perceptível na fala da professora da instituição B essa preocupação de não sufocar as crianças, colocando-as sentadas na sala durante tempos prolongados, e de mesclar atividades que trabalham mais com as expressões corporais. Mas há momentos que exigem a realização de atividades mais concentradas, que requerem do corpo, por sua vez, a adoção de determinadas posturas condizentes que a atividade pedagógica a ser desenvolvida.

“Você tem que respeitar essa necessidade que as crianças têm de não ficar sentadas o tempo todo. Procuo mesclar as atividades hora na roda, hora em pé, hora sentado também, porque penso que as crianças do primeiro ano, é essa passagem um pouco. [...], e às vezes eu fico me perguntando, por exemplo, quando você cobra de uma criança para ela sentar direito, parece que isso é uma agressão, mas em alguns momentos você precisa sentar numa determinada posição para poder escrever. Eu ainda não consigo fazer com que eu não diga isso, sente, por que às vezes a criança estava quase deitada na cadeira e ela precisa escrever, [...]”. (Entrevista com a Professora da Instituição B, 13/05/2014, p. 3).

Para a professora da instituição B, os momentos que exigem concentração, mas que as crianças não se comportam como ela espera é algo que lhe incomoda muito. Ela explica que: “[...] isso de durante as atividades as crianças ficarem circulando muito o tempo todo isso me incomoda, é uma coisa pessoal, acho que naquele momento as crianças precisam estar concentradas naquela atividade, naquele espaço que é limitado, mas que naquele momento é necessário porque isso vai fazer parte do universo escolar dessas crianças. Então não exagerar no tempo dessas atividades [...]”. (Entrevista com a Professora da Instituição B, 13/05/2014, p. 4-5).

Como coloca Simão (2012), é fato que os adultos têm dificuldades em lidar com certas manifestações das crianças.

Com relação a algumas atitudes que as crianças têm em sala e a compreensão da professora da instituição A com tais manifestações, é o que a próxima cena registrada retrata: “Comentou comigo que o um dos meninos é muito mimado. Que as crianças precisam se frustrar também e não apenas ter suas vontades sempre atendidas, pois futuramente acabam não sabendo lidar com atitudes contraditórias as suas. A professora coloca que ela tem o dever de garantir minimamente algumas coisas que as crianças têm que aprender”. (CADERNO DE CAMPO A, 15/04/2014, p. 7-8).

Conforme a concepção da professora, algumas crianças são acostumadas a terem a sua vontade sempre atendida em casa, são superprotegidas, e isso exageradamente acaba se tornando algo negativo, pois elas praticamente não experimentam situações que se confrontam com o que desejam, e quando isso acontece, elas se rebelam. Sendo assim para a professora é necessário que as crianças aprendam a lidar com situações contraditórias, frustrantes, fazendo-as entender que nem tudo acontece como elas querem. A imersão das crianças no jogo pode fazer com que aprendem a lidar com situações como esta. Segundo Vigotski (1997) a criança se vê frente a um conflito entre

as regras do jogo e o que ela faria se pudesse agir espontaneamente. Ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. Ocorre então o autocontrole, subordina-se a regras ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, são os meios de atingir o prazer máximo.

Quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora da instituição A temos registrado como a música se faz presente:

“Cheguei 7:30 já estavam na sala a professora, sua filha e mais uma menina. As visitantes do dia ensaiavam flauta e teclado para apresentar para as crianças mais tarde”. (CADERNO DE CAMPO A, 16/04/2014, p. 9).

“A professora colocou para tocar na sala músicas da Arca de Noé, pois sabe que uma das meninas adora. Esta ao escutar uma das músicas comenta que vai ter uma apresentação de balé com ela”. (CADERNO DE CAMPO A, 22/04/2014, p. 14).

“A professora canta a música no tapete para que se acalmem: dedo, dedo, dedo, palma, palma, palma... cotovelo e pá. (com gestos)”. (CADERNO DE CAMPO A, 28/04/2014, p. 19).

A professora tem a sensibilidade de trazer para a sala o repertório de músicas que as crianças gostam, em oportunizar o contato com a música e os instrumentos. O ambiente acaba se tornando estimulante, prazeroso e as crianças se identificam nele. O documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)*, já citado, coloca que é nosso dever garantir que as crianças tenham acesso as diferentes linguagens. Atingir o objetivo do comportamento adequado torna-se algo prazeroso, faz com que ela se mostre contrária à educação pautada em briga, castigo, alteração de voz. De acordo com Granja (2006, p. 106), “a linguagem musical tem um potencial transformador enorme, pois é um conhecimento que valoriza o que há de mais humano nas pessoas: emoção, o transcendental e a paixão”.

Ao enfatizarmos sua importância recorreremos a Góes (2009) que diz: “Do ponto de vista pedagógico, as músicas são consideradas completas: brincando com músicas as crianças exercitam naturalmente o seu corpo, desenvolvem o raciocínio e a memória, estimulam o gosto pelo canto”. (p. 6).

Já no momento do lanche na Instituição A presenciamos implicitamente outras concepções com relação ao corpo das crianças. As cenas seguintes podem nos mostrar:

“Enquanto serve o suco a professora fala: - ‘To vendo quem vai ficar forte, quem vai ficar bom da saúde’. Resolveu dar suco para a girafinha que um menino recuperou que estava perdida, pois o suco tem vitamina C para ela não ficar resfriada” (CADERNO DE CAMPO A, 16/04/2014, p. 10).

“No momento do lanche a professora diz: - ‘Tem muita gente torta na cadeira. Quem come torto a comida desce torta na barriga’”. (CADERNO DE CAMPO A, 16/04/2014, p. 11).

“A professora pergunta: - ‘Todos estão com as pernas embaixo da mesa e costas na cadeira?’”. (CADERNO DE CAMPO A, 29/04/2014, p. 21).

“Se terminar a fruta come outras coisas”. (CADERNO DE CAMPO A, 14/04/2014, p. 4).

Aqui a boa alimentação está associada a um corpo saudável. A professora tem o papel de ensinar para as crianças quais alimentos fazem bem ao corpo. Mas a partir do momento que percebemos que já começa a ser algo forçado torna-se prejudicial, passa a ser algo negativo para a criança. Outra questão é a forma adequada de sentar nas cadeiras: entendemos que criar hábitos como esses são importantes, pois são construções sociais; porém, não tem como deixar as crianças o tempo todo da maneira que esperamos que elas fiquem.

Temos que nos atentar para o que Richter e Vaz (2010) colocam que nas vozes das professoras, as práticas alimentares estão ligadas à força física, ao que se tornarão as crianças quando adultos, mas também na restauração ou maximização das forças para os demais tempos da rotina. Se a *luta pela saúde, segurança e proteção* forem tomados como fins em si mesmos, a educação se limitará à adaptação, e a formação do sujeito autônomo se diluirá no conformismo.

