

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AMANDA RIBEIRO MIRANDA**

**A DIMENSÃO LÚDICA DA LINGUAGEM CORPORAL INFANTIL  
E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM:**  
uma reflexão a partir das práticas escolares percebidas nas escolas  
da rede pública de ensino no município de Imperatriz-MA

São Luís  
2007

**AMANDA RIBEIRO MIRANDA**

**A DIMENSÃO LÚDICA DA LINGUAGEM CORPORAL INFANTIL  
E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM:**  
uma reflexão a partir das práticas escolares percebidas nas escolas  
da rede pública de ensino no município de Imperatriz-MA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado  
em Educação da Universidade Federal do  
Maranhão, para obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys  
Silva.

São Luís  
2007

Miranda, Amanda Ribeiro

A dimensão lúdica da linguagem corporal infantil e sua relação como o processo de aprendizagem: uma reflexão a partir das práticas escolares percebidas nas escolas da rede pública de ensino no município de Imperatriz-MA/  
Amanda Ribeiro Miranda. – Imperatriz, 2007.

121 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2007.

1. Psicologia educacional. 2. Aprendizagem. 3. Linguagem corporal. I. Título

CDU 37.015.3-053.2(812.1IMPERATRIZ)

**AMANDA RIBEIRO MIRANDA**

**A DIMENSÃO LÚDICA DA LINGUAGEM CORPORAL INFANTIL  
E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM:**  
uma reflexão a partir das práticas escolares percebidas nas escolas  
da rede pública de ensino no município de Imperatriz-MA

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Educação da Universidade  
Federal do Maranhão, para obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Aprovado em    /    /

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva**(Orientador)  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa**  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana**  
Universidade Federal do Maranhão

Ao meu pai Manoel de Jesus Oliveira Miranda (*in memoriam*) e, em especial, à minha mãe Antonia Ribeiro Miranda, pelo seu apoio incondicional em todas as etapas de realização deste trabalho.

A minha irmã Leila Miranda de Oliveira, pela sua força e incentivo, sobretudo na fase de conclusão do trabalho, e, ao meu cunhado Dervien Renato de Oliveira pelo apoio.

Aos meus sobrinhos Pedro Miranda e Laila Duanne por compreenderem meus momentos de silêncio e distanciamento quando na elaboração do trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente:

A Deus, por ser fonte de fé, força e esperança e conceder-me permissão para chegar à conclusão deste trabalho.

Ao professor Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva, meu carinho e minha gratidão pela sua força e dedicação na orientação.

Aos meus familiares, pelo carinho e compreensão de sempre e por acreditarem em mim, diante dos obstáculos da vida.

À minha querida Silvana Martins de Araújo por acreditar na possibilidade desta conquista, e, sobretudo pelo seu carinho, contribuição e apoio incondicional.

Ao amigo Raimundo Nonato Assunção Viana, que não mediu esforços ao disponibilizar subsídios teóricos necessários à fundamentação deste estudo.

Aos meus tios Hélio e Helena por acreditarem no meu projeto de vida, incentivando e apoiando.

À minha tia Maria de Lourdes Ribeiro, pela grande contribuição na fase inicial do trabalho.

À amiga Zélia Bezerra, pelos conselhos nos momentos de angústia e aflição, pela força e incentivo.

Aos meus colegas do curso de Mestrado, a cada um de vocês, meu agradecimento especial, por compartilhar essa jornada.

As minhas amigas e colegas de Mestrado: Graça, Dijan e Ritinha, meu carinho e admiração a cada uma, e o meu agradecimento especial por compartilharem desta luta, tanto nos momentos de angústia como nos momentos de alegria, o que me fortaleceu nas fases mais difíceis do trabalho.

À amiga Christiane Guida, pela amizade e incentivo ao longo desta jornada.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFMA, que contribuíram com minha formação durante o curso, todo meu carinho e gratidão.

À professora Maria Alice pelas suas intervenções de força e incentivo, de forma determinante, compreensiva e encorajadora, no que diz respeito à conclusão do trabalho.

À professora Dra. Maria Tereza Bomfim, coordenadora do Mestrado em Imperatriz, pelo carinho e dedicação à nossa turma.

Aos professores da Banca de qualificação, pelas ricas contribuições.

Aos professores, diretores e alunos das escolas municipais Tocantins e Eliza Nunes de Imperatriz, pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa; sem a participação deles, este trabalho não se realizaria.

Ao professor Henrique, pelo consentimento no processo de observação de suas aulas, proporcionando ricos momentos de reflexão.

Aos meus colegas de trabalho das Escolas Estaduais São Miguel e Dorgival Pinheiro de Sousa, que compreenderam minhas ausências, apoiaram, incentivaram e, sobretudo acreditaram na minha capacidade e amadurecimento para enfrentar mais este desafio.

Aos meus alunos, uma das razões de sempre estar buscando a qualificação e amadurecimento pessoal e profissional.

Muito obrigada!

“No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca”.

Jocimar Daolio

## RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo sobre a dimensão lúdica da linguagem corporal infantil e suas implicações junto ao processo de aprendizagem. Propõe uma análise acerca das práticas escolares percebidas nas escolas da rede pública de ensino no município de Imperatriz-MA, considerando seus determinantes sociais. Fundamentou-se essencialmente nas teorizações encontradas na área da educação e da educação física, sobretudo as que se propõem a uma investigação em torno da construção do conceito de corpo e da relação corpo/educação, na perspectiva da aprendizagem, tendo em vista uma abordagem histórica e cultural. Neste sentido buscou-se nas contribuições de Merleau-Ponty, na sua obra Fenomenologia da percepção, bem como de seus interlocutores, os aportes teóricos necessários ao desenvolvimento deste estudo. O trabalho mostra a constatação, a partir de observações, análise de fontes documentais e depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de que o processo de afirmação da dimensão lúdica da linguagem corporal, junto ao processo de aprendizagem encontra-se fragilizado diante das condições observadas e que tais condições revelaram-se desarticuladas, considerando um projeto pedagógico e social que compreenda o corpo enquanto síntese da totalidade humana e, portanto, elemento indispensável ao processo de formação do ser. Faz uma observação de como os fatores determinantes envolvem elementos como as condições do espaço físico e sua utilização, a formação docente, a realidade sócio-cultural dos sujeitos envolvidos, entre outros. Aponta, pela complexidade desse processo, bem como de seus determinantes, que há um impedimento histórico marcado pela negação do corpo no ambiente escolar e fundamentado na objetividade da racionalidade técnica, incorporada pela escola. Tal impedimento precisa ser refletido e superado, no sentido de avançar em direção a um processo qualitativamente melhor, que considere a possibilidade de desenvolvimento de elementos relacionados à sensibilidade humana, que possam implicar efetivamente no processo de resgate da subjetividade, enquanto possibilidade de superação da dicotomia corpo/mente. Consiste na constatação de que nas escolas observadas, tal movimento encontra-se longe de ser concretizado, haja vista que não só os professores, como o próprio sistema de ensino, não têm a compreensão necessária sobre a relevância desta discussão ao processo de aprendizagem, nem tão pouco se reconhecem como sujeitos protagonistas deste

processo. Por fim, indica que as condições reveladas trazem sérias implicações ao processo de aprendizagem, considerando a possibilidade de uma educação integral, que tenha como referência a concepção de corpo-sujeito no processo educativo, em detrimento da concepção hegemônica de corpo-máquina.

Palavras-chave: Corpo. Dimensão lúdica. Linguagem corporal. Aprendizagem. Sensibilidade. Educação integral.

## ABSTRACT

The present paper consists of a study about the playful dimension of the infantile corporal language and their implications for the learning process. It proposes an analysis concerning the school practices found in the schools of the public teaching network in the municipal district of Imperatriz-MA, and, considering their social determinant. It was based essentially on the theorization found in the area of education and physical education, above all the ones that intend an investigation of the construction of the body concept and of the relationship body/education, in the perspective of the learning, taking into account a historical and cultural approach. In this regard, one has fetched in Merleau-Ponty's contributions, in his work "Phenomenology of Perception", as well as from his interlocutors, the necessary theoretical outpouring to the development of this study. The paper shows the evidence, starting from observations, analysis of documental sources and depositions of the subjects involved in the research, which the affirmation process of the playful dimension of the corporal language, along the learning process, is found weakened due to the observed conditions and that such conditions were revealed disjointedly, considering a pedagogical and social project which considers the body as synthesis of the human totality and, therefore, indispensable element to the process of the human being's formation. It was observed how the decisive factors involve elements that rise from the conditions of the physical space and its use, to the dimension which concerns the involved teachers' graduation. It rises by the complexity of this process, as well as by their determinant, that there is a historical impediment marked by the denial of the body in the school environment, based upon the objectivity of the technical rationality, incorporated by the school. Such impediment needs to be contemplated and overcome, in the sense of moving forward towards a qualitatively better process, which considers the possibility of development of elements related to the human sensibility, which implicates indeed in the process of rescuing the subjectivity, as possibility of overcoming the dichotomy body/mind. It consists in the evidence that in the observed schools such a movement is far away from being rendered, since not only the teachers, but also the educational system itself, does not have the necessary understanding about the relevance of this discussion for the learning process, nor even as well they are recognized as protagonist subjects of this process. Finally, it indicates that the revealed conditions

bring about serious implications to the learning process, considering the possibility of an integral education that has as reference the body-subject conception for the educational process, to the detriment of the hegemonic conception of body-machine.

Keywords: Body. Playful Dimension. Corporal Language. Learning. Sensibility. Integral Education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>A COMPREENSÃO DE CORPO NA CULTURA OCIDENTAL</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>A construção do conceito de corpo e corporeidade, a relação corpo/educação e suas representações no processo educativo</b> .....	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>A LINGUAGEM CORPORAL, A MOTRICIDADE E SUA RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>A fenomenologia da percepção, a motricidade e suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem</b> .....	<b>51</b>
<b>3.2</b>	<b>Do corpo-objeto ao corpo-sujeito</b> .....	<b>56</b>
<b>3.3</b>	<b>A educação de corpo inteiro</b> .....	<b>62</b>
<b>3.4</b>	<b>A negação do corpo no processo educativo e a necessidade do resgate da sensibilidade</b> .....	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE A DIMENSÃO LÚDICA DA LINGUAGEM CORPORAL E A APRENDIZAGEM</b> .....	<b>78</b>
<b>4.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa de campo</b> .....	<b>78</b>
<b>4.2</b>	<b>Caracterização das escolas pesquisadas</b> .....	<b>81</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Espaço interno da sala de aula</b> .....	<b>83</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Espaço extra-sala de aula</b> .....	<b>84</b>
<b>4.3</b>	<b>Identificação dos professores</b> .....	<b>87</b>
<b>4.4</b>	<b>Como a questão da relação entre a dimensão lúdica da linguagem corporal infantil e o processo de aprendizagem é definida nas práticas educativas reveladas pelos professores</b> .....	<b>89</b>
<b>4.4.1</b>	<b>Os espaços existentes e sua utilização no ambiente escolar tendo em vista o desenvolvimento da linguagem corporal, na perspectiva da aprendizagem</b> .....	<b>90</b>
<b>4.4.2</b>	<b>A dimensão da formação docente e suas implicações no fazer pedagógico que envolve a ludicidade infantil na perspectiva da aprendizagem significativa</b> .....	<b>91</b>

4.4.3	A utilização de atividades lúdicas junto ao processo de aprendizagem .....	93
4.4.4	O envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas .....	97
4.4.5	As dificuldades encontradas e os desafios educacionais da linguagem corporal enquanto elemento potencializador da aprendizagem .....	100
4.4.6	A relação entre professor de sala de aula e o professor de educação física .....	102
4.4.7	Síntese dos resultados da pesquisa.....	105
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>110</b>
	REFERÊNCIAS .....	113
	APÊNDICES.....	117

## 1 INTRODUÇÃO

Os recentes resultados das avaliações do ensino básico têm nos indicado que a educação brasileira encontra dificuldades para avançar, sobretudo no que diz respeito à qualidade e eficácia do processo de aprendizagem escolar. O conhecimento assimilado, na maioria das vezes, se apresenta insuficiente para atender efetivamente as necessidades educacionais do educando, o que nos remete a uma preocupação acerca do desenvolvimento deste processo, considerando as formas de abordagens pedagógicas expressas nas práticas educativas, bem como os seus determinantes sociais. Nesse contexto, entendemos ser pertinente a proposta de investigação sobre a temática, que envolve a dimensão lúdica da linguagem corporal infantil e sua relevância ao processo de aprendizagem.

Acredita-se na necessidade de uma reflexão acerca das práticas educativas e das condições necessárias ao desenvolvimento destas, de forma a atender as necessidades de uma educação integral. Tal reflexão implica em considerarmos que o homem, assim como o conhecimento, possui múltiplas dimensões, que devem ser contempladas de forma integral, no sentido de garantir a plenitude do processo educativo. Implica em considerarmos todos os aspectos do processo educativo, evitando a priorização de alguns em detrimento de outros. É nesse sentido que podemos promover uma reflexão acerca dos elementos lúdicos da linguagem corporal, especialmente aqueles relacionados às brincadeiras e jogos, como elementos indispensáveis ao desenvolvimento das práticas educativas, ou seja, em hipótese alguma devemos desprezar as questões inerentes à experiência corporal, bem como suas implicações no processo de aprendizagem.

O processo de construção de possibilidades pedagógicas, preocupadas em envolver a dimensão lúdica e corporal no trato com o conhecimento, no sentido de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, se apresenta de forma bastante tímida, fragmentada e focalizada, não considerando o corpo como uma construção histórica, cultural e social. Obviamente este aspecto merece ser discutido, à medida que aponta contradições essenciais e ressalta uma das múltiplas facetas do processo ensino aprendizagem.

Entende-se que a linguagem corporal, como parte do sistema de linguagem humana como um todo, constitui-se como um fator essencial à atividade humana, sendo, portanto inegável a sua relação com o processo de elaboração do

conhecimento. Nesse aspecto a linguagem assume um caráter mediador da relação entre homem e realidade, apresentando-se como um produto da atividade humana, um produto social nascido da necessidade de comunicação social, que permite a regulação e a transformação do meio externo, a regulação da própria conduta e da conduta dos outros.