Em síntese, a partir das entrevistas e dos registros das observações pudemos perceber que as professoras compreendem o quanto é necessário articular atividades que trabalham as diferentes dimensões do ser, ou seja, ambas educam as crianças em sua totalidade. Preocupam-se em oportunizar momentos de prazer, de movimentos, porém entendem que é preciso fazer com que as crianças se apropriem de alguns conhecimentos considerados essenciais para vida e que fazem parte do processo de escolarização.

3.2 LIMITES E POSSIBILIDADES ÀS EXPRESSÕES CORPORAIS DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Primeiramente trazemos aspectos importantes das entrevistas realizadas com as professoras buscando destacar como elas procuram levar, para as suas práticas,

situações que possibilitem que as crianças se expressem corporalmente, brinquem e se movimentem.

Como já citamos em outro momento, a professora da Instituição A coloca o espaço da sala como um dos limites que impossibilitam algumas formas das crianças se expressarem corporalmente, porém ela arranja maneiras para contornar esse limite: “[...] é necessário que no planejamento nós consigamos articular sempre espaços de grande amplitude corporal, por exemplo, brincadeira de caça aos planetas no parque, brincadeira livre no parque, pega-pega, subir e descer a rampa, ir para a cama elástica, ir para a piscina de bolinhas. Então nós temos que considerar a necessidade que as crianças têm de se movimentar [...] tentar levar o máximo possível essas crianças para os espaços externos para que elas possam satisfazer essas necessidades [...]”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 06/05/2014, p. 6).

Ela tem essa preocupação de que se o espaço da sala não possibilita que as crianças explorem determinados movimentos, de então procurar levar todas para espaços que possibilitem tais manifestações.

A professora da instituição B traz: “[...] acho que o professor principalmente dos anos iniciais precisa fazer esse tipo de atividade assim ligado um pouco mais as artes, trabalhar com as crianças com teatro, [...]. Atividades de canto, de música, de música gesticulada, jogos também que imitam, de fazer imitações de situações do cotidiano, acho isso muito bacana”. (Entrevista com a Professora da Instituição B, 13/05/2014, p. 6).

Para a professora, mesmo que as crianças estejam no Ensino Fundamental, é essencial proporcionar que elas tenham o contato com as diversas linguagens. Não é porque houve essa transição que agora o foco tenha que ser concentrá-las na sala de aula, sentadas horas nas cadeiras duras, preferivelmente quietos, centrados nos estudos de leitura, escrita, matemática e outros conhecimentos. Como Ostetto (2004) afirma, dependerá de o professor proporcionar o contato com as diferentes linguagens:

Como as portas e janelas, no espaço-tempo da educação infantil, poderão se abrir, rumo aos mistérios do mundo, aos gostos desconhecidos? A mão na trava, para abrir ou fechar, é do professor, sem dúvida. A possibilidade de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas dependerá, em muito, das possibilidades do adulto, da relação que estabelece com as diferentes linguagens, do seu repertório cultural. (OSTETTO, 2004, p. 57).

Conforme a professora da Instituição A expressa em sua fala: “[...] não é possível considerar a brincadeira como linha acessória do desenvolvimento se as crianças ficam sentadas na sala, aprendendo conteúdos cognitivos das 7:00 ao 12:00, com 15 minutos de intervalo”. (Entrevista com a Professora da Instituição A, 06/05/2014, p. 8).

Assim, mesmo que no Ensino Fundamental a brincadeira não seja mais a atividade principal no desenvolvimento das crianças, é essencial continuar se fazendo presente no cotidiano das mesmas como linha acessória do desenvolvimento.

Passamos então a trazer registros do Caderno de Campo B onde destacam as possibilidades das expressões corporais nas práticas pedagógicas. Como já mencionamos no trabalho, cantar e dançar estão contemplados na rotina das crianças do primeiro ano. A cena a seguir destaca esses momentos: “Para cantar todas se colocaram em roda e em pé na frente da sala, cantaram três músicas que foram escolhidas por elas mesmas. Com palmas, movimentos gestuais articulavam-se conforme a canção”. (CADERNO DE CAMPO B, 07/05/2014, p. 2).

Trazer a música e os movimentos para dentro da sala mostra a preocupação da professora em atender as necessidades das crianças de vivenciarem momentos em que possam se expressar mais livremente com o corpo. Mesmo com o limite espacial, todas entram na roda e se divertem, escolhem o que querem cantar e dançar. Segundo Granja (2006, p. 103), “a música é uma linguagem que permite expressão singular dos valores e dos sentimentos de cada pessoa, de cada grupo social”.

Ao falarmos de dança no espaço escolar:

[...] busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. [...] o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças [...]. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71).

Do ponto de vista de Góes (2009) “[...] a música é uma arte que pode atingir de forma a integrar o ser humano. Percebendo a espontaneidade da criança em cantar e dançar, confirma-se o importante papel que elas exercem no desenvolvimento integral da criança e em seu pensamento criativo”. (p. 6).

Outro momento que possibilita as expressões corporais das crianças é na brinquedoteca: “[...]. Várias meninas dirigem-se à mesinha para desenhar e nessa atividade ficam por um bom tempo; por fim até um menino estava desenhando. Outras

colocam fantasias e caminham com ela pela sala. Outras brincam de bonecas nas casinhas, brincam com bonequinhos, animaizinhos. Um menino junta vários brinquedos num canto para ele. Pega um boneco e diz: “Oi, eu estou peladinho”. Pega duas bonecas grandes peladas e fica andando com elas pela sala. Outras brincam com legos, carcaças de TVs, teclados de computadores, quebra-cabeça, venda, dedoboll. Alguns meninos atrapalham as meninas brincando, passam atropelando tudo sem tomar cuidado. [...]. As crianças intercalam brincadeiras tanto individuais como coletivas. Ocorrem alguns desentendimentos, mas que logo são resolvidos com a mediação de um adulto, ou entre elas mesmas”. (CADERNO DE CAMPO B, 14/05/2014, p. 20).

As crianças se espalham pela sala, envolvem-se com diferentes brinquedos e nos diversos cantos possíveis, criam muitas situações de interação. Algumas escolhem realizar atividades que possibilitam a execução de mais movimentos, outras escolhem atividades mais calmas, concentradas. Entram em conflito e logo já se entendem.

Na aula de Educação Física as crianças também têm a possibilidade de explorar movimentos corporais de muitas formas:

“As crianças descem túnel, brincam na corda da árvore, penduram-se nos brinquedos de ferro que tem no parque, escalam a corda do brinquedo do parque, sobem escada. A professora ajuda a realizar movimentos mais elaborados, complexos”. (CADERNO DE CAMPO B, 12/05/2014, p. 14).

“No pátio estavam dispostos rollers, patinetes, skates, cama de jump, pé de madeira, corda, frescobol. Mesmo com o risco que alguns desses materiais ofereciam as crianças aceitavam o desafio e se superavam”. (CADERNO DE CAMPO B, 08/05/2014, p. 7).

“Professora de Educação Física ia deixar o menino sentado devido à crise de asma, mas ele disse que andar ele pode, só correr que não. Ela então deixou”. (CADERNO DE CAMPO B, 12/05/2014, p. 14).

Nessas cenas podemos ver que as crianças vivenciam situações que permitem que elas conheçam melhor o seu corpo, percebam o que já conseguem realizar e o que ainda não conseguem realizar e, assim, elas são desafiadas a experimentar novos movimentos corporais para gradativamente aprender e superar os limites. É mais interessante ainda é ver como a professora possibilita que aprendam a maneira correta e mais segura de realizar movimentos novos e mais complexos e não as privam pelo fato de ser mais difícil.

Do mesmo modo buscamos também trazer registros do caderno de campo A, que nos mostram situações que possibilitam ou limitam as expressões corporais das crianças. Das práticas pedagógicas que possibilitam as expressões corporais trazemos para discussão as seguintes cenas:

“As crianças ajudaram a professora a pensar sobre o que iriam escrever no bilhete para o coelho e onde iriam esconder a cesta com os ovinhos”. (CADERNO DE CAMPO A, 17/04/2014, p. 14).

Com relação ao modo como a professora realizou esta atividade, não partiu dela a construção da escrita; ela não trouxe algo já pronto, mas fez as crianças expressarem o que pensam. Torná-las ativas na produção do conhecimento é importante para que não fiquem sendo apenas reprodutoras. Lembramos então de Gonçalves (1994) que explicita momentos considerados muito mecânicos, que conduzem o aluno a passividade e submissão e lhe tira a criatividade.

Nos diferentes dias:

“Ficaram apenas no parque da frente. O taco foi levado pela professora para brincarem também. Havia outro grupo de crianças menores nesse mesmo espaço. [...]. As professoras ficaram mediando a brincadeira com corda enquanto as outras crianças que não se interessaram por essa brincadeira se encontravam livres pelo parque”. (CADERNO DE CAMPO A, 14/04/2014, p. 4).

“Depois de brincarem no parque da frente foram brincar mais um pouco no térreo do bloco onde tem a sala do grupo. [...]”. (CADERNO DE CAMPO A, 15/04/2014, p. 9).

“‘Quem terminou brinca um pouco no parque’. [...]. Um dos meninos fica junto com algumas meninas brincando. Já na casinha com tobogã e escorregadores uma menina diz: - ‘Quero ver quem consegue subir aqui?’. Precisa escalar caminhos diferentes. Outra menina diz para os meninos que estavam brincando com ela: - ‘Agora é outra competição’. Em vários momentos observo as crianças brincando com areia’. [...]. (CADERNO DE CAMPO A, 22/04/2014, p. 17).

As crianças brincam muito pelos espaços da instituição, interagem com seus pares, formam grupos, pois fazem escolhas comuns ou combinam de brincarem juntos. Há grupos que se dão super bem, outros nem tanto, mas é nesse desenrolar de experiências que as crianças vão aprendendo a se relacionar. Criam desafios entre os brinquedos, exploram-no de maneiras diferentes, estabelecem contato com a natureza.

As brincadeiras livres em espaços externos ou internos são, realmente, oportunidades privilegiadas em que as crianças podem vivenciar experiências inovadoras, explorar o proibido, tecer hipóteses sobre as coisas e, paulatinamente, afirmar sua identidade através das interações com a cultura da sociedade. (SAYÃO, 2001|2002, p. 9).

“Às 11:15 a professora pede para que guardem os brinquedos e desçam para colar o cartaz e ficar no parque. Mas no meio do caminho a maioria das crianças se envolveu com a argila que outro grupo estava brincando”. (CADERNO DE CAMPO A, 29/04/2014, p. 21).

A professora não cria empecilho ou proíbe as manifestações das crianças de se interessarem por atividades que outro grupo de crianças desenvolve. Ela deixa as crianças trabalharem com argila, que por sinal é muito prazeroso, estimula a criatividade, desenvolve as sensibilidades e ainda possibilita que estejam interagindo com outros grupos.

Dependendo das circunstâncias, algumas regras são coletivamente estabelecidas e discutidas, fazendo com que a criança entenda que nem tudo pode acontecer como se quer. Podemos verificar na cena seguinte:

“Certo momento uma das crianças pergunta para a professora se pode ir brincar no corredor. A professora disse que poderia ir, mas com a condição de que não se repetisse o que ocorreu num outro dia. Falou que quem não sabe seguir as regras fica sem liberdade”. (CADERNO DE CAMPO A, 14/04/2014, p. 3).

Compreender que regras coletivas são importantes para uma boa convivência tanto na sala, na instituição como na sociedade em geral se faz necessário. A professora possibilita que as crianças brinquem no corredor, pois entende que o espaço para se movimentar é bem maior.

Segundo Silva (2004) “A autonomia começa a se desenvolver quando a criança tem respeitadas suas ideias, quando constrói regras próprias e é capaz de obedecer à regras de convivência. As regras fazem parte da autonomia”. (p. 7). Acrescenta que “Uma forma de trabalhar com os alunos a autonomia moral, o respeito às regras, é levá-los a ter consciência da necessidade destas regras”. (p. 11).

Trazemos algumas cenas de práticas pedagógicas que limitam, de certa forma, as expressões corporais, mesmo que não sejam pautadas no autoritarismo, que não tenham o intuito de conter, reprimir, proibir, adequar a um modelo pré-definido, mas que poderiam ser realizadas de outras maneiras:

“Uma menina e um menino brincam de capoeira no tapete. A professora ao ver diz que não gosta porque machuca, não quer que brinquem de tal forma”. (CADERNO DE CAMPO A, 28/04/2014, p. 19).

Então questiono: Porque não poder brincar assim? É preciso analisar se é realmente brincadeira ou se estão levando para outro lado. Se estiver explícito que é de maneira respeitosa, sem violência, sem chegar ao ponto de um machucar o outro, não tem problemas deixar que mostrem suas habilidades com a capoeira. Segundo Santos (2009, p. 8) “Na capoeira, como em outras lutas, é importante que a relação de oposição corporal ocorra de maneira harmoniosa, isso caracteriza a prática como um conhecimento importante da cultura corporal, caso contrário, trata-se de uma briga”. É também uma forma de se expressar e brincar. Conforme Santos (2009, p. 10) “[...] capoeira como uma linguagem particular em que o corpo e seus gestos são como palavras que pronunciam e incorporam determinados sentidos/significados”.

Além disso, a capoeira é uma manifestação da cultura corporal importante para a compreensão da história da sociedade brasileira. Para um coletivo de autores (1992 *apud* SANTOS, 2009, p.7) “A capoeira encerra em seus movimentos a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata. Em seu conjunto de gestos, a capoeira expressa, de forma explícita, a ‘voz’ do oprimido na sua relação com o opressor”.