Ao observamos a realidade concreta, presente no contexto escolar, principalmente na rede pública de ensino, percebemos que, além das dificuldades relacionadas à falta de espaços adequados para o desenvolvimento de práticas educativas que envolvam a dimensão lúdica da linguagem corporal, ou seja, “espaço” para o corpo, bem como ao número insuficiente de profissionais pedagogicamente qualificados, entre outros elementos que dificultam o processo de afirmação da linguagem corporal, no ambiente escolar, o que prevalece enquanto concepção de corpo, e que perpassa todas as suas formas de representação, é aquela destacada por Nóbrega (2000, p. 40)

[...] predominantemente marcada pelo dualismo, pela oposição entre corpo e mente, pondo o corpo a serviço da inteligência racionalizada, desejada pela lógica da sociedade industrial e pelos princípios de uma moral racionalizadora, onde o corpo deve ser adestrado para que o indivíduo possa agir bem, dentro dos padrões de submissão e aceitação da ordem vigente.

Nesse sentido, entendemos que o trato pedagógico acerca da dimensão lúdica da linguagem corporal e sua relação com a aprendizagem, representa uma das dimensões do processo educativo e como tal deve ser refletido, questionado e investigado.

Portanto, o foco central desta pesquisa diz respeito à análise da dimensão lúdica da linguagem corporal e sua relevância para o processo de aprendizagem no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de mediação. O estudo propõe uma reflexão a partir das práticas escolares percebidas nas escolas da rede pública de ensino no município de Imperatriz-MA. Pretende-se observar os aspectos inerentes ao desenvolvimento pleno da linguagem corporal, como a possibilidade de desenvolvimento da percepção, da motricidade, entre outros, bem como as contribuições destes à otimização do processo de aprendizagem.

Neste estudo, o homem e o mundo são concebidos como uma unidade dialética, unitária e indissolúvel, a educação como um processo de desenvolvimento

do homem historicamente situado, e a escola, como *locus* privilegiado de apropriação do conhecimento culturalmente sistematizado.

Trata-se, portanto de compreender que o corpo é a expressão da identidade de cada ser humano, indivisível e, portanto, indissociável das relações com os demais seres, modo pelo qual os homens se constroem e reconstroem, historicamente, na sua essência e aparência.

Tendo como referencial teórico as proposições sustentadas no pensamento de Merleau-Ponty, especialmente, a fenomenologia da percepção, questiona-se a perspectiva cartesiana de corpo, onde estão representados os conceitos de corpo-máquina, a moral cartesiana e sua influência no controle social do corpo e a racionalização das práticas corporais. Por outro lado, destaca-se a necessidade de refletirmos sobre elementos essenciais da fenomenologia e da importância de se ter uma atitude fenomenológica em direção ao resgate do corpo-sujeito. Ressalta-se ainda a relação entre corpo e motricidade, no entendimento de Merleau-Ponty, bem como a relação entre fenomenologia, educação e sensibilidade.

Nóbrega traz considerações relevantes ao processo educativo, sobretudo ao enfatizar que ao longo do processo de formação da civilização ocidental, definiu-se o divórcio entre a percepção sensorial e a razão, no que diz respeito à elaboração do conhecimento. Para a autora, esse processo contribuiu efetivamente para a *descorporalização*, trazendo prejuízos incalculáveis à formação humana.

Nesse sentido observa-se que a educação tem, histórica e culturalmente, absorvido a concepção de saber descorporalizado. Nóbrega nos alerta que, com a institucionalização da educação, a escola passa a priorizar processos formalizados de ensino-aprendizagem, em que predomina o saber conceitual e, partindo de uma concepção positivista

[...] a educação incorpora a fragmentação entre o saber sensível e o racional, priorizando em sua ação pedagógica o lógico em detrimento do sensível. [...]. O corpo é deixado de fora da ação pedagógica, onde para aprender, as crianças devem ficar imóveis; quando muito o corpo é considerado como instrumento para o desenvolvimento do intelecto (NÓBREGA, 2000, p.12).

Entretanto, entendemos que o mérito dos estudos desenvolvidos pela autora mencionada, está em buscar uma reflexão em torno do embate entre objetividade e subjetividade na formação do educando e propor a busca de uma atitude pedagógica em favor do resgate da dimensão subjetiva da formação, por meio do resgate da sensibilidade. Nessa perspectiva, a autora reafirma que o a

processo de elaboração do conhecimento fundamenta-se, predominantemente, no saber lógico em detrimento do saber sensível, e apresenta-se de forma fragmentada, por conta da relação homem-mundo, construída à luz do pensamento cartesiano:

O mundo humano ficou reduzido à objetividade, o subjetivo foi apagado, sufocado pelo objetivismo da racionalidade técnico-científica, perdendo de vista o sentido da própria existência humana. [...]. Tendo como fundamento a Ciência, a Educação incorpora essa fragmentação do saber sensível e lógico, privilegiando o saber lógico no processo de conhecimento. (2000, p. 40)

Portanto, é imperiosa a necessidade de refletirmos sobre a possibilidade de resgate da sensibilidade no processo de aprendizagem, buscando perceber, no âmbito das práticas educativas, quais as possibilidades pedagógicas que podem viabilizar esse processo e como essas se estabelecem no cotidiano escolar.

As teorizações de Merleau-Ponty, nos proporcionam uma leitura de corpo, fundamentada na compreensão do fenômeno da percepção, enquanto elemento essencial à aquisição da linguagem e do conhecimento. Em suas considerações ele destaca o debate sobre a importância da experiência da sensação e um entendimento peculiar de corpo, partindo da relação corpo-alma e consciência:

Antes de ser um fato objetivo, a união entre a alma e o corpo devia ser então uma possibilidade da própria consciência, e colocava-se a questão de saber o que é o sujeito que percebe se ele deve poder sentir um corpo como seu. [...]. Ser uma consciência, ou antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles (MERLEAU-PONTY, 1999, p.142)

Merleau-Ponty, bem como seus interlocutores, reforça o propósito deste estudo, sobretudo quando reafirmam o entendimento de que o corpo é o nosso meio geral de ter um mundo.

Para refletirmos sobre a influência dessas concepções na prática pedagógica, é necessária a redefinição do lugar do corpo no processo educativo, especialmente enquanto elemento de produção de conhecimento, de transformação da realidade humana, de mediação e, acima de tudo, de humanização. É necessário também que façamos uma reflexão acerca das possibilidades pedagógicas que venham garantir o desenvolvimento da linguagem corporal, na perspectiva da melhoria da aprendizagem, no ambiente escolar.

Diante do exposto, o presente trabalho recorreu aos seguintes procedimentos metodológicos: revisão de literatura, etapa marcada pela busca da fundamentação teórica sobre o objeto; a pesquisa empírica, etapa em que foram

selecionadas as escolas da rede municipal de Imperatriz, que possuem as séries iniciais do ensino fundamental.

Foram utilizados instrumentos de coleta de dados, como a entrevista com questões abertas; análise de fontes documentais; observação e conversas informais com os sujeitos envolvidos. A etapa final do estudo preocupou-se com a organização e análise dos dados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa.

O processo de construção deste trabalho teve como referência os princípios encontrados nas abordagens qualitativas de pesquisa, sobretudo aqueles destacados por LUDKE (1986), FLICK (2004), cujas teorizações puderam orientar o desenvolvimento das reflexões contidas no estudo. São referências relevantes à medida que apontam os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa.

Nessa perspectiva, encontramos, na pesquisa qualitativa, as condições necessárias a uma leitura fiel da realidade observada, por apresentar, essencialmente, os seguintes aspectos: “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE, 1986, p.13).

Nesse estudo entende-se, por princípio teórico metodológico, que a compreensão do real observado só será possível se tratarmos da compreensão histórica e social, manifestada pelos professores da educação básica sobre a construção do binômio corpo/educação. Torna-se necessário, portanto compreendermos como se definiu historicamente essa relação, sobretudo no contexto da sociedade moderna.

Nessa perspectiva, a primeira parte esclarece aspectos da organização do trabalho, em seguida, o item dois buscará destacar os fundamentos filosóficos, históricos, sociais, culturais e políticos da construção do conceito de corpo e corporeidade, partindo do estudo sobre a compreensão de corpo no mundo ocidental. Ainda neste item pretendemos ressaltar os aspectos relevantes na construção, ou seja, na trajetória histórico-cultural do binômio corpo/educação e a sua compreensão no âmbito educativo.

O terceiro item abordará aspectos da fenomenologia da percepção, da motricidade e suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem corporal e aprendizagem, à luz das teorizações de Merleau-Ponty. Analisará os estudos

desenvolvidos especialmente por Terezinha Petrucia da Nóbrega e João Batista Freire, e suas contribuições para o entendimento da construção da relação entre a linguagem corporal e o processo de aprendizagem, bem como a importância dessa para o sucesso da aprendizagem. Buscaremos ressaltar a discussão entre o corpo-objeto e o corpo-sujeito, como forma de evidenciar o processo de racionalização das práticas corporais e suas implicações no desenvolvimento da sensibilidade, categoria esta essencialmente necessária ao processo de desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Ainda neste item, refletiremos sobre as contradições existentes no âmbito escolar, a partir da negação do corpo no processo educativo. Resgataremos os estudos que indicam a necessidade de uma educação de corpo inteiro em favor do desenvolvimento da sensibilidade e de uma aprendizagem mais significativa. Os autores destacados nos ajudarão a compreender os aspectos bio-sócio-culturais, que determinam diferentes representações do corpo, bem como a relação deste com o processo de aprendizagem. Buscaremos refletir acerca das possibilidades pedagógicas, tendo como referência a dimensão lúdica de linguagem corporal como elemento mediador da aprendizagem.

O momento seguinte, item quatro, compreenderá a análise crítica dos resultados da pesquisa, buscando caracterizar os espaços disponíveis no ambiente escolar, para o desenvolvimento da linguagem corporal, na perspectiva da aprendizagem, e a maneira como a relação entre a linguagem corporal e o processo de aprendizagem é compreendida pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, da rede pública do município de Imperatriz-MA. Outro aspecto a ser observado diz respeito às práticas educativas desenvolvidas e a possibilidade de inclusão do corpo no processo educativo, considerando sua dimensão histórica e cultural. Enfatizaremos as principais dificuldades, ou seja, os desafios educacionais que a linguagem corporal tem enfrentado, enquanto elemento mediador e potencializador da aprendizagem no ambiente escolar. Concluindo o item, buscaremos refletir acerca de possibilidades pedagógicas, no ambiente escolar, tendo como referência a linguagem corporal e o lúdico como elementos mediadores da aprendizagem, bem como a articulação entre o professor de sala de aula e o professor de educação física, como possibilidade pedagógica concreta tendo em vista o desenvolvimento da dimensão lúdica da linguagem corporal, na perspectiva da aprendizagem.

## 2 A COMPREENSÃO DE CORPO NA CULTURA OCIDENTAL

Na história do processo civilizador observa-se que cada sociedade, cada cultura, tem agido sobre o corpo de forma determinante, sobretudo na construção de diferentes concepções de corpo que vão se definindo a partir das relações que se estabelecem no âmbito social. Nessa perspectiva, surgem os “modelos”, os padrões de beleza, de sensualidade, de saúde, de postura, que vão se consolidando e garantindo às pessoas que elas tenham os “moldes” sociais necessários à sua construção como homens e mulheres. Ao longo do tempo esses modelos produziram a história corporal. Assim, para conhecer os sentidos construídos para o corpo humano no presente, é preciso resgatar a história e perceber os diferentes modelos que determinaram a compreensão de corpo e suas representações sociais.

A abordagem do corpo, especialmente na Filosofia Ocidental é, predominantemente, marcada pelo dualismo, entendido de maneira geral, como a separação entre corpo e alma, matéria e espírito. O dualismo far-se-á presente, inicialmente, no pensamento platônico e aristotélico, que afirma a existência de dois mundos: o mundo sensível e o mundo inteligível, sendo o último a fonte de conhecimento verdadeiro, representando o mundo das idéias, das formas perfeitas, incorpóreas, idênticas a si mesmas e eternas. As coisas existentes na realidade material eram mera aparência, cópias imperfeitas, opiniões e não ciência, devido à transitoriedade do elemento sensível. Nesta perspectiva, para Platão, "o corpo seria um obstáculo à realização do ideal de bem e de verdade a que a alma aspira" (NÓBREGA, 2000, p. 19).

Nas civilizações Grega e Romana da Antigüidade, o corpo era valorizado pela sua saúde e capacidade atlética. A moral quanto ao corpo, apenas estabelecia algumas normas de conduta para evitar os excessos, que significavam a falta de controle do indivíduo sobre si mesmo, prescrevendo o “bom uso” dos prazeres (bebida, comida e sexo). Estes, porém, eram considerados apenas para os *cidadãos*, ou seja, para os homens livres, estando excluídos tanto os escravos, quanto as mulheres. A estas cabia cumprir suas funções: a obediência e a fidelidade aos seus pais e maridos, e a reprodução.

É conveniente registrar, como nos lembra Nóbrega, que há, na cultura grega da antiguidade, outras formas de compreensão do corpo. Na mitologia, nas artes, nos encontros esportivos, o povo grego cultua o corpo, não havendo, no seu

viver cotidiano, a superação entre sensibilidade e racionalidade. O homem grego compreendia, no culto ao corpo, um sentido de totalidade e elevação da sua humanidade. "No entanto, o que passará para a tradição será o dualismo platônico-aristotélico" (2000, p. 22).

Na Europa da Idade Média observamos uma nova percepção de corpo. Esse passa a ser "proibido". A Igreja prega a supremacia da alma. O bem, desta forma, deve prevalecer acima dos desejos e prazeres da carne. O corpo torna-se culpado, perverso, necessitando ser dominado/purificado através da punição. Por isso, as "técnicas coercitivas" sobre o corpo, como os castigos e execuções públicas, as condenações pelo Tribunal do Santo Ofício (a Santa Inquisição) e o autoflagelo.

A partir do advento da Revolução Industrial, especialmente do século XIX, que merece a atenção daqueles que desejam compreender o homem e a sociedade ocidental, a Europa passa a ser o lugar de um novo homem e de uma sociedade regida por um "espírito capitalista", que passa a dominar quase exclusivamente aquele presente. Conforme nos diz Soares (2002, p.19):

Este tempo/espaco regido por este 'espírito' afirma e difunde uma crença desmedida no chamado progresso e ancora-se nas conquistas da ciência, esta nova religião do homem oitocentista, que cria e (re)cria práticas sociais a partir, exclusivamente, de parâmetros ditados pelo 'método científico', positivo em si.

Nesse ambiente, pode-se afirmar, que no século XIX, forma-se de um modo mais preciso que em outros momentos da história do homem ocidental, uma pedagogia do gesto e da vontade, configurando-se, assim, uma "educação do corpo", reconhecida como importante.

A industrialização, orientada por esse parâmetro científico, induz a um atrelamento cada vez maior do ser humano à técnica e à tecnologia. O homem moderno depositou a verdade no "progresso" e, sendo assim, os corpos precisavam trabalhar para concretizar essa verdade. E nessa perspectiva, o Saber legitima essa verdade. A ciência determina: o corpo precisa ter saúde (para melhor produzir, e precisa adaptar-se aos padrões de beleza para melhor consumir).