“Já lanchando as crianças começaram a cantar a música da Anitta (Show das poderosas). Ao ouvir a professora diz: “Eu não gosto dessa música, desvaloriza as mulheres”. E uma das crianças responde: - “Mas eu gosto”. Após isso crianças começaram a cantar a música do Balão Mágico e a professora diz: - ‘Essa é melhor’”. (CADERNO DE CAMPO A, 15/04/2014, p. 8).

Nosso papel sem dúvida nenhuma é ampliar o repertório musical das crianças oferecendo o máximo possível de estilos, ritmos musicas diferentes para elas conhecerem, ou seja, não devemos reforçar aquilo que elas já conhecem e estão acostumadas a ouvir. Mas não podemos esnobar ou desfazer o que as crianças trazem de bagagem cultural, nem tampouco cortar o que elas expressam como gostos, pois são formas pessoais de se expressar.

Como podemos ver:

[...] não se trata de negar a entrada, na instituição educativa, de qualquer tipo de música trazida pelas crianças, porque seria como negar a história destas crianças. Porém, não é também seguir a moda, as determinações do mercado de bens simbólicos. É, no mínimo,

questionar tudo que aí chega e questionar não significa proceder a uma análise, de uma forma racional, explicativa, didática, demonstrando por “a mais b” como se dá a dominação e a alienação. É possibilitar a coexistência dos mais variados tipos de música, de modo a provocar o encontro e o debate de significados e sentidos – do estranhamento às entranhas do novo. (OSTETTO, 2004, p. 58).

Na hora do lanche, “Uma menina termina e vai brincar, mas a professora diz que é para esperar mais um pouco. Então ela chega perto de mim e diz: - ‘O que eu posso fazer enquanto vocês comem?’”. (CADERNO DE CAMPO A, 14/04/2014, p. 5).

Antes de qualquer coisa nos perguntamos: Porque não deixa-la brincar? Será que ela realmente precisa esperar? Talvez deixá-la brincar desde que não atrapalhe as outras crianças seria uma forma de estar encaminhando. Negamos práticas que conforme Batista (1998, p. 12), impossibilitam as múltiplas vivências, impondo que “Todas as crianças ao mesmo tempo e no mesmo espaço devem desenvolver uma única atividade de um mesmo jeito. Todas devem começar e terminar ao mesmo tempo, [...]”.

As práticas pedagógicas possibilitam que as crianças tenham contato com as diferentes linguagens e explorem espaços diferentes que não se limitam a sala. Mesmo que em nossa análise algumas práticas tenham limitado, de certa forma, a manifestação da criança, isso não é algo que se sobressai, pois nas concepções das professoras há uma preocupação enorme em atender as necessidades das crianças e respeitá-las em seus direitos.

3.3 EXPRESSÕES CORPORAIS E POSSÍVEIS APRENDIZAGENS

Ao longo dos nossos estudos procuramos destacar a todo o momento a importância de propiciar momentos em que as crianças possam se expressar corporalmente, tanto em atividades dirigidas quanto em atividades livres, procuramos apontar o quanto, através das manifestações corporais, as crianças aprendem de forma muito mais significativa. Portanto as expressões corporais resultam de aprendizagens, ao mesmo tempo que produzem novos conhecimentos.

Já de início trazemos uma citação da síntese do PPP da instituição A, em que tratam sobre o jogo ou a brincadeira e o que estes proporcionam para a aprendizagem das crianças:

O jogo ou a brincadeira caracteriza-se como atividade principal no período entre três e seis anos. A partir dela, a criança apropria-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. (PPP, Instituição A, 2007, p. 6).

Partir desse entendimento significa manter presente a brincadeira no cotidiano das crianças na instituição, organizar e deixar que organizem espaços que possibilitam muitas experiências com o corpo, conseqüentemente estarão aprendendo conhecimentos que fazem parte da cultura, saberes acumulados historicamente. Mas elas não reproduzem apenas, elas criam e recriam através das suas experiências.

Algumas falas da professora da Instituição A, marcam aspectos relacionados a aprendizagens que se manifestam pelas expressões corporais:

“A gente senta para comer” [...]. (CADERNO DE CAMPO A, 14/04/2014, p. 4).

“[...] você come muito rápido, tem que comer mais devagar”. (CADERNO DE CAMPO A, 14/04/2014, p. 5).

Um dos momentos em que as crianças estão aprendendo diversos conhecimentos é na hora do lanche. A professora lhes ensina certos hábitos que fazem parte da sociedade em que estamos inseridos e que as crianças precisam aprender, pois são formas de realizar um momento prazeroso, tranquilo e não tumultuado. Porém, a interação entre as crianças deve acontecer, esse é um dos momentos de encontro, de diálogo, onde elas estão aprendendo entre si.

Sobre a hora do lanche, Sayão (2001|2002) diz que é um rico momento de interação entre as crianças e adultos. As crianças conversavam sobre si, seus gostos, seus problemas, umas ficam quietas, outras pouco falam, outras trocam de lugar para conversar com vários colegas ao mesmo tempo.

Outras expressões corporais mais precisas como a costura de pasta, proporcionam aprendizagens, como mostramos na cena seguinte:

“[...] Ele não se mostra com muita vontade de realizar tal atividade. A professora, com relação a sua postura, diz: - ‘Você precisa aprender porque depois vai para a escola dos grandes. O dedinho precisa ficar forte para depois escrever’. Terminado sua tarefa a professora autorizou que voltasse a brincar”. (CADERNO DE CAMPO A, 15/04/2014, p. 7).

Tais movimentos para costurar a pasta envolvem a coordenação motora fina, importantes para a aprendizagem das crianças, desenvolve a coordenação dos movimentos da mão essenciais para a escrita. Mas percebemos que a brincadeira se faz

muito mais interessante para criança. A costura da pasta não é significativa para ele, pois a única coisa que ele enxerga, depois, é o produto final que servirá para guardar trabalhos seus. Com certeza desenvolver atividades como essa que a professora fez é essencial, mas se fosse desenvolvida em outro momento que não interrompesse a brincadeira seria mais proveitoso.

Outra cena muito interessante registrada em nosso Caderno de Campo A que está encharcada de experiência através das expressões corporais que envolvem muitas aprendizagens se faz no momento da culinária:

“[...] Prepararam uma torta salgada. Em ordem alfabética, algumas crianças foram comprar os ingredientes. Dois meninos brincam com pedaços de tomates. Outro menino diz que seu amigo quer fazer competição de quem corta mais rápido o tomate. As crianças experimentam alguns ingredientes. Algumas mesmo sem saber que gosto tem certos alimentos, ao olhar fazem cara de nojo e dizem que não gostam. Outro menino faz boneco com azeitonas”. (CADERNO DE CAMPO A, 30/04/2014, p. 22).

A matemática está envolvida quando precisam comprar tantos tomates, a imaginação, a criação e a brincadeira se fazem presentes quando com pedaços de ingredientes formam bonecos, aprendem qual é o melhor jeito de usar a faca e tomar os devidos cuidados com ela.

Outro aprendizado se revela no episódio seguinte:

“Após organizarem a sala, chamou todos no tapete para conversarem sobre o que iriam fazer durante a semana [...]. Na conversa a professora disse: - ‘Só pode falar quem escuta, quem não escuta o amigo não pode falar. Quem gosta de falar tem que escutar também’”. (CADERNO DE CAMPO A, 14/04/2014, p. 3-4).

Nessa fala da professora não podemos entender como algo negativo que proíbe que as crianças se manifestem, pois se fazem necessárias regras para o convívio coletivo, para desenvolver o respeito ao próximo.

Temos cenas registradas no Caderno de Campo B que também apresentam aprendizados por meio das expressões corporais, como é o caso desta primeira que citamos:

“[...] as crianças tinham que arrumar a sala dentro da contagem até 50. Quem não ajudasse não poderia brincar da próxima vez. [...]”. (CADERNO DE CAMPO B, 07/05/2014, p. 5).

Aqui se faz presente novamente a importância da construção de regras coletivas como já citamos por Silva (2004). É fundamental criar condições para as crianças

aprenderem a ajudar a guardar o que tiram do lugar, cuidar do espaço e dos materiais que utilizam para não se acostumarem a deixar tudo na responsabilidade da professora. São aprendizados necessários tanto para se realizar dentro da instituição quanto fora dela.

Numa das aulas de artes na Instituição B, presenciamos algumas atividades realizadas pela professora de música e que chama a nossa atenção:

“Iniciam tendo que dar oito passos sobre uma linha feita de fita no chão, com curvas. Os passos tinham que acompanhar o som do tambor”. (CADERNO DE CAMPO B, 16/05/2014, p. 21).

“Conforme a professora toca e canta, as crianças juntas caminham no mesmo tempo da música. Chama uma menina para tocar o tambor no mesmo tempo da música. [...]. A menina terminou de tocar e a professora escolheu outra criança. [...]”. (CADERNO DE CAMPO B, 16/05/2014, p. 22).

Atividade com a música possibilita que a criança aprenda a conhecer melhor seu corpo, a controlá-lo nos momentos que devem caminhar mais rápido ou devagar, a sintonizar o ritmo dos passos com a velocidade da música, envolve a contagem, a percepção de tamanho, pois as passadas que dão devem ser apenas oito num determinado comprimento de linha, precisando dar passos maiores ou menores.

Conforme Granja (2006, p. 104) “a linguagem musical se caracteriza como uma das manifestações artísticas que mais envolvem a participação integral dos sentidos e do corpo, tanto na sua produção como na sua apreciação”.

Ainda na aula de artes na Instituição B, mas agora com a professora de teatro, destacamos outras cenas:

“Explica que vão trabalhar com mímica. Crianças se expressam falando o que acham que é mímica. Professora socializa a definição de uma das meninas como estando certa. Acrescenta dizendo que é um teatro que usa o corpo, mas não a voz. [...]”. (CADERNO DE CAMPO B, 16/05/2014, p. 24).

“Agora passam a fazer apenas o som sem expressões corporais. [...]. Nesse momento algumas crianças não conseguem se controlar para fazer apenas o som, fazem gestos também”. (CADERNO DE CAMPO B, 16/05/2014, p. 25).

As crianças aprendem que os gestos com o corpo é uma das maneiras de comunicar algo para alguém. E a dinâmica inversa demanda uma concentração maior para separarem a expressão corporal da oral, elas precisam aprender a controlar seus corpos para não se manifestarem quando fazem o som, e isso se mostrou mais difícil.

Enfim, as professoras consideram o corpo como uma das dimensões fundamentais para contemplar em suas práticas pedagógicas. Buscam o desenvolvimento integral das crianças proporcionando, então, aprendizados diversos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer para discussão o tema da educação e o trato do corpo na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pressupõe enfrentar questões polêmicas e delicadas, bem como o desafio de refletir sobre a atuação profissional e problematizar as práticas pedagógicas de professores e professoras que trabalham com crianças. Não se trata, portanto, de tarefa fácil.

Se por um lado, foi muito gratificante realizar a pesquisa com base em entrevistas, análise de documentos e observações do cotidiano de duas instituições educativas, por outro, lidar e selecionar as melhores cenas, identificar o que realmente era mais importante de tudo que foi visto, ouvido e registrado e, sobretudo, definir os eixos de análise, tudo isso em um curto período de tempo, se tornou um enorme desafio. Sem dúvida que um tempo mais alongado para a sistematização deste trabalho permitiria um melhor aprofundamento das questões aqui tratadas.

Contudo, adotar esses procedimentos para a coleta de dados da pesquisa possibilitou que visualizássemos mais de perto, como se dá o trato conferido ao corpo dentro da sala de aula, as concepções de corpo presentes nas falas e nas práticas pedagógicas das professoras e as orientações das instituições em relação aos aspectos que envolvem a corporalidade, direta ou indiretamente, tais como, rotinas, as atividades lúdicas, alimentação, higiene, parque, sono, educação física, entre outros.

Com a revisão de literatura, pudemos ampliar o conhecimento sobre conceitos e concepções que foram se fazendo presentes em nosso campo empírico, ainda que de modo muito diverso do que tem sido encontrado na bibliografia específica sobre educação do corpo e infância, que enfatiza mais os aspectos do controle dos corpos, do disciplinamento corporal, e do ajustamento das crianças pelas instituições, do que da aprendizagem, da brincadeira como eixo do projeto pedagógico e da necessidade de concentração, de autocontrole corporal e de disciplina como parte do processo de desenvolvimento da criança.

As experiências vivenciadas com os sujeitos que participaram da pesquisa foram riquíssimas, aprendi muito com as crianças e com as professoras. O estudo possibilitou, a partir de realidades muito particulares, e mesmo sem arriscar grandes generalizações, responder o nosso problema de pesquisa: *Existe diferença no tratamento conferido ao corpo da criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?*

Inicialmente, talvez influenciados pela literatura específica do campo, o trato conferido aos corpos das crianças nos pareceu demasiado disciplinamento voltado à contenção das expressões corporais. Porém, na medida em que fomos refinando o nosso olhar e percebendo que estes eram julgamentos precipitados, nossa interpretação foi tomando outro caminho. Compreendemos que certas estratégias pedagógicas que buscam construir limites, hábitos e comportamentos que fazem parte do convívio social, são necessárias para a educação das crianças, já que é responsabilidade dos adultos, e também dos professores e das instituições educativas, inserir as crianças em um mundo que já está pronto e em mudança/transformação, socializando a cultura que foi construída historicamente pela humanidade e, ao mesmo tempo, desenvolver com elas ferramentas teóricas e práticas para que essa inserção no mundo se dê forma crítica, criativa e conscientemente comprometida com o processo de transformação da realidade.