Atualmente, ainda é o discurso científico e, principalmente, o discurso biomédico, incluindo os da sexologia e da psicologia, que enunciam a "verdade do corpo". Vemos isso a todo o momento, nas matérias jornalísticas sobre as recentes descobertas na área do prazer sexual e dos medicamentos, nas colunas de aconselhamento assinadas por médicos e psicólogos. O mesmo se vê em publicações e programas de educação sexual, que respondem tudo sempre sob a

perspectiva científica... E, neste contexto, em nome da “saúde”, da “verdade científica”, abre-se espaço para uma “indústria do corpo”: academias, clínicas de estética, salões de beleza, *spas*, clínicas médicas, hospitais, costureiros, revistas de “boa forma”, entre outros dispositivos, que falseiam a compreensão histórico-cultural de corpo. É o corpo a serviço da produção, que o domina, utilizando-se da ilusão de fazê-lo saudável, forte e belo.

Para Ugarte (2004, p. 78), “[...] a história do corpo humano é a história da civilização”. A partir dessa analogia, a autora estudou as transformações impostas ao corpo humano, no sentido de adaptá-lo aos meios de produção, desde a Revolução Industrial até a Revolução da Informação, dos dias de hoje, quando o homem aparece desenraizado da carne e dos ossos, em ambiente virtual. A autora destaca que a Revolução Industrial foi “a mais radical transformação da vida humana já registrada em documentos escritos”.

Uma outra compreensão encontrada em Nóbrega (2000, p. 26), partindo de uma concepção fenomenológica, nos informa que:

No século XX, vamos encontrar no pensamento de Merleau-Ponty uma perspectiva de corpo, fundamentada na ontologia e na epistemologia, compreendendo que a partir do corpo, o sujeito humano se situa no mundo e que conhece. A contribuição de Merleau-Ponty coloca-se no sentido do reconhecimento da complexidade do corpo e do movimento como elementos existenciais. O corpo não é objeto, nem idéia, é expressão singular da existência do ser humano que se move. O corpo é sexualidade, é linguagem, é movimento, é obra de arte.

Dito isso, entendemos que o debate acerca da compreensão histórica do corpo é extremamente relevante, quando o levamos para o campo da educação. Ele possibilita uma análise concreta sobre os diferentes contextos sociais, a partir das representações que o corpo tem assumido no ambiente escolar. Esta compreensão também se faz necessária ao percebermos a relação que se estabelece entre o corpo, a linguagem corporal, a corporeidade e o processo educativo, bem como a relevância desta relação para o processo de aprendizagem, como podemos perceber através de estudos, sobretudo aqueles que têm como fundamento, os princípios da fenomenologia da percepção, na concepção de Merleau-Ponty e seus interlocutores.

Tentar compreender alguns aspectos do processo educativo, como a aprendizagem e evolução das práticas educativas, utilizando a compreensão histórica do corpo, é o desafio deste estudo, que busca utilizar o referencial próprio

da Educação Física, uma vez que, é nesta área que encontramos uma discussão mais aprofundada sobre a questão do corpo e sua relação com a educação.

A seguir, procuraremos resgatar os diferentes olhares sobre a compreensão de corpo e corporeidade. A literatura pesquisada nos revela que esses dois termos, "corpo" e "corporeidade", são tratados, na maioria dos casos, como sinônimos, e que possuem vários desdobramentos. Portanto adotaremos igualmente o uso dos dois para elaborarmos nossas considerações.

## **2.1 A construção do conceito de corpo e corporeidade, a relação corpo/educação e suas representações no processo educativo**

Entender os aspectos ligados à compreensão de corpo, corporeidade, bem como a relação desses elementos com o processo educativo, implica em considerá-los a partir das suas determinações nos diversos contextos sociais, que pontuaram a história do homem e de suas relações, sobretudo o homem na sociedade ocidental.

Nessa perspectiva, buscaremos, inicialmente nas contribuições de Carmen Lúcia Soares – "Imagens da educação no corpo" e Hugo ASSMANN – "Paradigmas educacionais e corporeidade", analisar os principais aspectos, presentes nesses conceitos e como o binômio corpo/educação vem sendo construído, considerando os seus determinantes históricos, políticos e culturais.

Soares (2002) preocupa-se em estabelecer uma relação direta entre a construção do binômio corpo/educação e a evolução do parâmetro científico, cujos princípios definiram a evolução da sociedade, dando a ela os atributos da modernidade que influenciam, essencialmente, nas representações sociais do corpo. A autora destaca, inicialmente, o pensamento de Foucault, que apresenta o seguinte entendimento:

[...] 'o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica'. (FOUCAULT, 1986 apud SOARES, 2002, p. 17).

Nesse sentido, a autora busca analisar uma das primeiras representações das práticas corporais, a ginástica, cujo núcleo primordial tinha, inicialmente, características predominantes localizadas no campo dos divertimentos. A autora nos mostra que, com o advento da formação do homem ocidental, baseada nos

preceitos científicos, a ginástica afirmou-se como parte significativa dos novos códigos de civilidade.

Assumindo uma função utilitarista, a ginástica passou a ser considerada parte da educação dos indivíduos. É o que podemos perceber nos estudos sobre o Movimento Ginástico Europeu<sup>1</sup>, que se espalhou gradativamente em diferentes países da Europa no século XIX. Segundo Soares (2002, p.18), "[...] uma ginástica que estará reformulando seus preceitos a partir da ciência, da técnica e das condições políticas de uma Europa que, no século XIX, consolida-se como centro do Ocidente".

A ginástica, nesse contexto europeu do século XIX, especialmente na França, passou por um processo de reconhecimento considerado essencialmente necessário para a consolidação dos princípios da sociedade capitalista. Soares (2002, p.18) afirma que:

[...] é possível destacar que o reconhecimento da ginástica pelos círculos intelectuais é fator decisivo para a aceitação por uma burguesia que a deseja transformada e, assim, devolvida à população como conjunto de preceitos e normas de bem viver. É a partir deste reconhecimento que, de fato a ginástica passa a ser vista como prática capaz de potencializar a necessidade de utilidade das ações e dos gestos. Como prática capaz de permitir que o indivíduo venha internalizar uma noção de tempo, de gasto de energia e de cultivo à saúde como princípio organizador do cotidiano.

Convém destacar que todo esse processo foi bastante influenciado por visões de mundo, geradas no interior de teorias evolucionistas, organicistas e mecanicistas que predominaram no século XIX, e realizaram uma grande revolução científica dos laboratórios, da industrialização e do crescimento de disciplinas e instituições sociais. A ciência desse período dirige certo tipo de esquadrinamento da vida em todas as suas dimensões, pretendendo estabelecer uma ordem lógica nas atividades e um adequado aproveitamento do tempo ou, mais precisamente, uma economia de energias. "A ginástica é constitutiva desta mentalidade. Destaca-se pelo seu caráter ordenativo, disciplinador e metódico" (2002, p.19).

A evolução do Movimento Ginástico Europeu abarcou uma enorme gama de práticas corporais, passando a compreender os exercícios militares de preparação para guerra, jogos populares e da nobreza, acrobacias, saltos, corridas, equitação, esgrima, danças e cantos. Assumido pelos Estados Nacionais,

---

<sup>1</sup> Esta expressão utilizada por Langlade & Langlade apud Soares (2002), corresponde ao movimento que surgiu na Europa e pode ser pensado como o conjunto sistematizado pela ciência e pela técnica, do que ocorreu ao longo do século XIX, especialmente na Alemanha, Suécia, Inglaterra e França, afirmando-se conforme as particularidades do país de origem.

apresentava particularidades do país de origem, mas de um modo geral, acentuava finalidades muito semelhantes, como, por exemplo, regenerar a raça, promover a saúde e melhorar as condições físicas de trabalho. A autora reforça ainda que:

Em outro plano, as finalidades completavam-se pelo desejo de desenvolver a vontade, a coragem, a força a energia de viver para servir a pátria nas guerras e na indústria. Mas a finalidade maior foi, sobretudo, moralizar os indivíduos e a sociedade, intervindo radicalmente em modos de ser e viver (2002, p. 20).

O que podemos observar, através dos estudos de Soares (2002), é que a história da ginástica, nesse cenário, nos revela três movimentos distintos que permitem uma compreensão desse fenômeno, a partir de determinantes sociais, observados na época. Inicialmente percebemos um deslocamento da representação da ginástica, onde predominavam as práticas corporais, realizadas nos circos, feiras, de maneira livre e descontraída, para uma representação mais contida, controlada e disciplinada, com o objetivo de moldar os corpos conforme as necessidades sociais. Esse movimento pode ser constatado com o receio da família burguesa, de profissionais que "cuidavam" do corpo, como, por exemplo, os médicos, de higienistas e filantropos "[...] frente ao universo que se apresentava de modo tão encantador e, porque não dizer, 'perigoso' para a idéia de disciplina e ordem burguesas, sobretudo no que se refere aos usos do corpo" (2002, p. 23-24).

Reafirmando o que foi dito anteriormente sobre esse deslocamento nas representações da ginástica e, portanto, na concepção de corpo, a autora enfatiza que:

A razão básica do crescente receio era a constatação de que o universo gestual próprio do circo apresentava uma total ausência de utilidade. O corpo ali exibido em movimento constante desperta o riso, o temor e, sobretudo, a liberdade. Havia uma inteireza lúdica na gestualidade de cada personagem [...]. Essa inteireza não cabia na sociedade cindida, fundada e erigida pelo pensamento burguês. A atividade física fora do mundo do trabalho devia ser útil ao trabalho. A atividade livre e lúdica, encantatória do acrobata devia ser redesenhada no imaginário popular. Em seu lugar e a partir daquele universo gestual, nasceriam as séries de exercícios físicos, pensados exclusivamente, a partir de grupos musculares e de funções orgânicas, a serem aplicados com finalidades específicas, úteis, e não como mero entretenimento (SOARES, 2002, p. 24).

Essa citação da autora nos revela, claramente, um movimento essencial na concepção de corpo, que implica, necessariamente, em uma mudança paradigmática, que marca o início de uma série de mudanças no entendimento do corpo e suas representações sociais. Os estudos de Soares (2002) reafirmam ainda que eram necessárias transformações profundas nos ânimos, vontades e costumes dos indivíduos. "Era necessário criar um homem novo em sua aparência,

linguagem e sentimentos, dentro de um tempo e espaço remodelados através de uma pedagogia do signo e do gesto que procede do exterior para o interior" (PERROT, 1991 apud SOARES, 2002, p.28).

Um segundo movimento, diz respeito à consolidação da concepção burguesa de ginástica, a ginástica "científica", fomentada pelo coronel espanhol Francisco Amoros y Odeano<sup>2</sup>, que de um modo geral disseminava a idéia de modelagem do corpo, sustentada, sobretudo pelos princípios da limpeza e da utilidade. Nesta questão, a autora ressalta que:

Como modelo técnico de treinamento do corpo, esta atividade humana expressou, na primeira metade do século XIX, a visão da mecânica predominante, então nos meios científicos. O corpo devia ser moldado, inclusive, pelo uso de tipos especiais de aparelhos que se destinavam a corrigir e melhorar posturas consideradas inadequadas do ponto de vista médico, ortopédico e estético. (2002, p. 29).

Os ginásios amorosianos, construídos na França, constituíram-se em verdadeiros santuários, onde se treinava de modo sistemático, um ou outro modo de ser. Deles saíam homens e mulheres fortes, vigorosos e bons. A intenção de Amoros (1838) era estabelecer, de forma muito precisa, a relação dos exercícios praticados com sua utilização na vida cotidiana. Nessa perspectiva, ele acreditava estar descartando a idéia que associava a ginástica ao entretenimento e à frivolidade, e se aproximando do que se constituía no grande objetivo de seu trabalho: a educação moral. Para ele "[...] a ginástica era apenas o meio mais adequado para realizá-la. E educar era, sobretudo, criar normas de conduta que fossem individualmente interiorizadas para serem socialmente mais eficazes". (2002, p. 37).

Amoros (1838) vislumbrava uma educação integral baseada, sobretudo, no exercício físico. Para Soares, ele antecipou em algumas décadas, os enunciados clássicos, pronunciados no final do século XIX, pelo sociólogo E. Durkheim<sup>3</sup>, para quem educar era moralizar.

Neste sentido, vale destacar o que nos diz Soares a respeito da ginástica neste contexto:

A ginástica pensada por Amoros insere-se no conjunto das normas de conduta moral e de pedagogias que se elaboram para formar ou reformar o corpo regulando corretamente suas manifestações e educando a vontade. É

<sup>2</sup> Amoros, como era conhecido, foi deportado para a França pelo apoio que deu ao exercito de Napoleão I na invasão espanhola, passando a viver na cidade de Paris desde o ano de 1814. (SOARES, 2002, p. 33).

<sup>3</sup> De Durkheim, ver especialmente As regras do método sociológico (1963).

o corpo que objetiva a ação educativa e moral por excelência. (SOARES, 2002. p. 37).

O terceiro movimento, que sinaliza para uma mudança na concepção de ginástica, e que altera substancialmente a essência da sua manifestação, certamente provoca uma verdadeira revolução na concepção de corpo à medida que percebemos uma aproximação maior entre os determinantes do mundo do trabalho e a necessidade de uma redefinição funcional na compreensão de corpo. Consiste em um deslocamento da idéia de corpo moldado, para a idéia de corpo adestrado, com ênfase na compreensão do indivíduo enquanto disciplinador de si mesmo.

Os estudos de Amoros (1838) continuam a influenciar nas manifestações corporais. No entanto, a partir da segunda metade do século XIX, a ginástica começou a sofrer forte influência de outros dois personagens, Georges Demeny<sup>4</sup> e Etienne Jules Marey<sup>5</sup>, cujos estudos concentravam-se na fisiologia aplicada. Soares (2002 P. 88). esclarece que:

A partir das pesquisas realizadas com Marey, dos progressos da cronofotografia, do cinema lento e do método gráfico, Demeny pode dedicar-se a até então incipiente fisiologia aplicada. A ginástica, então começa a fasciná-lo, dadas as possibilidades que apresenta para uma "uma educação do movimento". Nela se revela o êxito do ensinamento a partir do "gesto educado", do "domínio das forças" e sua distribuição adequada pelo corpo, da postura ereta. A ginástica é a grande responsável pela visibilidade deste 'corpo educado'.

Os estudos no campo da fisiologia avançam e permitem análises mais precisas sobre esforço, fadiga e a repetição de gestos do trabalhador. "São as preocupações com a produção que fazem avançar as pesquisas sobre o uso adequado de forças e a economia de gestos necessários a uma dada ação. O corpo vivo, em movimento, passa a ser visto como o centro do aparelho produtivo" (PERROT, 1988 apud SOARES, 2002 p. 86).