Partindo do que foi exposto e discutido ao longo deste trabalho acerca do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, foi possível verificar que a hipótese que lançamos inicialmente foi refutada, pois na rotina das crianças do Ensino Fundamental, na escola onde realizamos esta pesquisa, não são poucas as chances de vivência de situações típicas do período da infância. Seus corpos não passam a ser controlados e disciplinados de forma negativa, as posturas das professoras em relação ao trato corporal das crianças não se fazem autoritárias, nem a aprendizagem com foco no cognitivo se faz dominante. Ao contrário, na concepção da professora há a necessidade de oportunizar tempos e espaços na rotina das crianças que contemplem os movimentos, as expressões corporais, o jogo e a brincadeira. Ou seja, a comunicação das crianças se faz também através do corpo e é por meio dessa dimensão que aprendem e muito.

Conforme Richter e Vaz (2005) “Ouvir as crianças em suas múltiplas linguagens e respeitá-las em sua condição não significa eximir-se do trabalho de mediação pedagógica” (p. 6-7). Mesmo respeitando as necessidades e interesses das crianças, somos autoridade pelo papel que desempenhamos, portanto, nossa ação educativa não pode jamais ser esquecida.

Tanto na Educação infantil quanto no Ensino Fundamental, e não apenas no primeiro ano, mas também nos seguintes, é de suma importância oportunizar a brincadeira meio e fim das atividades pedagógicas, como estratégia e também como

conteúdo da aprendizagem, ou ainda como diz a Professora da Instituição A “*como linha acessória do desenvolvimento*” das crianças.

Concordamos com as professoras quando procuram, em suas práticas, articular os momentos em que os corpos precisam se conter e os momentos onde eles possam se expandir, tanto em termos de movimentos, como de expressão; momentos em que as atividades são mais dirigidas e outras nas quais as crianças se sintam livres para escolher o que mais gostam de fazer; momentos em que elas ficam sentadas, em pé, em rodas, correndo, enfim, experimentando muitas formas de se relacionar com seu próprio corpo, com os colegas, com os objetos e significados que lhe são apresentados.

As professoras procuram organizar tempos e espaços na rotina das crianças que contemplem movimentos expressivos, do jogo e da brincadeira, elementos estes que esperávamos encontrar, apenas, no cotidiano das instituições voltadas à educação da pequena infância. Ao contrário, percebemos esta intenção na prática pedagógica de ambas as professoras e acreditamos que esta seja a forma mais razoável de lidar com as necessidades de movimento, jogo, brincadeira, expressão e aprendizagem no âmbito da infância, o que envolve, portanto, tanto a educação infantil, como no ensino fundamental.

Como síntese de nossas observações sobre o trabalho efetuado pelas professoras, observamos que elas se esforçam para que essa transição da educação infantil para o ensino fundamental não cause uma ruptura no processo de desenvolvimento e aprendizagem, evitando grandes traumas ou estranhamentos por parte das crianças e, especialmente, que as mudanças que certamente ocorrem na passagem de um nível a outro do processo de escolarização, ao invés de bloqueá-las ou sufocá-las, constituam novos desafios e estímulos ao seu aprendizado e desenvolvimento.

O caráter diferencial das intervenções educativas e práticas pedagógicas dessas professoras, na efetivação em suas rotinas de um cuidado maior, principalmente no que diz respeito ao corpo, entendido como uma das dimensões importantes da educação, tem relação direta com as condições de trabalho e formação que as mesmas possuem, devido ao vínculo que possuem com o sistema federal de ensino, no contexto de uma universidade pública, o que garante maior qualidade às instituições.

É evidente que existem características diferentes entre os ambientes educacionais e, nesse articular, destacamos a questão da alfabetização que, de certa forma, é muito mais exigida no primeiro ano, mas já aparece na Educação Infantil especialmente sob a forma de cobrança dos pais e também da própria instituição,

preocupada que está em responder critérios de ordem externa à prática pedagógica, como a necessidade de preparar as crianças para a entrada no Ensino Fundamental.

Devido a essa exigência maior de alfabetizar as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, o tempo dedicado ao estudo conseqüentemente revela-se maior. Mesmo que haja um esforço da professora para equilibrar as atividades mais concentradas, em que as crianças ficam sentadas por mais tempo, as crianças do primeiro ano acabam, também, ficando mais tempo em sala envolvidas em atividades direcionadas e voltadas a apreensão de conhecimentos de leitura, de escrita e caráter lógico-matemáticos.

Isso acaba gerando um conflito, principalmente, para a professora da Educação Infantil, que precisa garantir, minimamente, que as crianças saiam preparadas para o Ensino Fundamental, para que não sofram tanto com algumas mudanças que ocorrem nessa transição, e ao mesmo tempo, permitir que vivam intensamente esse período da infância, atendendo o máximo possível as necessidades existentes e seus direitos.

Outro ponto que destacamos sobre as instituições pesquisadas, refere-se à organização do espaço da sala de aula na Educação Infantil, que é muito mais atraente do que no Ensino Fundamental. Embora os espaços da sala de aula sejam pequenos, em ambas as instituições, para as atividades envolvendo movimentos e expressão corporal, na educação infantil, o espaço da sala possibilita que as crianças brinquem mais livremente com diversos brinquedos e nos diferentes cantos. Já no Ensino Fundamental, a sala não se mostra tão atraente, não contém esses “cantos lúdicos” que podem ser explorados pelas crianças, de modo que as brincadeiras livres acontecem mais na brinquedoteca e na hora do recreio. Tendo isto em conta, consideramos fundamental a organização dos espaços no planejamento das atividades, pois como afirma Simão (2012), dependendo da maneira como a sala está arranjada, ela predispõe uma experiência mais ou menos abrangente com a dimensão corporal.

Mesmo que esses aspectos relacionados à organização dos espaços e do tempo se diferenciem nas instituições, observamos alguns resultados positivos em termos de expressões corporais e que vão ao encontro do que defendemos para a educação infantil; ou seja, que a educação das crianças promova o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, considerando a totalidade do ser humano, elementos estes que estão contidos nas concepções e planejamento de ambas as professoras.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico, pudemos constatar que na Instituição A ressalta-se a criança como sujeito concreto, pleno, singular, produto e produtor de

cultura, e que precisa ser respeitado, compreendido e ouvido, considerando a infância em sua especificidade. Já na Instituição B, não são as especificidades da criança que ganham destaque, mas a formação do ser humano, já que a finalidade da escola é formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis, capazes de atuar de forma crítica e produtiva na transformação e construção de uma sociedade justa e igualitária. Ambas as concepções impactam de certa maneira no trato conferido aos corpos das crianças, mesmo que explicitamente não se tenha trazido essa questão. Assim, como parte da proposta pedagógica, o que se espera é o desenvolvimento de todas as capacidades e dimensões humanas, e que se efetivem realmente em todos os níveis, não ficando restritas ao papel como idealizações.

É de fundamental importância também destacar as áreas que contribuem para a ampliação de conhecimentos e experiências relacionadas ao trato conferido ao corpo, aos movimentos, a corporalidade que, no caso da Instituição A, é o Projeto de Educação Física e, na Instituição B, são as aulas de Educação Física e Educação Artística, com atividades de artes visuais, teatro e música.

A formação continuada, a inserção em debates, a própria análise da prática pedagógica também nos parece fundamental no processo de qualificação da atuação dos professores no que diz respeito à corporalidade, pois muito podemos avançar na busca de romper com concepções autoritárias e conservadoras que ainda se fazem presentes em algumas instituições, e que reproduzem práticas que se restringem à “adaptação às normas”, sem qualquer intencionalidade pedagógica e que, por isso, pouco sensíveis às necessidades de expressão, movimento e interação das crianças.

Enfim, concluo com as palavras de Vaz (2002) para refletirmos sobre o trato que pretendemos conferir aos corpos das crianças: “Ao privarmos os seres humanos da condição de ser criança, da expressão de sua infância, privamo-los de serem, simplesmente, humanos” (p. 5-6).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **Alfabetização: desafios e encantos**. Florianópolis, 2012.

ALMEIDA, Erica Cristina. Racionalidade, corpo e sofrimento: contribuições da escola de Frankfurt para (re) pensar o corpo na história. **Revista Perspectiva – MEN/CED/UFSC**, Florianópolis, v. 21, n. 1, 2003.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília, 2009b.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHARES, Meily Assbú; VAGO, Tarcisio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 5, p. 92-105, jul./jun. 2001/2002.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. **Paidéia: revista do Curso de Pedagogia da FCH/FUMEC**, nº 4 ano, V Jun/jul. 2008.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. O ensino fundamental de nove anos. Desafios à formação de professores. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 4, n. 7. 2010.

FONSECA, Ingrid Ferreira; MUNIZ, Neyse Luz. O brincar na educação física escolar: em busca da valorização de diferentes perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 21, n. 2, Mai. 2010.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GÓES, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. Udesc Virtual – On Line. **Revista do Centro de Educação a Distância – CEAD/UEDESC**, Vol. 2, n 1, 2009.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papiros, 1994.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. **Pensar a Prática**. V. 11, n. 3, dez. 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) **Arte, Infância e Formação de Professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papiros, 2004.

PETERS, Leila Lira; VAZ, Alexandre Fernandez; LOSSO, Cristina Doneda. Identidade cultural e infância em uma experiência curricular integrada a partir do resgate das brincadeiras açorianas. In: PINTO, E; VAZ, A. SAYÃO, D. (Orgs.) **Educação do corpo em ambientes educacionais: práticas de ensino e pesquisa em Educação Física**. Florianópolis; Ed. da UFSC, 2011.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **Quietinho, sentado obedecendo a professora: a representação do corpo da criança na pré-escola**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2000. Orientadora Ivone Garcia Barbosa.

RAMOS, Raquel. **Brincadeira perde espaço para alfabetização precoce**. *Hoje em Dia*, Belo Horizonte, 1988. Disponível em: <<http://www.hojeemdia.com.br/minas/brincadeira-perde-espaco-para-alfabetizac-o-precoce-1.220560>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 26, n. 3, Jul. 2008.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Alimentação e higiene na rotina da educação infantil: qualidade de vida como artifício na instrução das condutas e potencialização dos filhos da nação. In: PINTO, E; VAZ, A. SAYÃO, D. (Orgs.) **Educação do corpo em ambientes educacionais: práticas de ensino e pesquisa em Educação Física**. Florianópolis; Ed. da UFSC, 2011.

RICHTER, Ana Cristina, Vaz, Alexandre Fernandez. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.2, p. 117-134, ago. 2010.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. A infância como um outro da razão: um estudo a partir de documentos e cenas de práticas pedagógicas institucionais. In: Maria do Carmo Morales Pinheiro. (Org.). **Intensidades da Infância: corpo, arte e o brincar**. 1 ed. Goiânia: Editora UFG, 2010, v. p. 1-16.

SANTOS, G. O. Alguns sentidos e significados da capoeira, da linguagem corporal, da Educação Física... **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, jan. 2009.

SAYÃO, Deborah Thomé. “Rotinas” que envolvem o corpo e o movimento em ambientes de creche. In: PINTO, E; VAZ, A. SAYÃO, D. (Orgs.) **Educação do corpo em ambientes educacionais: práticas de ensino e pesquisa em Educação Física**. Florianópolis; Ed. da UFSC, 2011.

SAYÃO, Deborah T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**. Goiânia: Ed. UFG, v. 5, jul/jun. 2001-2002.

SAYÃO, Deborah Thomé; SCHMITZ, Roselei. Das praticas de ensino de Educação Física à pesquisa sobre a prática: alguns aspectos que tratam das questões teórico-metodológicas da investigação com crianças pequenas. In: PINTO, E; VAZ, A. SAYÃO, D. (Orgs.) **Educação do corpo em ambientes educacionais: práticas de ensino e pesquisa em Educação Física**. Florianópolis; Ed. da UFSC, 2011.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, R.C. O desenvolvimento da autonomia em sala de aula: Uma experiência com professores e alunos. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v 4, n 10, 2004.

SIMÃO, Márcia Buss. A dimensão corporal entre a ordem e o caos; espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Maurício Roberto da. “Exercícios de ser criança”: Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espaços na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou “Por que toda criança precisa brincar (muito)?”. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XIX, nº 29, Dez./2007.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, Florianópolis, v. XIII, n.19, 2002.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS



Serviço Público Federal

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Campus Universitário - Caixa Postal 476

88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil



DECLARAÇÃO DE ACESSO E PERMISSÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, _____
 _____, Diretor/Coordenador _____
 _____ (Instituição), autorizo LISIANE SILVA DE LACERDA, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, a desenvolver atividades de pesquisa, envolvendo observações do cotidiano da instituição, análise de documentos, entrevistas e registros das práticas desenvolvidas, tendo em vista a realização de seu Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação e supervisão da Professora Dra. Luciana Pedrosa Marcassa, do MEN/CED/UFSC, como requisito parcial para conclusão de seu curso.

A referida pesquisa tem por finalidade compreender *como se dá o trato do corpo e das expressões corporais das crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental*. Para tanto, a estudante observará o cotidiano das crianças, de apenas uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental⁵, por cerca de 7 a 10 dias. Ela terá acesso ao projeto político pedagógico da instituição, bem como a outros documentos e informações sobre a organização escolar, e poderá entrevistar o professor responsável pela turma.