É importante destacar que, nesse cenário, a sociedade passa por profundas transformações, sobretudo por conta das transformações ocorridas no mundo do trabalho, especialmente, com a implementação do processo de industrialização, que por consequência ocasionou uma mudança também na concepção de corpo. Nesse sentido, Soares (2002 p. 86) nos chama atenção para mudanças no trato com o corpo, que embora secundárias, apresentam-se bastante

---

<sup>4</sup> Francês que se dedicou ao estudo da fisiologia. (SOARES, 2002, p. 22)

<sup>5</sup> Médico e fisiologista que se dedicou aos estudos da locomoção animal pela cronofotografia e a decomposição do movimento, juntamente com Demeny. (SOARES, 2002, p. 22)

reveladoras para uma análise dos efeitos do processo de industrialização na manifestação das práticas corporais:

Com a utilização progressiva e cada vez mais específica de máquinas no mundo do trabalho, a força física passou, teve sua importância reduzida para a população. O relevante passou a ser a obtenção e sustentação de uma outra qualidade física, a resistência e, sobretudo, a resistência ao desgaste dos nervos, à fadiga. Desperta então uma nova ciência, a ergonomia, ciência da fadiga, das relações entre o homem e a máquina no processo de trabalho.

A análise desses três movimentos, percebidos na evolução da ginástica e das práticas corporais, nos indica que compreender o corpo e suas representações, a partir de sua construção histórica e social, implica em reconhecer a relevância de seu papel na formação do homem na sociedade ocidental. A contribuição da autora é valiosa ao reconstruir a trajetória histórica da ginástica e possibilitar uma compreensão clara, onde a história da ginástica e das práticas corporais pontua a história da formação do homem em diversos momentos da sociedade ocidental.

A autora nos coloca diante dos elementos históricos, necessários a uma investigação que tem como propósito compreender a relação corpo/educação, especialmente a partir das novas necessidades sociais e educacionais, tendo em vista o atual momento social, marcado por transformações profundas, no seio das relações sociais de produção. Transformações essas que sugerem novamente uma redefinição no processo de formação do homem contemporâneo. Nessa perspectiva, a autora nos desperta, no sentido de questionarmos qual a concepção de corpo que se desenha nesse processo? Como os determinantes históricos e sociais, sobretudo aqueles relacionados ao mundo produtivo, influenciam na construção do binômio corpo/educação na sociedade contemporânea?

Utilizando um outro referencial, a partir dos estudos desenvolvidos por Assmann (1995), onde o autor destaca a questão dos paradigmas educacionais e corporeidade, percebemos que a discussão se desloca para um outro foco considerando a questão histórica, porém enfatizando, de maneira contundente, a questão política, sobretudo no que diz respeito às políticas educacionais que se definiram a partir das últimas décadas do século XX.

O autor entende que a tendência paradigmática das reformas educacionais influenciadas pela emergência de um contexto político-governamental, predominante na Europa, especialmente na Inglaterra, cuja base de sustentação encontra-se nos princípios neoliberais, os quais são essencialmente favoráveis às

reformas educacionais ditas modernizadoras. Nesse contexto o autor nos chama a atenção para a necessidade de uma redefinição do processo de aprendizagem, sustentada pelo nexos ideológico do Mercado Total e sob a égide da eficiência e qualidade (ASSMANN, 1995).

O que Assmann chama "pedagogia da qualidade" chega aos países latinos, instalando-se através de ajustes educacionais, de corte neoliberal, acelerando modificações profundas no ensino básico. No Brasil, a onda da pedagogia da qualidade chega de forma bastante contundente. Na esfera educacional, a década de 90 representou um momento de efervescência nas ações de governo, no sentido de consolidar, de materializar, de forma efetiva, a política de intenção neoliberal voltada para a educação brasileira. Essa efervescência se deu, em torno das políticas educacionais, sobretudo a partir de alguns movimentos considerados marcos históricos para a Educação no Mundo e no Brasil, como é o caso da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990)<sup>6</sup>, conhecida como Conferência de Jomtien, um momento de definição de políticas governamentais para a educação na década de 90, principalmente aquelas voltadas para os países pobres mais populosos do mundo.

No cenário nacional, podemos destacar que, a partir da Conferência de Jomtien, e, em função das exigências de uma economia globalizada, que se preocupa basicamente com a necessidade imperiosa de se investir em capital humano, por um lado, e, com o aumento da pobreza considerada um entrave para o desenvolvimento econômico, por outro lado, houve uma preocupação maior no sentido de começar a implementar dispositivos legais e políticos que garantissem tanto as orientações da Conferência de Jomtien, como assegurassem a superação da pobreza através de uma reformulação da Educação Básica, tendo em vista o enfrentamento dos problemas que emperravam o desenvolvimento dos países pobres.

Dentre as principais medidas formuladas no Brasil, temos a elaboração da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e do Plano Nacional de Educação. Esses dois documentos regulamentam a política de governo, através do Ministério da Educação e estão solidamente articulados às agências financeiras

---

<sup>6</sup> A respeito da Conferência Mundial sobre Educação para Todos ver também OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza. Vozes, 2002. p. 105.

internacionais, as quais tratam as políticas sociais como paliativos aos efeitos anti-sociais da política econômica, por conta dos interesses capitalistas.

Assmann (1995) ressalta, entretanto, a necessidade de uma mudança de paradigma, com base no que ele chama de cerne antropológico centrado no processo de humanização. É o que podemos vislumbrar quando o autor destaca:

Quando se fala em mudança de paradigma educacional, no fundo se está falando, também e até principalmente, de mudar a maneira como se encara o ser humano. Há algumas coisas bastante óbvias. Não existe o "ser humano" como entidade abstrata, nem como individualidade isolada. Existem apenas seres humanos imersos numa complexíssima rede de relações com as coisas da natureza e entre si, em formas concretas de produção e reprodução social da vida humana (1995, p. 46).

É nessa perspectiva que o autor procura dar sustentação à idéia da corporeidade, como instância de critérios e como referencial paradigmático básico da educação (e da política, da economia, da religião, etc.). "Porque é desde a corporeidade que se pode radicalizar a redefinição do político, do social, do educacional, etc. e se pode fazer frente à mentira da 'qualidade de vida', que desconsideram a corporeidade" (1995, p.47).

Em outras palavras, ele defende a tese de que a corporeidade constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica. Assim como, somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica.

O autor busca, em suas teorizações, formular um conceito forte e denso de corporeidade. Para ele é preciso um esforço para que a corporeidade passe a ser considerada como a referência absolutamente central (embora não exclusiva), na elaboração de critérios – valorativos e pedagógicos – para a educação em geral e, sobre-evidência, para a Educação Física. Nesse sentido, o autor afirma que "[...] a Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante, primeiro e principal" (1995, p. 77).

Para ele, sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência do ser humano global enfim, é falaciosa. Reafirma que a primazia dada ao adestramento, ao treinamento eficientista, ao modelamento corporal, segundo figurinos altamente ideologizados, não constitui base adequada, nem suficiente para uma redefinição densa de corporeidade. "Há que se trabalhar, também com o ideal de corpos felizes e solidários" (1995, p. 79).

O que podemos perceber no discurso de Assmann é que, embora apresente uma visão idealista sobre a concepção de corpo/corporeidade, ele busca colocar uma visão antidualista da corporeidade no centro do debate educacional, o que pode ser considerado o mérito de suas proposições. No entanto, o próprio autor nos alerta que a sustentação desta proposta requer esforços concentrados nesta questão, por parte dos teóricos que se dedicam ao tema. Suas teorizações representam um avanço para as discussões no campo educacional.

As contribuições de Assmann (1995) e Soares (2002) são imprescindíveis à elaboração deste estudo, pois definem pontos relevantes, à medida que se destacam como aportes teóricos necessários às recentes pesquisas educacionais envolvendo as representações do binômio corpo/educação e suas implicações no processo educativo.

Entre os autores que desenvolvem estudos acerca do conceito de corporeidade na educação física e na educação, encontramos uma grande contribuição, sobretudo no campo filosófico, na perspectiva de Silvino Santin. Sua contribuição parte, como coloca o próprio autor, de um discurso e de uma postura filosófica baseada na fenomenologia existencial (SANTIN, 2003).

Seu pensamento transcorre pela fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. É nessa perspectiva, que Santin (2003) vai desenvolver os fundamentos básicos para a compreensão da corporeidade, tanto a para a educação física quanto para a educação.

Evidenciando uma perspectiva dualista para a compreensão do homem, o autor destaca que a educação física se encontra em um dos lados desta proposta, que compreende uma "[...] educação dos valores da mente e a educação que visa desenvolver o físico" (SANTIN, 2003, p. 31). Sempre enfatizando e aprofundando a discussão do caráter dual sobre a visão de homem, presente na cultura ocidental, ele traz, principalmente a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty, a possibilidade de superação dessa visão dicotômica entre o corpo e a mente. Assim, o autor afirma que:

O homem não age por partes, mas age sempre como um todo; o pensar, as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ora psíquicos, mas sempre totais [...]. O homem é corporeidade e como tal é movimento, é gesto, é expressividade, é presença. Maurice Merleau-Ponty descreve esta presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é enquanto expressividade, palavra e linguagem (2003, p. 34-35).

Continuando a explorar o pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty, Santin (2003) coloca que a corporeidade deve estar incluída na compreensão de "eu" e da consciência; o "eu" e a consciência são corporeidade, não são realidades transcendentais residindo num corpo; o corpo se manifesta como "eu", onde podemos pensá-lo como totalidade indivisível e que age sempre como um todo.

Trazendo a dimensão da subjetividade e da intersubjetividade, Santin (2003) nos diz que é na corporeidade que se instauram essas dimensões, não como meros movimentos contatuais, mas como gestos significantes. Nos sentindo corporeidade, nos tornamos significativos a nós mesmos e aos outros e assim os mundos da subjetividade e da inter-subjetividade tornam-se "[...] gênese da vida e da consciência expressiva , pois o corpo se encontra no centro de toda e qualquer manifestação e possibilidade expressiva" (2003, p. 67).

Direcionando-se para o fenômeno do existir do homem, o autor discorre que é preciso voltar a sentir o homem na sua existência para captar-lhe a fisionomia toda, não apenas o verniz da racionalidade; e ainda acrescenta que "[...] o homem é um ser vivo. A vida é um todo orgânico. A mínima parte em movimento do ser vivo significa o movimento do todo. As partes não agem separadamente. O sistema nervoso central garante esta unidade orgânica total" (2003, p. 100).

O existir humano não se faz em sua individualidade, mas em unidade com o mundo; o ser humano é um ser no mundo, afirma o autor. Explica que cada um é o seu próprio mundo, constituindo-se a si mesmo como ser no mundo, e que a expressão ser no mundo não deve ser entendida como se um dado objeto fosse colocado sobre uma superfície qualquer, nem como junção ou fusão de duas realidades que se unem, mas numa autoconstrução do que se chama ser no mundo, ou simplesmente existência humana (SANTIN, 2003).

O autor acredita que o movimento humano, quando nascido do dinamismo expressivo do homem, transforma-se em linguagem, pois como indica Merleau-Ponty, em sua obra Fenomenologia da Percepção, o corpo, como expressão e palavra, é a corporeidade que se torna palavra (SANTIN, 2003).

Enfim, como já foi dito anteriormente, é a partir do arcabouço teórico da fenomenologia existencial de Merleau-Ponty, que Silvino Santin traz sua contribuição sobre o conceito de corporeidade.

Outra contribuição importante para esta discussão é resgatada a partir da obra "Sentir, pensar e agir – corporeidade e educação", de Maria Augusta Salin Gonçalves (1994), que também procura desenvolver um conceito de corporeidade.

Utilizando-se em parte, do mesmo referencial teórico de Santin, a fenomenologia de Merleau-Ponty, Gonçalves (1994) introduz uma nova perspectiva, buscando uma articulação com o pensamento de Marx, na tentativa de compreender a relação do homem e sua corporeidade.

Enfatizando o pensamento de Marx e também de Merleau-Ponty, a autora realiza um relato histórico da problemática do homem e da sua corporalidade no pensamento filosófico ocidental.

Nesse relato, a autora afirma que em toda a história do pensamento filosófico ocidental “[...] a problemática do homem e do seu mundo oscilou sempre entre dois pólos: o corpo e a alma, o conhecimento sensível e o conhecimento inteligível, o mundo da matéria e o mundo do espírito [...]” (GONÇALVES, 1994, p. 41).

Partindo de Sócrates e chegando a Hegel, Gonçalves afirma que é a partir de Hegel que vão surgir as condições para o desenvolvimento da problemática da corporeidade. Em suas próprias palavras, a autora coloca que:

Pensando o ser como contradição e a natureza humana como história, e valorizando o papel do trabalho na formação e na libertação do homem, Hegel abre caminho para o pensamento de realidades até então total ou parcialmente ignoradas pelos filósofos, como a problemática da corporeidade. Após Hegel, a filosofia adquire uma nova feição, e novas dimensões da realidade – esquecidas por serem marcadas pela finitude – passaram a ser alvo do pensamento filosófico, voltando-se para o homem como um ser real, vivendo em um mundo concreto, que condiciona suas ações (1994, p. 57).

Em razão disso, surgiram pensadores, como Marx, e depois Merleau-Ponty, que apontam caminhos para se pensar o homem em sua concretude, também como ser sensível e corpóreo, destaca a autora.

Ainda conforme Gonçalves (1994, p. 58):

A contribuição original de Marx ao pensamento antropológico foi a concepção do homem, não como uma essência ideal abstrata e imutável, mas como uma essência histórica, que se configura a partir das condições materiais concretas de sua existência [...] Com Marx, a própria consciência está imersa na concretude da vida corpórea e é explicada a partir das contradições da vida material.

Para a autora, Marx defende que o homem é um ser essencialmente prático, e é por meio da práxis que ele vai buscar a sua compreensão, numa relação dialética entre *práxis* material, o trabalho, e a *práxis* humana total. Neste sentido,

segundo Gonçalves (1994, p. 60), Marx acredita que no “[...] trabalho criador, evidencia-se a unidade entre consciência e corpo, sendo o trabalho manual, ao mesmo tempo, trabalho ou atividade da consciência. Diferentemente do trabalho capitalista, que não envolve o ser humano em sua consciência e em seu corpo, alienando-se de suas raízes humanas e históricas, ou seja, da sua corporeidade.

Continuando, a autora reafirma que a “[...] experiência da unidade nos leva a pensar no homem como uma totalidade, que integra os sentimentos, os pensamentos e as ações, os quais emergem de uma única origem: o nosso Eu” (1994, p. 99). É nesse sentido que Gonçalves constrói a sua concepção de corporeidade.

Outro autor que pretendemos destacar nesta discussão, Jocimar Daolio, em suas principais obras – “Da cultura do corpo” (1995) e “Educação Física e o conceito de cultura” (2004), aponta para uma tendência considerada emergente, com ênfase na discussão em torno do conceito de cultura e a tentativa bem sucedida em colocá-lo no centro da discussão sobre o corpo, ressaltando a existência de uma “cultura do corpo”. Essa corrente, em linhas gerais faz uma crítica à racionalidade científica e considera a importância da dimensão simbólica no comportamento humano.

Os estudos de Daolio partem de uma leitura crítica em torno da expressão “cultura” e buscam sustentação na antropologia social, destacando dois autores marcantes nesse campo: Marcel Mauss e Clifford Geertz, o primeiro antropólogo francês considerado um dos pais da antropologia moderna, e o segundo, antropólogo americano contemporâneo.

Daolio (2004, p. 4) destaca a contribuição de Mauss, por introduzir a discussão em torno do conceito de “fato social total”, cunhado na década de 1920, e que, em síntese propunha uma totalidade na consideração do ser humano, englobando os aspectos fisiológicos, psicológicos e sociológicos. Essas três dimensões estariam interligadas e expressas em todas as condutas humanas, não sendo possível dissociá-las.

Outro conceito desenvolvido por Mauss, o qual Daolio considera relevante, especialmente na discussão sobre corpo/corporeidade, refere-se às “técnicas corporais”. Mauss (1974 apud DAOLIO 2004, p. 4), define as técnicas corporais “[...] como as maneiras pelas quais os seres humanos, de forma tradicional

e específica, utilizam seus corpos. Assim todo gesto corporal pode ser considerado como uma técnica pois atende aos critérios de tradição e eficácia".

Segundo Daolio (1995), Mauss considerou que os gestos e os movimentos corporais como técnicas criadas pela cultura são passíveis de transmissão, através das gerações, e imbuídas de significados específicos. Afirmou também que uma determinada forma de uso do corpo pode influenciar a própria estrutura fisiológica dos indivíduos.

Por outro lado Daolio, ao salientar os estudos de Clifford Geertz, afirma que eles são importantes à medida que:

Procuram romper, ao mesmo tempo, com a visão de cultura originária do iluminismo, a concepção evolucionista típica do século XIX e a concepção "psicológica". Para a primeira, a dimensão cultural era sobreposta a uma natureza boa do ser humano como pregava Rousseau no século XVIII. Para a segunda, a cultura era produto do estágio evolutivo de cada grupo humano, sendo utilizada como critério para a classificação dos humanos em primitivos ou civilizados. Para a concepção "psicológica", a cultura coletiva era apenas a somatória das mentes e produções individuais. (DAOLIO, 2004, p. 7).

Para Geertz (1989 apud DAOLIO, 2004, p. 7), a cultura é a própria condição de vida de todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações. "Constitui-se em processo singular e privado, mas também é plural e público".

Reunindo a contribuição de Marcel Mauss – as noções de "fato social total" e de "técnica corporal" – e a contribuição de Clifford Geertz – o conceito semiótico de cultura e sua concepção de natureza humana, Daolio (2004, p. 8) destaca a possibilidade de ampliar sobremaneira o olhar em direção ao ser humano, e afirma:

Podemos também pensar o corpo humano como dotado de eficácia simbólica, grávido de significados, rico em valores dinâmicos e específicos. Podemos vê-lo a partir do seu significado no contexto sociocultural onde está inserido. Podemos considerá-lo, ao invés de suas semelhanças biológicas, suas diferenças culturais; podemos reconsiderar nossos critérios de análise sobre o corpo, fugindo de padrões preconceituosos que durante muitos anos subjugarão e excluíram pessoas [...].

Em sua obra "Da cultura do corpo", que inclusive foi a que nos despertou para investigar sobre a questão do binômio corpo/educação no âmbito escolar, Daolio, ao analisar o trabalho do professor de Educação Física, busca reconstruir o universo de representações sobre o corpo. O enfoque cultural exposto por ele pode contribuir significativamente para a análise do corpo e trazer uma visão despida de preconceitos em relação ao comportamento corporal humano, uma vez que para o

autor os homens são iguais justamente quando expressão das suas diferenças (DAOLIO, 1995). O autor cita estudos desenvolvidos por Rodrigues (1986), que reafirma o fato de que o corpo humano, como qualquer outra realidade do mundo, é socialmente concebido e a análise de sua representação social oferece uma via de acesso à estrutura de uma sociedade particular. O homem, por meio de seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação.

Daolio (1995, p. 40), ainda ressalta que "[...] mais do que um aprendizado cultural, que se instala no seu corpo, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo".

Utilizando-nos do trabalho de outro autor relevante para este estudo, que desenvolve a temática da corporeidade, introduzimos a obra de João Batista Freire – "De corpo e alma: o discurso da motricidade" (1991) – na presente discussão.

Para uma melhor compreensão acerca das proposições de Freire, recorreremos, na medida do necessário, às contribuições de Luzirene Duckur, que em sua obra "*Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física*" (2004), faz uma análise da contribuição de Freire, nos fornecendo elementos importantes à compreensão do pensamento do autor, que traz subsídios teóricos a este estudo, sobretudo por fazer "[...] uma clara opção pela infância, tematizando competências, interesses e desejos da criança como ponto de partida para a construção de qualquer proposta pedagógica" (DUCKUR, 2004, p. 43).

Freire (1991) traz à discussão dessa temática, um novo referencial teórico, até então não explorado pelos autores citados anteriormente. A sua contribuição, para a discussão acerca da corporeidade e linguagem corporal, é a utilização de um arcabouço teórico vindo da biologia, porém apresentado de forma crítica, que possibilita uma sustentação também científica do conceito de corporeidade, pois os referenciais teóricos utilizados pelos autores, mencionados anteriormente, se encontram numa perspectiva filosófica. E tendo o objetivo de mostrar que a corporeidade reúne uma compreensão filosófica e científica, o trabalho de Freire torna-se importante para essa discussão.

Partindo de uma postura crítica, em relação a uma visão de mundo dualista, onde espírito/mente e corpo são entidades distintas e separadas, sendo o espírito/mente superior ao corpo, Freire desenvolve seu trabalho no intuito de

evidenciar a unicidade entre o sensível (corpo) e o inteligível (espírito) presente no corpo, ou melhor na ação corporal.

Para o autor, precisamos reconhecer nossa realidade corporal, pois é pela corporeidade que existimos, e pela motricidade que nos humanizamos. Em nosso planeta, qualquer manifestação de vida é corporal. Porque nosso corpo é a nossa realidade terrena. "Uma realidade que se prova pela motricidade. Se há um sensível e um inteligível, um cérebro e um espírito, estão todos integrados numa mesma realidade. Nada significariam, sequer seriam, fora da totalidade que os integra" (FREIRE, 1991, p. 27).

A motricidade é a síntese do humano, onde se encontram indissociavelmente o sensível e o inteligível. O corpo é, segundo Freire (1991, p. 30), o sensível e o inteligível, e o "[...] incremento da inteligência do inteligível depende tanto da sensibilização do inteligível quanto a sensibilização do sensível depende da inteligificação do sensível".

O corpo é uma entidade total, que integra todas as partes que compõem a vida possível no planeta; quando a vida se manifesta, o faz corporalmente. Para ele, sensível e inteligível são categorias de seu pensamento lógico que abstraiu da sua experiência de vida, pois não são uma realidade do ato que ele observa, não há igual ou diferente na motricidade (1991, p. 33-34).

Em seus estudos sobre o corpo, Freire (1991, p. 35) diz ter encontrado um sistema corporal organizado, e, deste modo, sensível e inteligível são fenômenos que não podem ser entendidos fora das realidades sistêmicas, ou seja, entendidos isoladamente. É por isso que só se poderá compreender um pelo outro, dentro de um sistema maior, uma totalidade que os integra.

Seguramente uma das maiores contribuições teóricas para o desenvolvimento deste estudo, é "*Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*", obra publicada em 1989, a 1ª edição. Nela, Freire destaca a imperiosa necessidade de se desenvolver uma educação integral e elabora uma crítica contundente à organização escolar, ressaltando a valorização das questões intelectuais que, segundo ele, "[...] fragmentam a criança, valendo-se da negação do papel das ações corporais do aluno" (DUCKUR, 2004, p. 43).

O posicionamento do autor reforça nossas proposições à medida que reafirma que a aprendizagem significativa é necessária a uma educação integral e que a efetivação desta depende da ação corporal, sobretudo na educação infantil e

séries iniciais do ensino fundamental (FREIRE, 1994, p. 20). Nesse contexto, destaca-se a importância de considerarmos a cultura infantil, especialmente manifestada através de jogos e brincadeiras, como ponto relevante ao processo de aprendizagem:

É na cultura da infância que o jogo, o brinquedo e a brincadeira surgem como dinâmicas essenciais ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, porque, ao se considerar essa cultura, as possibilidades de um aprendizado mais significativo ampliam-se, já que a cultura é rica em movimentos que possibilitam vivenciar corporalmente as relações espaciais e temporais, além dos recursos simbólicos que estão muito presentes. (DUCKUR, 2004, p. 44)

Observamos na obra de Freire (1994), uma orientação em favor da valorização da experiência corporal enquanto prática necessária e significativa à criança e ao processo de aprendizagem, uma vez que, por meio dela, é possível melhorar a compreensão da realidade. O autor sugere que o processo educacional deve, necessariamente, envolver ações concretas que permitam uma articulação pedagógica entre atividades práticas e atividades simbólicas, no sentido de garantir uma formação autônoma. As palavras de Duckur (2004, p. 46), reafirmam este entendimento quando ressalta que:

[...] a atividade corporal é o elemento de ligação entre as representações mentais e o mundo concreto. Aqui se pode observar que a inteligência corporal antecede as representações mentais, o que vale dizer que nessa perspectiva a ação motora, se trabalhada adequadamente, possibilita uma melhor compreensão da realidade. Desse modo, o processo educacional deve ser composto por ações concretas nas quais o aluno que faz é o mesmo que compreende, e a escola estabelece assim uma inter-relação entre suas atividades práticas e atividades simbólicas, que são necessárias em uma formação para a autonomia.

A respeito das séries iniciais do ensino fundamental, particularmente, Freire ressalta a importância do movimento corporal como valioso recurso pedagógico. Enfatiza que "[...] nessa fase, a ação física e ação mental estão de tal forma associadas, que examinar um desses aspectos isoladamente causaria graves prejuízos, não só para a aprendizagem escolar, mas para todo o desenvolvimento da criança" (FREIRE, 1994, p. 78).

Outro aspecto destacado, diz respeito ao papel do professor, que deverá assumir uma postura mediadora, criativa e ser necessariamente estudioso da ação corporal. É necessário ainda que ele tenha clareza quanto aos objetivos das atividades trabalhadas, bem como ao projeto de educação e sociedade que orienta a sua prática pedagógica.

Nesse aspecto, Duckur (2004, p.47) nos chama atenção para outro fator relevante ao processo de aprendizagem: a formação de professores. Ela reafirma que "[...] é imprescindível reconhecer que não há melhoria na educação das crianças na escola se não houver avanços qualitativos na formação de professores".

Dentre os autores nacionais, destacamos ainda as teorizações de Terezinha Petrúcia da Nóbrega (2000), autora que também desenvolve estudos acerca da temática em questão, contribuindo a partir de uma das suas principais obras, que trata da corporeidade e educação física resgatando a discussão que envolve a reflexão sobre o corpo-objeto e o corpo-sujeito. Tendo como referencial teórico as proposições sustentadas no pensamento de Merleau-Ponty, especialmente, a fenomenologia da percepção, a autora questiona a perspectiva cartesiana de corpo, onde estão representados os conceitos de corpo-máquina, a moral cartesiana e sua influência no controle social do corpo e a racionalização das práticas corporais. Por outro lado, destaca a necessidade de refletirmos sobre elementos essenciais da fenomenologia e da importância de se ter uma atitude fenomenológica em direção ao resgate do corpo-sujeito. Ressalta ainda a relação entre corpo e motricidade, no entendimento de Merleau-Ponty, bem como a relação entre fenomenologia, educação e o desenvolvimento da sensibilidade.

Nóbrega (2000) traz considerações relevantes ao processo educativo, sobretudo ao enfatizar que ao longo do processo de formação da civilização ocidental, definiu-se o divórcio entre a percepção sensorial e a razão, no que diz respeito à elaboração do conhecimento. Para a autora esse processo contribuiu efetivamente para a *descorporalização*, trazendo prejuízos incalculáveis à formação humana.

No campo da educação, observa que esta incorpora a concepção de saber descorporalizado, principalmente quando se torna sinônimo de educação escolarizada. Nóbrega nos alerta que, com a institucionalização da educação, a escola passa a priorizar processos formalizados de ensino-aprendizagem, em que predomina o saber conceitual e, ao partir de uma concepção positivista,

[...] a educação incorpora a fragmentação entre o saber sensível e o racional, priorizando em sua ação pedagógica o lógico em detrimento do sensível ... O corpo é deixado de fora da ação pedagógica, onde para aprender, as crianças devem ficar imóveis; quando muito o corpo é considerado como instrumento para o desenvolvimento do intelecto (NÓBREGA, 2000, p. 12).

Uma grande contribuição de Nóbrega diz respeito ao estudo desenvolvido a partir da reflexão sobre a concepção de corpo adotada por duas correntes representadas pelo pensamento de Descartes e Merleau-Ponty. No primeiro encontramos o dualismo corpo-mente e sua influência no pensamento ocidental moderno em diferentes níveis, entre eles, a educação; em contrapartida, em Merleau-Ponty encontramos uma "[...] crítica ao dualismo e a integração do corpo na perspectiva da totalidade do ser humano" (2000, p. 13).

A autora chama atenção para uma necessária reflexão acerca de discursos, práticas e valores atribuídos ao corpo na contemporaneidade, no sentido de evitar uma já visível banalização do corpo e do movimento humano. Alerta-nos sobre uma possível "[...] defasagem do corpo frente ao desenvolvimento tecnológico e às possibilidades de uma reconstrução corporal" (2000 p. 13-14). Essa reconstrução corporal teria como princípio um novo mentalismo, com base numa defasagem corporal e a emergência do corpo-máquina, por conta de avanços percebidos em áreas como a Genética, Robótica e a Inteligência Artificial.