Não haverá identificação das crianças, nem da instituição, e os resultados da pesquisa serão socializados após sua conclusão.

Ciente das declarações, subscrevo-me.

 Local: _____ Data: _____

⁵ No caso da declaração para a Educação Infantil foi a turma do (G6).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

Prof^a Luciana Pedrosa Marcassa - orientadora

Acadêmica Lisiane Silva de Lacerda

Roteiro de entrevista semi-estruturada – Instituição A

Dados pessoais

Nome completo:

Idade:

Formação:

Há quanto tempo atua na educação infantil:

Há quanto tempo trabalha na instituição:

1. O que é educação do corpo em sua compreensão?

2. Quais os tempos e espaços reservados / dedicados ao jogo, à brincadeira, às atividades lúdicas e às expressões corporais da criança na educação infantil?

3. Em que momentos você percebe que a criança mais se expressa corporalmente?

4. Como você procura lidar com as necessidades e manifestações corporais das crianças dentro da sala de aula?

5. Quais aspectos são considerados fundamentais para a organização da rotina?

6. Quais aspectos da educação infantil você acharia necessário dar continuidade no ensino fundamental?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

Prof^a Luciana Pedrosa Marcassa - orientadora

Acadêmica Lisiane Silva de Lacerda

Roteiro de entrevista semi-estruturada – Instituição B

Dados pessoais

Nome completo:

Idade:

Formação:

Há quanto tempo atua no ensino fundamental?

E particularmente com o 1º ano:

Há quanto tempo trabalha na instituição:

1. O que é educação do corpo em sua compreensão?

2. Quais os tempos e espaços reservados / dedicados ao jogo, à brincadeira, às atividades lúdicas e às expressões corporais da criança no 1º ano do ensino fundamental?

3. Em que momentos você percebe que a criança mais se expressa corporalmente?

4. Como você procura lidar com as necessidades e manifestações corporais das crianças dentro da sala de aula?

5. Quais aspectos são considerados fundamentais para a organização da rotina escolar? (atividades em sala de aula, deslocamentos, atividades em outros ambientes pedagógicos, recreio, parque, etc).

6. Quais aspectos da educação infantil você acharia necessário dar continuidade no ensino fundamental?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

Prof^a Luciana Pedrosa Marcassa - orientadora

Acadêmica Lisiane Silva de Lacerda

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÕES DAS INSTITUIÇÕES

Os cuidados com o corpo são um fator fundamental no processo de educação e atendimento das crianças. De uma maneira geral, o corpo - que a partir da modernidade aparece como forte vetor na construção de identidades - é pensado, e sobre ele se atua, como uma expressão/dimensão humana que deve ser por um lado cuidada e por outro educada, civilizada.

No ambiente escolar e nas instituições que de alguma forma atendem a infância são vários os cuidados com o corpo. Se o primeiro que nos chama a atenção é aquele conjunto de atividades corporais que denominamos Educação Física, é preciso lembrar que há vários outros: no disciplinamento dos espaços e tempos escolares, na higiene, na cultura alimentar, nas técnicas de controle da sexualidade, nos conceitos de corpo veiculados pelas ciências, nas relações étnicas, religiosas, de gênero, entre outras.

O objetivo deste instrumento de pesquisa é observar aspectos relacionados *ao trato conferido ao corpo das crianças e de suas manifestações corporais na transição da educação infantil ao ensino fundamental*, identificando como o corpo é concebido, valorizado, cuidado e educado, assim como os espaços de liberdade e disciplinarização de suas expressões.

A seguir, elegemos alguns aspectos que consideramos relevantes na observação das atividades pedagógicas em sala de aula, bem como das rotinas de cuidado com corpo nas unidades educativas.

1. Características Gerais da Instituição

1.1 Localização;

1.2 Dados gerais e estatísticos, como: composição docente, direção, grupos de atendimento, faixa etária e crianças;

1.3 Funcionamento da instituição e sua dinâmica organizacional;

1.4 Horários de funcionamento;

- 1.5 Projeto político pedagógico, objetivos e finalidades educativas;
- 1.6 Aspectos da Comunidade, bairro atendido e características socioeconômicas das famílias atendidas;
- 1.7 Outros aspectos;

2. Tempos, espaços e momentos de brincadeira e liberdade de expressão corporal

- 2.1 Descrição dos locais, espaços, equipamentos, materiais e brinquedos (da instituição e da sala do grupo observado)
- 2.2 Organização da rotina;
- 2.3 Existência do momento específico para brincar;
- 2.4 Como o professor propõe as atividades pedagógicas em sala de aula e a comunicação que ele estabelece com as crianças; como reage às manifestações das crianças;
- 2.5 Condição de duração e frequência para a realização dos momentos dedicados ao Projeto Corpo e Movimento e sua relação com as atividades de sala de aula;⁶
- 2.6 Fragmentação dos momentos pedagógicos (alimentação, higiene, sono, atividades pedagógicas, brincadeira, educação física, etc). Há a sobreposição de um momento em relação a outros?
- 2.7 Organização dos tempos e espaços para atividades.
- 2.8 Deslocamentos da sala do grupo para outros ambientes;
- 2.9 Articulação do trabalho pedagógico brincadeira- interação-linguagem;
- 2.10 Há regras/combinados estabelecidos com a turma?
- 2.11 Existem espaços específicos destinados ao trabalho com o corpo?

3. Observação das rotinas de cuidado com o corpo nos diferentes espaços;

- 3.1 Alimentação;

Presença de Momentos específicos;

Almoço e Jantar;

Lanches;

Refeições em festividades, se houver.

⁶ Este Projeto fazia parte da Instituição A, portanto serviu como elemento a ser observado apenas nesse ambiente educacional.

3.2 Asseio e higiene corporal;

Trocas de roupa e fraldas;

Evita-se brincadeiras por conta de a criança sujar-se?

Rotinas de higiene corporal;

Cuidados com medicação, crianças doentes, piolhos e outros problemas em que possa haver contágio.

3.3 Sono

em algum momento é obrigatório dormir?

em algum momento é proibido dormir?

3.4. PARQUE

Verificar se as atividades propostas são direcionadas ou não.

Quais as brincadeiras que mais aparecem?

Verificar se as brincadeiras são mistas ou separadas por sexo.

Como as crianças se comportam?

Como as crianças interagem e se expressam corporalmente.

4. OUTRAS CONSIDERAÇÕES DO OBSERVADOR

- Falas mais significativas das crianças sobre as atividades;
- Há formação de grupos não mediados pelo professor ou professora?
- Quais são as hierarquias (entre meninos e meninas; mais fortes, mais rápidos (as), mais violentos (as), mais bonitas (os), etc.)?