Entretanto, entendemos que o mérito nos estudos de Nóbrega está em buscar uma reflexão em torno do embate entre objetividade e subjetividade na formação do educando e propor a busca de uma atitude pedagógica em favor do resgate da dimensão subjetiva da formação por meio do resgate da sensibilidade. Nesse sentido a autora reafirma que o processo de elaboração do conhecimento fundamenta-se predominantemente no saber lógico em detrimento do saber sensível, e apresenta-se de forma fragmentada, por conta da relação homem-mundo construída à luz do pensamento cartesiano:

O mundo humano ficou reduzido à objetividade, o subjetivo foi apagado, sufocado pelo objetivismo da racionalidade técnico-científica, perdendo de vista o sentido da própria existência humana. ... Tendo como fundamento a Ciência, a Educação incorpora essa fragmentação do saber sensível e lógico, privilegiando o saber lógico no processo de conhecimento. (2000, p. 40)

Portanto, é imperiosa a necessidade de refletirmos sobre a possibilidade de resgate da sensibilidade no processo de aprendizagem, buscando perceber, no âmbito das práticas educativas, quais possibilidades pedagógicas podem viabilizar esse processo e de que forma elas se estabelecem no cotidiano escolar.

As concepções apresentadas pelos autores citados foram desenvolvidas no intuito de superar a visão reducionista e simplificadora do ser humano, que separa o corpo da mente/espírito. Por meio de teorias que apontam as possíveis

evidências de uma unidade entre o corpo e a mente, utilizando-se do pensamento de Merleau-Ponty, Marx, bem como dos referenciais teóricos da biologia e da antropologia social, os autores buscam construir os pressupostos que corroborem com suas afirmações.

As teorizações sustentadas por Freire (1991, 1994), Assmann (1995), Daolio (1995, 2004), Nóbrega (2000), Soares (2002), Santin (2003) e Gonçalves (2004) nos permitem fazer o recorte teórico necessário à fundamentação deste estudo. Percebe-se que todos desenvolvem uma crítica ao pensamento cartesiano que operou ao longo da história da ciência, e cuja concepção elege a disjunção e a simplificação como características do método científico. E assim, sujeito e objeto, corpo e espírito foram concebidos como entidades isoladas. O corpo foi reduzido ao seu caráter material e o espírito a uma entidade metafísica.

Essa herança permeia todo o processo educacional, e encontra-se, em nível paradigmático, na prática educativa, em todas as disciplinas científicas, e em todos os graus de ensino. Em nível paradigmático, quer dizer, ao nível dos princípios, os quais determinam a forma de pensar e conceber o conhecimento.

Nesse sentido, os autores trazem à superfície, a lógica que determina a forma da construção do conhecimento científico clássico. E, partindo dessa crítica, indicam a necessidade da formulação de um pensamento que identifique a associação entre sujeito e objeto e uma unidade corpo/mente do ser humano, pois a corporeidade representa a totalidade do humano.

Percebe-se que as posições, tanto de Santin, quanto de Gonçalves, determinam a necessidade de uma visão de todo do ser humano, enquanto Freire abre um novo olhar, a partir do pensamento sistêmico. Observa-se que as concepções dos dois primeiros, conduzem a uma visão reducionista do todo, porém são contribuições importantes para a temática da corporeidade. Em Soares (2002), percebemos a influência do elemento histórico na compreensão de corpo, bem como na relação corpo/educação, e a forma como este binômio tem se definido no âmbito escolar. Daolio (1995) aponta para uma perspectiva de análise, onde a compreensão de corpo, como uma construção cultural, passa a ser essencial para as discussões no âmbito da pesquisa educacional. Por ser uma discussão que, até pouco tempo, se restringia ao campo da educação física, no que diz respeito à busca pela definição de um conceito de corpo, a partir de diversos aportes teóricos, essa compreensão de corpo sustentada por Daolio (1995), com base no que ele

chama de "cultura do corpo", no nosso entendimento, constitui-se em possibilidade concreta e bastante contundente, que nos permite estabelecer uma análise para além da área da educação física, favorecendo uma investigação mais ampla acerca da relação corpo/educação no âmbito escolar, considerando sua dimensão histórica e cultural, sobretudo em relação ao processo de aprendizagem e às práticas educativas.

Encontramos, porém, na obra de João Batista Freire (1991 e 1994), e Terezinha Petrúcia da Nóbrega (2000), fundamentados na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, a possibilidade de resgatarmos elementos centrais, que viabilizarão uma articulação no âmbito pedagógico, uma vez que esses autores têm demonstrado, através de suas proposições, uma preocupação relevante no que diz respeito às questões relacionadas ao corpo e suas representações no espaço escolar, sobretudo a partir da compreensão de corpo enquanto elemento indispensável ao processo de aprendizagem. Essa relação se materializará, sobretudo a partir dos preceitos da linguagem corporal, bem como da motricidade humana enquanto elementos mediadores da aprendizagem. Neste sentido, por conta de suas contribuições no âmbito pedagógico, serão os autores mais solicitados no desenvolvimento deste estudo.

As teorizações de Freire (1991, 1994) e Nóbrega (2000) se aproximam ao compreenderem na fenomenologia da percepção, na motricidade, a possibilidade de superação da concepção de corpo fragmentado. Complementam-se quanto aos objetivos pedagógicos de suas proposições e estão abertas a uma articulação, sobretudo no que diz respeito à dimensão cultural do corpo, destacado no pensamento de Daolio. Portanto, os autores destacados contribuem, contundentemente, para o avanço nas discussões em torno da relação entre corpo, linguagem corporal, percepção, motricidade, sensibilidade e processo educativo, especialmente no que diz respeito à necessidade de considerarmos tais elementos no sentido de tornar a aprendizagem mais significativa.

Embora a base de sustentação teórica deste estudo esteja representada pelos autores até agora mencionados, entendemos ser conveniente tecermos algumas considerações a respeito do pensamento de autores da literatura clássica internacional, que têm estudos desenvolvidos sobre o tema, partindo do princípio de que eles influenciaram e influenciam de forma marcante as produções nacionais, especialmente as que estão neste estudo representadas.

Nessa perspectiva, observamos que, além dos teóricos já citados, como Marcel Mauss e Merleau-Ponty, encontramos elementos igualmente relevantes nas obras de P. Bourdieu (1992), Michel Foucault (1987). A seguir destacaremos alguns aspectos da contribuição destes autores, no que diz respeito à compreensão de corpo e suas representações sociais e educacionais.

Por entendermos o corpo enquanto construção social, devemos considerá-lo como um elemento de reflexão pelas suas representações sociais e implicações no processo educativo e, nesse sentido, buscamos estabelecer uma aproximação entre a discussão em torno das questões ligadas à dimensão corporal do ser e às teorizações de P. Bourdieu, a respeito da teoria do sistema de ensino, da escola enquanto espaço de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, do poder simbólico e do arbitrário cultural. Outro teórico importante para a nossa reflexão, Foucault (1987 apud VENTO, 2006) traz contribuições que permitem uma interlocução direta com o nosso objeto de estudo, como é o caso dos conceitos de poder disciplinar e sociedade disciplinar, desenvolvidos pelo autor e que vêm ao encontro do que pretendemos discutir neste trabalho, sobretudo no que diz respeito ao corpo.

Para Bourdieu (1992 apud NOGUEIRA, 2002), a escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só poderiam ser compreendidos, quando relacionados ao sistema das relações entre as classes. A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. Quanto aos conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores, e dos interesses das classes dominantes. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural. Existem algumas críticas à teoria de Bourdieu, no entanto, ela nos tem servido, no sentido de possibilitar uma interlocução à medida que compreendemos que o corpo e suas representações sociais, passam por processos destacados por Bourdieu, quando analisamos a questão da formação do *habitus*, do capital cultural e, sobretudo, das relações de poder que se estabelecem tendo o corpo como referência.

Foucault (1987 apud VENTO, 2006) começou a precisar suas reflexões sobre o poder, quando se deparou, no âmbito de suas pesquisas sobre a história das penalidades, com uma forma específica de poder exercido sobre os enclausurados, que afetava seus corpos e implicava o uso de uma nova tecnologia de vigilância e controle. Ele percebeu ainda que esta vigilância e controle não estavam presentes somente nas prisões, mas também nas escolas, fábricas, hospitais, casernas.

O objetivo de Foucault consistia em mostrar como a sociedade da vigilância teria chegado ao nível do mais simples e corriqueiro do cotidiano, na medida em que ela se fez presente nas instituições que dispõem sobre os corpos e a vida dos indivíduos. O processo de vigilância e controle social corresponderia a uma nova sociedade em que manifesta um novo tipo de poder, nomeado por Foucault de 'poder disciplinador' ou tão somente de 'disciplina'.

Foucault é considerado o pensador da sociedade disciplinar e de sua técnica principal, o confinamento (reclusão). Entretanto, foi um dos primeiros a dizer que estaríamos deixando a sociedade disciplinar para trás e indo em direção da sociedade do controle. Em que consiste o poder disciplinador? Certamente não é uma instituição, mas uma rede que atravessa as instituições; é um instrumento de poder; é um dispositivo que reúne métodos que permitem a vigilância constante dos sujeitos, na medida em que atingem o controle das operações do corpo, tornando-o dócil e útil, voltado para a produção capitalista; é ainda o poder que, ao atuar sobre o corpo, não lhe é externo, e por isso pode manipulá-lo e produzir seus comportamentos e, nesse sentido, é o poder construtor de uma subjetividade necessária à manutenção da moderna sociedade industrial. Por meio dele, o corpo se torna força de trabalho do modo de produção capitalista e isso ocorre no contexto político de dominação do poder disciplinar.

Certamente essas considerações revelam uma aproximação entre as teorizações de Bourdieu e Foucault, especialmente quando destacam a questão do "poder". O conceito de "poder", assim como de "poder disciplinador", são considerados conceitos-chave para este trabalho à medida que percebemos o quanto estas questões permeiam a discussão acerca do binômio corpo/educação. No entanto, convém esclarecer que a nossa análise passa fundamentalmente por esta reflexão, no sentido de evidenciar os conflitos presentes nesse processo.

Sobre as teorizações de Merleau-Ponty, reafirmamos que elas nos proporcionam uma outra leitura de corpo, com base na compreensão do fenômeno da percepção, enquanto elemento essencial para a aquisição da linguagem e do conhecimento. Em suas considerações ele destaca o debate sobre a importância da experiência da sensação e um entendimento peculiar de corpo, partindo da relação corpo-alma e consciência:

Antes de ser um fato objetivo, a união entre a alma e o corpo devia ser então uma possibilidade da própria consciência, e colocava-se a questão de saber o que é o sujeito que percebe se ele deve poder sentir um corpo como seu... Ser uma consciência, ou antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles (MERLEAU-PONTY, 1999, p.142)

Sobre movimento e percepção, categorias destacadas pelo autor, ele reafirma que "[...] não há uma percepção seguida de um movimento, a percepção e o movimento formam um sistema que se modifica como um todo." (1999, p. 160).

Ressalta a relevância do diálogo entre sujeito e objeto por meio do que ele chama de percepção fisionômica:

A tradução do percebido em movimento passa pelas significações expressas na linguagem, enquanto o sujeito normal penetra no objeto pela percepção, assimila sua estrutura, e através de seu corpo o objeto regula diretamente seus movimentos. Esse diálogo do sujeito com o objeto, essa retomada pelo sujeito do sentido esparso no objeto e pelo objeto das intenções do sujeito que é a percepção fisionômica, dispõe em torno do sujeito um mundo que lhe fala de si mesmo e instala no mundo seus próprios pensamentos. (1999, p. 185)

A seguir, a terceira parte deste estudo, em que se fará a articulação necessária à uma definição mais específica do objeto da pesquisa. Nele buscaremos estabelecer aproximações entre as considerações até aqui destacadas e as teorizações de Terezinha Petrúcia da Nóbrega (2000) e João Batista Freire (1991, 1994), bem como suas contribuições para o entendimento da construção da relação entre linguagem corporal e o processo de aprendizagem, e a importância desta para o sucesso da aprendizagem. Buscaremos ressaltar a discussão entre o corpo-objeto e o corpo-sujeito, como forma de evidenciar o processo de racionalização das práticas corporais e suas implicações no desenvolvimento da sensibilidade, categoria essa essencialmente necessária ao processo de aprendizagem os aspectos bio-sócio-culturais que determinam diferentes representações do corpo, bem como a relação deste com o processo de aprendizagem significativa. Ainda neste capítulo, refletiremos sobre as contradições existentes no âmbito escolar, a partir da negação do corpo no processo educativo. Resgataremos os estudos que

indicam a necessidade de uma educação de corpo inteiro em prol do desenvolvimento da sensibilidade e sua importância para uma aprendizagem mais significativa.

### **3 A LINGUAGEM CORPORAL, A MOTRICIDADE E SUA RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

O estudo da temática sobre a linguagem corporal e sua relevância no processo de aprendizagem, nos remete, necessariamente, à realidade educacional brasileira, bem como à crise educacional, uma vez que, embora percebamos nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), uma intenção ainda não muito clara, de incluir a dimensão corporal do conhecimento, no sentido de potencializar o processo de ensino aprendizagem, essa possibilidade pedagógica ainda se apresenta de forma bastante tímida, fragmentada, focalizada, não considerando o corpo como uma construção histórica, cultural e social. Obviamente esse aspecto merece ser discutido, à medida que aponta contradições essenciais e ressalta uma das múltiplas facetas do processo ensino aprendizagem, trazendo, portanto, implicações profundas ao processo educacional.

A literatura acerca da dimensão corporal do ser tem apresentado vários significados e interpretações, sobretudo no âmbito escolar. Encontramos termos como *corporeidade*, *expressão corporal*, *corporalidade*, *linguagem corporal*, entre outros desdobramentos. Neste estudo utilizaremos o termo *linguagem corporal* por duas razões: primeiro, pela existência de estudos desenvolvidos, especialmente no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais, onde percebemos a utilização do termo, no sentido de incluí-lo nas reflexões acerca da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; segundo, que, enquanto profissional, o fato de estar desenvolvendo atividades que envolvem elementos dessa área, nos instiga para uma reflexão, no âmbito escolar, provocando inquietações à medida que passamos a observar algumas contradições essenciais, que dizem respeito ao processo de implementação das condições, que possam vir a promover a valorização da linguagem corporal como elemento a ser considerado de fato, no processo de aprendizagem dos conteúdos.

Uma observação inicial, diz respeito ao documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCNEM), que traz orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, quando na caracterização da área diz "[...] na nova organização do ensino médio, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna,

Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento [...] (BRASIL, 2002, p. 24). Dessa forma entendemos que o eixo estruturante da área é a Linguagem. O objetivo principal é garantir o domínio das suas formas de manifestação e construção. O domínio da própria língua, no caso a Língua Portuguesa, necessário à comunicação do sujeito consigo e com os demais; o domínio da linguagem estrangeira necessário à compreensão de códigos de outras culturas e a relação desses com a cultura nacional; o domínio da linguagem digital, necessário à compreensão de novos códigos e exigências da sociedade moderna, especialmente aqueles relacionados às novas tecnologias voltadas para o mundo do trabalho e o domínio da linguagem corporal, necessário enquanto condição para que o sujeito "*compreenda e contextualize a comunicação humana.*" (2002, p. 40).

Sobre a Linguagem, entendemos que algumas considerações são relevantes para este estudo, como por exemplo, aquelas destacadas por Renata Aparecida Paupitz Dranka (2001), ao discorrer sobre o tema "Linguagem como mediação entre a vontade do eu e do outro", onde ela destaca idéias centrais do pensamento de Vygotsky:

É importante ressaltar que, para Vygotsky, só existe o reconhecimento do "eu" no reconhecimento do "outro". O "outro" determina o "eu", ambos mediados socialmente. O meu "ser" humano é constituído pela convivência com o outro. Esta constituição ou reconstituição é de natureza semiótica, tendo como função de mediação o signo, a linguagem. (VYGOTSKY, 1995 apud DRANKA, 2001).

Quanto à elaboração do conhecimento, a autora destaca que ele é construído, inicialmente, na relação entre as pessoas, através da linguagem, como interação social. Só depois se torna intrapessoal. Esse processo de internalização consiste na produção interna da atividade realizada externamente. A linguagem funciona como mediadora da relação do homem com a realidade e constitui-se no material da consciência, é adquirida a partir da sociedade humana. Ela é um produto da atividade humana, um produto social nascido da necessidade de comunicação social, que permite a regulação e a transformação do meio externo e também a regulação da própria conduta e da conduta dos outros.

Sobre o conceito de linguagem encontramos ainda referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, que destaca: "[...] a linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade." (BRASIL, 2002, p. 125)

Um dos conceitos essenciais existente na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, diz respeito ao tratamento da linguagem em suas formas: verbal, não-verbal e digital, onde a linguagem é considerada "[...] todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação." (2002, p. 39).

Nessa perspectiva, entendemos que a linguagem corporal faz parte de um todo, que diz respeito à Linguagem e, portanto, envolve os mesmos princípios, sobretudo quanto à sua função mediadora e importância para a construção do conhecimento. No entanto, veremos mais adiante que, no cotidiano escolar, essa relação se apresenta de forma essencialmente contraditória, à medida que observamos um processo de negação da dimensão corporal do ser. Esse processo compreenderá uma das categorias de análise para este estudo.

No que diz respeito à implementação pedagógica da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, tanto no âmbito escolar, quanto no âmbito das políticas educacionais, verificamos a seguir, que essa não ocorre de forma igualitária nas diferentes dimensões da linguagem, o que, na prática, reafirma nossas indagações a respeito da negação do corpo no espaço escolar.

Percebe-se que em Língua Portuguesa, há uma preocupação constante, por parte dos governos, no sentido de garantir o desenvolvimento dessa área no âmbito escolar. Para tanto, desenvolve uma política educacional que tem priorizado o desenvolvimento dessa disciplina, seja através de programas, com ênfase na formação continuada de professores de Língua Portuguesa, seja através da implementação de avaliações nacionais de rendimento escolar.

Quanto à língua estrangeira, observa-se que embora seja considerada pela Lei 9.394-96, como componente obrigatório, na parte diversificada, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, são poucas as providências efetivas no sentido de implementar o seu desenvolvimento no âmbito escolar. No entanto, percebemos que no ambiente extra-escolar existem maiores cobranças em relação ao domínio de uma língua estrangeira, especialmente em função das exigências inerentes ao mundo do trabalho.

A linguagem digital tem se destacado nas últimas décadas e emerge como uma possibilidade de aprimorar os conhecimentos e acompanhar a velocidade de transmissão e apreensão da informação. Os governos têm demonstrado preocupação nesse campo, através da implementação de programas de inclusão digital, envolvendo escolas da rede pública. Um dos sinais desse processo está na

implantação de laboratórios de informática em escolas que oferecem o Ensino Médio.

No que diz respeito à linguagem corporal, um dos focos principais deste estudo, observamos que há um movimento histórico que culmina na inserção dessa na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que representa um avanço significativo. Esse movimento se dá inicialmente por duas razões: primeiro pelo fato de a disciplina Educação Física, juntamente com a Arte, terem assumido, na escola, uma referência importante, acerca da dimensão corporal do ser, especialmente por tratar da cultura corporal<sup>7</sup>, e segundo, em função da existência de estudos e dispositivos da legislação educacional, tanto na área da educação física, quanto na da educação, que indicam um movimento de reconhecimento da dimensão corporal do conhecimento e suas implicações para o processo educativo.

Torna-se importante ressaltarmos que o entendimento acerca da linguagem corporal deve, necessariamente, considerar que ela se manifesta, essencialmente, em todas as ações humanas, e, portanto, não possui caráter restritivo a áreas ou disciplinas específicas. No entanto, cabe aqui enfatizar que, pelos motivos anteriormente mencionados, e por uma questão de escolha metodológica, optaremos pela manifestação da linguagem corporal expressa a partir de elementos lúdicos como aqueles observados nas brincadeiras e jogos desenvolvidos no espaço escolar, seja na sala de aula, seja em espaço extra - sala de aula, sobretudo os que possam, efetivamente, contribuir para o processo de aprendizagem.

Ao observarmos a realidade presente no contexto escolar, principalmente na rede pública de ensino, percebemos que além das dificuldades relacionadas à falta de espaços adequados para o desenvolvimento de práticas educativas que envolvam a linguagem corporal, ou seja, espaço para o corpo, bem como o número insuficiente de profissionais formados, entre outros elementos que dificultam o processo de afirmação da linguagem corporal no ambiente escolar, o que prevalece, enquanto concepção de corpo, e que perpassa todas as suas formas de representação, é aquela destacada por Nóbrega (2000, p. 40),

---

<sup>7</sup> Segundo SOARES et al. (1992), o termo cultura corporal representa as manifestações construídas historicamente, configuradas como temas ou atividades, particularmente corporais, como o jogo, os esportes, a dança, a ginástica, as lutas, etc.

[...] predominantemente marcada pelo dualismo, pela oposição entre corpo e mente, pondo o corpo a serviço da inteligência racionalizada, desejada pela lógica da sociedade industrial e pelos princípios de uma moral racionalizadora, onde o corpo deve ser adestrado para que o indivíduo possa agir bem, dentro dos padrões de submissão e aceitação da ordem vigente.

Nesse sentido, entendemos que o trato pedagógico da linguagem corporal, especialmente considerando sua capacidade mediadora, representa uma das dimensões do processo educativo e como tal deve ser refletido, questionado e investigado. Destacamos que para discutirmos questões relacionadas à linguagem corporal e sua relação com a aprendizagem é necessário considerarmos, entre outros aspectos, o da organização e sistematização dos elementos relacionados às condições em que se desenvolvem as práticas educativas, os quais podem favorecer o desenvolvimento da linguagem corporal enquanto elemento essencialmente pedagógico. É imprescindível, também, a compreensão dos elementos que têm sustentado essa dinâmica tendo em vista a articulação de determinado projeto pedagógico.

Cabe neste momento ressaltar que essa reflexão, que considera a dimensão do projeto pedagógico, torna-se insuficiente se não a vincularmos a uma outra reflexão bastante pertinente que diz respeito à compreensão filosófica sobre as tendências e correntes da educação brasileira, que se constituem, segundo Saviani (1983, p. 19), na “[...] expressão da Filosofia da Educação, entendida esta como tomada de posição explícita, portanto, sistematizada sobre a problemática educacional”. Nesse sentido, é necessário que haja também um esforço no sentido de compreendermos a concepção filosófica da educação que influencia e fundamenta a compreensão de corpo no processo educacional, a partir da construção de determinado projeto pedagógico.

Manter esse entendimento é fundamental, especialmente nas questões que envolvem o fazer pedagógico comprometido com o exercício da superação da dicotomia corpo e mente, uma vez que as novas exigências sociais e educacionais requerem um cidadão com formação generalista e íntegra. Porém entendemos ser necessário também valorizarmos uma perspectiva educacional que leve em consideração os determinantes culturais e históricos e o processo de construção da autonomia, da capacidade crítica, criativa e transformadora.

A linguagem gestual, compreendida como linguagem não-verbal, e, portanto contemplada pelo conceito amplo de linguagem, deve ser considerada

como elemento relevante no contexto das práticas educativas, a exemplo da linguagem verbal e digital, sobretudo quando vinculada ao processo de aprendizagem. Para tanto é essencial compreendermos que:

Os gestos, as posturas e as expressões faciais são criados, mantidos ou modificados em virtude de o homem ser um ser social e viver em determinado contexto cultural. Isso significa que os indivíduos têm uma forma diferenciada de se comunicar corporalmente, que se modifica de cultura para cultura. E o indivíduo, por sua vez aprende a fazer uso das expressões corporais, de acordo com o ambiente em que se desenvolve como pessoa. Isso quer dizer que todo movimento de corpo tem um significado, de acordo com o contexto (BRASIL, 2002, p. 125).

Partindo dos princípios até aqui destacados, entendemos ser pertinente a reflexão sobre a importância da linguagem corporal para o processo de aprendizagem, bem como sobre a construção do binômio corpo/educação e o desenvolvimento das práticas educativas, numa perspectiva que priorize os princípios de uma educação inclusiva e essencialmente comprometida com a formação integral do ser.

Alguns teóricos do movimento humano, como Vitor da Fonseca (1983), observam que foi pela motricidade exploratória e construtiva que o homem socializou os movimentos, adquirindo o conhecimento. O desenvolvimento do cérebro é devido ao desenvolvimento da motricidade. Os órgãos humanos nunca se desenvolveram independentemente da motricidade e dos seus comportamentos. Ressalte-se que esse movimento não é percebido exclusivamente como “ato motor”, mas como ato humano, social e culturalmente construído como resultante da interação dos seus componentes bio-fisiológicos e sócio-culturais, imbricados no contexto histórico.

Nesse contexto, o corpo surge não como um revestimento do espírito, mas como elo de contato com o mundo. Todas as necessidades e emoções exprimem-se pelo corpo. A relação entre o corpo, o movimento e o mundo é assim descrita por Fonseca (1983, p. 60): “Nem coisa, nem instrumento, o meu corpo sou eu próprio no mundo. É o meu corpo em movimento que me envolve no mundo. Habito o mundo pelo meu corpo. O meu corpo é para mim o mundo”.

Ainda nessa linha de raciocínio, destacamos Daolio (2003, p. 37), que através de uma visão mais antropológica, observa: “Assente na corporeidade, ou no físico e no biológico, ele mostra-se capaz de substituir o instintual por uma cultura que lhe determina a relação com os outros, explica a sua ação, orienta o seu destino. É assim que ele legitimamente se afirma como homem”.

Desta forma, percebe-se que o corpo é sede dos signos sociais e, portanto um recurso em potencial a ser considerado no processo de aprendizagem e desenvolvimento das práticas educativas.

No âmbito escolar, as reflexões em torno da linguagem corporal, corpo e corporeidade, sobretudo quando envolvem elementos lúdicos que requerem movimentação e “desordem”, observam que tanto o corpo, como os movimentos da criança são vistos como empecilhos nas atividades da educação básica. Entretanto, na contramão dessa idéia predominante, encontramos estudos que têm apontado o movimento como a maneira pela qual a criança explora e apreende o mundo. Quanto mais ela explorar o mundo, os objetos, mais ela terá capacidade de organizá-lo cognitivamente. É através do movimento que a criança se relaciona com os outros, aprende sobre si mesma: quem ela é, o que é capaz de fazer e a partir disso conhece, interage e se apropria do seu papel no contexto social. Nesse sentido, percebemos que a relação entre a linguagem corporal e aprendizagem pode se manifestar de forma mais contundente se considerarmos o corpo e suas representações como elemento fundamental para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Sobre a relação corpo e educação, Assmann (1995, p. 77) contribui afirmando que “[...] a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante, primeiro e principal”. O autor nos ajuda na reflexão à medida que reforça a idéia de que os estudos sobre o corpo e a linguagem corporal, associados ao processo educativo, têm contribuições decisivas a fazer no campo educacional.

### **3.1 A fenomenologia da percepção, a motricidade e suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem**

A proposta de investigação sobre as condições de desenvolvimento dos elementos lúdicos expressos a partir da linguagem corporal, em escolas da rede pública municipal do município de Imperatriz, implica na necessidade de considerarmos alguns processos essenciais a essa análise, sobretudo quando percebemos a participação determinante deles na elaboração do conhecimento, tendo em vista a experiência corporal, não só como ponto de partida para a

aprendizagem, mas como condição permanentemente presente na construção da relação com o mundo e na apropriação do conhecimento.

Um desses processos diz respeito à percepção, considerada como elemento fundamental ao desenvolvimento da cognição. Para uma melhor compreensão sobre a importância da percepção inicialmente recorreremos a Varela, Thompson e Rosch (1995, p. 177, grifo do autor) que em suas indagações sobre a construção do conceito de *mente incorporada*, ressalta que a cognição deve ser abordada não como recuperação ou projeção, mas como ação incorporada:

Usando o termo *incorporada* queremos chamar a atenção para dois pontos: primeiro, que a cognição depende de experiências decorrentes de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras, e segundo que essas capacidades sensório-motoras individuais estão, elas mesmas, embutidas em um contexto biológico, psicológico e cultural mais abrangente. Utilizando o termo *ação* queremos enfatizar novamente que os processos sensoriais e motores – a percepção e a ação – são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida.

Os autores destacam a abordagem atuacionista onde a percepção consiste em ação perceptivamente orientada e as estruturas cognitivas emergem dos padrões sensório-motores recorrentes que possibilitam à ação ser perceptivamente orientada. Nesse sentido tal abordagem tem como preocupação central “[...] determinar os princípios comuns ou ligações regradas entre os sistemas sensorial e motor que explicam como a ação pode ser perceptivamente orientada em um mundo dependente do observador” (VARELA; THOMPSON E ROSCH, 1995, p. 177).

Dessa forma, entendemos ser de extrema relevância refletir sobre os estudos acerca da percepção, à medida que a compreendemos como elemento indispensável ao desenvolvimento qualitativo da motricidade. Um outro entendimento a respeito da importância da percepção verifica-se quando a relacionamos com a ampliação das possibilidades de desenvolvimento da sensibilidade, outro conceito importante a ser considerado neste estudo.

Sobre o desenvolvimento da sensibilidade convém destacar as indagações de Nóbrega em estudo desenvolvido a partir das teorizações de Merleau-Ponty quando esse faz menção ao corpo como obra de arte:

Merleau-Ponty define um olhar expressivo sobre o corpo, configurando uma linguagem sensível que é expressa em movimento. Apresenta uma nova concepção de percepção, como acontecimento da motricidade [...]. A corporeidade é compreendida no arranjo paradoxal do corpo em movimento. Desse modo, a percepção é um elemento significativo para compreender a “operação expressiva do corpo, iniciada pela menor

percepção, que se amplifica em pintura e arte” (Merleau-Ponty, 1999 apud NÓBREGA, 2000, p. 97).

A natureza do sensível, de acordo com Merleau-Ponty, diz respeito a uma realidade constitutiva do ser e do conhecimento que se manifesta nos processos corporais. No entanto, a qualidade do sensível não é considerada “[...] um elemento da consciência, é uma propriedade do objeto” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 25).

Há, portanto uma relação entre sujeito e objeto, onde é definida a relatividade da experiência sensível, sendo essa o “[...] fundamento de direito para todas as construções do conhecimento” (MERLEAU-PONTY, 1999 apud NÓBREGA, 2000, p. 104). Em outras palavras “[...] há uma profunda interação entre o ser cognoscente e o objeto cognoscível, onde não se separam, mas interpenetram-se e influenciam-se mutuamente” (FREITAS, 1999, p. 11).

Nóbrega (2000, p. 104) ressalta que “[...] a possibilidade da linguagem sensível assume o fato de que nem tudo, na linguagem, pode ser compreendido, pois há sempre lacunas, mas necessariamente precisa ser vivido para adquirir sentido”. Dito isso, podemos reafirmar que o resgate da sensibilidade torna-se um processo relevante para a aprendizagem, haja vista que privilegia o desenvolvimento da experiência corporal e a ênfase no mundo sensível, ou seja, a linguagem sensível privilegia a diversidade da linguagem corporal que por sua vez está essencialmente associada à construção efetiva do conhecimento.

Em relação à motricidade, torna-se necessário entendermos inicialmente a sua relação com a corporeidade, considerando que o corpo humano que se move é essencialmente um sujeito dotado de intencionalidade, porque se move sempre em direção a um objeto e a corporeidade implica na inserção desse corpo humano em um mundo significativo, de forma intencional, onde ocorre a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo. “A motricidade do homem acompanha a sua corporeidade e ambas na verdade não se distinguem. São a expressão do ser cultural no mundo social ou, mais amplamente, do ser intencional no mundo fenomenológico” (FREITAS, 1999, p. 55).

É importante destacarmos o entendimento de Merleau-Ponty a respeito do ato de movimentar-se, quando enfatiza que “[...] um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, ou seja, quando o incorporou ao seu “mundo”, e mover seu corpo é visar, através dele, as coisas” (MERLEAU-PONTY, 1999 apud

FREITAS, 1999, p. 54). Partindo desse princípio percebe-se o quanto o movimentar-se assume função importante para a construção do conhecimento, da consciência e para o desenvolvimento da aprendizagem, ao possibilitar efetivamente uma relação dialética, do sujeito com os objetos e com o mundo que o cerca.

Outro conceito que ganha importância para o desenvolvimento deste estudo é o de consciência corporal, pois ela surge como um vínculo necessário a qualquer relação intencional do sujeito com as coisas e com o mundo:

Toda consciência se dirige para um mundo, no qual ela se reencontra, ao conferir-lhe significado. O corpo é o que possibilita a dialética da consciência e do mundo; ele é o que torna viável a presença de um sujeito intencional e a consciência é o que permite que o corpo se torne um corpo vivo, um corpo humano, um corpo no mundo. A consciência corporal é o pivô de todas as dialéticas (FREITAS, 1999, p. 87)

Sobre a natureza intencional do ser encontramos em Merleau-Ponty a seguinte indagação

[...] a vida da consciência – vida cognoscente, vida do desejo ou vida perceptiva – é sustentada por um ‘arco intencional’ que projeta ao redor de nós nosso passado, nosso futuro, nosso meio humano, nossa situação física, nossa situação ideológica, nossa situação moral, ou antes, que faz com que estejamos situados sob todas estas relações. É este arco intencional que faz a unidade dos sentidos e da inteligência, a unidade da sensibilidade e da motricidade (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 190).

Esse entendimento torna-se imprescindível à medida que fortalece as indagações presentes neste estudo acerca dos elementos da linguagem corporal e sua relação com a aprendizagem, pois demonstra nitidamente a relação dos processos de desenvolvimento da sensibilidade e da motricidade, relação esta que se constitui em fundamento para uma aprendizagem significativa. É essa relação fundamental que entendemos ser necessariamente valorizada no ambiente escolar, tendo em vista a perspectiva da aprendizagem e a intencionalidade das ações pedagógicas, bem como a viabilidade de tais processos a partir da experiência corporal, sobretudo aquela relacionada à cultura infantil como nos alerta João Batista Freire em "*Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*".

Percepção, sensibilidade e motricidade são, portanto, conceitos estruturantes que fazem parte do mundo sensível e estão contidos na Fenomenologia da percepção, uma das obras de maior projeção de Merleau-Ponty, onde “[...] a percepção é compreendida, não como uma representação mentalista, mas fundamentalmente ligada ao movimento, envolvendo-se com a fenomenologia existencial” (MERLEAU-PONTY, 1999 apud NÓBREGA. 2000. p 97).

Nesse contexto observa-se a função central da experiência do corpo que tem na motricidade a sua referência principal. “A experiência do corpo em movimento ajuda-nos a compreender os sentidos construídos artificialmente, pelos conceitos, pela linguagem, pela cultura de um modo geral” (NÓBREGA, 2000, p. 101).

Percebe-se que as proposições sobre a dimensão corporal do ser, fundamentadas na fenomenologia da percepção, representam avanço significativo na medida em que se contrapõem ao entendimento do ser, a partir da dicotomia sujeito versus objeto e enfatizam a experiência corporal fundada numa perspectiva sensível e poética da corporeidade. Nesse sentido, entendemos que a abordagem fenomenológica torna-se válida enquanto fundamento para este estudo, que busca compreender as condições em que os elementos relacionados à percepção, à motricidade e à sensibilidade encontram-se articulados tendo em vista a garantia de espaços e a viabilidade do desenvolvimento deles a partir de elementos lúdicos como brincadeiras e jogos.

Convém lembrar que na perspectiva fenomenológica “[...] a dimensão essencial só apresenta sentido se unida à dimensão existencial, ao mundo vivido. Essência e existência apresentam-se como dimensões de um mesmo fenômeno, o ser humano” (NÓBREGA, 2000, p. 101). Bosi (1995, apud FREITAS, 1999, p. 56, grifo do autor), também nos chama atenção para essa questão ressaltando que:

Essência e existência mesclam-se na corporeidade – uma vez que *sou* um ser que se *apropria* de um mundo. O *corpo-sujeito* – que me torna ser, indivíduo, e marca minha subjetividade singular – entrelaça-se ao *corpo-próprio* – que possibilita apropriar-me da existência humana, do traçado inscrito pela cultura, e pontilhá-la das relações que estabeleço com outras corporeidades, outras subjetividades. Ser corpo, portanto é estar em um mundo partilhável com outros corpos; é habitar a dimensão da *intercorporalidade*.

A seguir destacaremos aspectos referentes a algumas teorizações cujos representantes defendem uma reflexão urgente acerca da necessidade pedagógica de se valorizar e implementar de forma contundente, práticas educativas que venham priorizar os processos que envolvem o resgate da sensibilidade, a educação efetivamente integral, enfim processos apoiados na afirmação do corpo enquanto síntese da experiência humana e social.

Buscaremos ressaltar a discussão entre o corpo-objeto e o corpo-sujeito, como forma de evidenciar o processo de racionalização das práticas corporais e suas implicações no desenvolvimento da sensibilidade, categoria essa

essencialmente necessária ao processo de aprendizagem dos aspectos bio-sócio-culturais que determinam diferentes representações do corpo. Em seguida, destacaremos os estudos que indicam a necessidade de uma educação de corpo inteiro em prol do desenvolvimento da sensibilidade e sua importância para uma aprendizagem mais significativa e, por fim, refletiremos sobre as contradições existentes no âmbito escolar, a partir da negação do corpo no processo educativo.

### **3.2 Do corpo-objeto ao corpo-sujeito**

Para discorrermos sobre essa questão, implícita no processo educativo, nos apoiaremos mais detalhadamente nas indagações de Nóbrega (2000), que trazem contribuições importantes, sobretudo quando ressalta a necessidade de uma reflexão de cunho filosófico, sobre a função do corpo no processo educativo, considerando as suas representações sociais, construídas histórica e culturalmente.

Retomando o que já foi dito no primeiro capítulo, vimos que uma das primeiras formas de manifestação das práticas corporais foi a ginástica, cuja evolução ocorreu em função ou paralelamente a processos de intensas transformações no plano social e econômico. Vimos que em determinados momentos o corpo assumiu funções diferenciadas conforme as necessidades sociais surgidas no decorrer da história da humanidade.

Observamos que Soares (2002) preocupa-se em estabelecer uma relação direta entre a construção do binômio corpo/educação e a evolução do parâmetro científico, cujos princípios definiram a evolução da sociedade, dando a ela os atributos da modernidade que influenciam, essencialmente, nas representações sociais do corpo.

Na perspectiva de ampliar esta discussão e acrescentar novos elementos para reflexão, Terezinha Petrúcia da Nóbrega (2000) destaca um debate acirrado em função do tensionamento entre a questão da objetividade e a subjetividade, que perpassa e influencia a dinâmica social e educacional. A autora questiona a perspectiva cartesiana de corpo, onde estão representados os conceitos de corpo-máquina, a moral cartesiana e sua influência no controle social do corpo e a racionalização das práticas corporais. Por outro lado, destaca a necessidade de refletirmos sobre elementos essenciais da fenomenologia e da importância de se ter uma atitude fenomenológica em direção ao resgate do corpo-sujeito. “O mundo

humano ficou reduzido à objetividade, o subjetivo foi apagado, sufocado pelo objetivismo da racionalidade técnico-científica, perdendo de vista o sentido da própria existência humana” (NÓBREGA, 2000, p. 40).

No campo educacional, Nóbrega traz considerações relevantes, sobretudo ao propor uma compreensão de natureza filosófica ao afirmar que ao longo do processo de formação da civilização ocidental, definiu-se o divórcio entre a percepção sensorial e a razão, no que diz respeito à elaboração do conhecimento. Para a autora, esse processo contribuiu efetivamente para a *descorporalização*, trazendo prejuízos incalculáveis à formação humana.

Esse processo de descorporalização ao qual Nóbrega (2000) se refere é definitivamente um dos aspectos que influencia contundentemente a forma de apropriação do conhecimento considerando que na sociedade contemporânea há inegavelmente o predomínio de uma orientação positivista no campo do processo educativo.

A orientação de cunho positivista traz sérias implicações ao processo de aprendizagem, quando supervaloriza os aspectos predominantemente relacionados à racionalidade e desconsidera a dimensão corporal do ser. Nessa dinâmica percebe-se que há concomitantemente a negação da dimensão corporal do ser, e, portanto da linguagem corporal enquanto referência concreta a ser considerada numa perspectiva educativa.

Nesse sentido, quando a autora denuncia que a educação contemporânea incorpora a concepção de saber descorporalizado passando a priorizar processos formalizados de ensino-aprendizagem, em que predomina o saber conceitual, ela preocupa-se, sobretudo com os prejuízos que esta atitude pedagógica pode trazer à formação humana. A esse respeito Nóbrega (2000, p. 12) nos alerta que,

[...] a educação incorpora a fragmentação entre o saber sensível e o racional, priorizando em sua ação pedagógica o lógico em detrimento do sensível. A prioridade do dado da razão pode ser expressa quando se considera a aprendizagem como produto da inteligência racional, desprezando-se ou minimizando-se o dado sensível. O corpo é deixado de fora da ação pedagógica, onde para aprender, as crianças devem ficar imóveis; quando muito o corpo é considerado como instrumento para o desenvolvimento do intelecto.

Essas indagações nos levam a questionar sobre a necessidade de resgatarmos os aspectos inerentes à viabilização do saber sensível, considerando o

corpo como síntese humana e, dessa forma, como elemento imprescindível ao processo de aprendizagem. É essencialmente importante refletirmos sobre as possibilidades pedagógicas que possam, de fato, promover a inclusão do corpo enquanto síntese da existência humana no processo educativo.

Outra preocupação no pensamento de Nóbrega (2000) diz respeito a uma possível defasagem do corpo por conta de discursos, práticas e valores atribuídos ao corpo na contemporaneidade, no sentido de evitar uma já visível banalização do corpo e do movimento humano. Há, neste processo, uma crescente afirmação dos elementos relacionados a áreas como a Genética, Robótica e a Inteligência Artificial, o que acaba deixando margem para uma possibilidade de risco social, onde uma reconstrução corporal teria como princípio um novo mentalismo, tendo como base a defasagem corporal e a emergência do corpo-máquina.

Dessa forma observa-se, portanto, que historicamente o corpo corre risco de sofrer um novo redimensionado, de maneira a reforçar ainda mais a concepção de corpo fragmentado. O conceito de corpo enquanto síntese da totalidade humana torna-se cada vez mais distante da possibilidade de ser reconhecido como tal, tanto na dimensão social como na dimensão educacional. Nesse sentido, acompanhando essa tendência, o compromisso da educação em valorizar os processos que incluem a dimensão corporal do ser na perspectiva da aprendizagem, se torna potencialmente mais desafiador.

O desafio central é contribuir, historicamente, para um processo de transformação social, onde se torna necessária uma mudança paradigmática tendo em vista a superação da concepção de corpo-objeto e a valorização da concepção de corpo-sujeito.

Na perspectiva educacional, a escola teria que assumir um compromisso com esse processo de transformação, no sentido de garantir, a partir das práticas educativas a possibilidade de formação humana, tendo em vista a concepção de corpo-sujeito. Para tanto é necessário que essa mudança seja coerente com uma mudança também na perspectiva que se tem de sociedade e de projeto social.

O pensamento cartesiano, sustentáculo do ideal de corpo-máquina<sup>8</sup>, ou corpo-objeto, considera que a alma está ligada ao pensamento e não ao funcionamento do corpo. Dessa forma, “[...] não há, portanto, nenhuma referência à

---

<sup>8</sup> Ver Nóbrega pág. 38

intencionalidade do movimento, este sendo considerado apenas em seu aspecto mecanicista” (2000, p. 36). Segundo a autora, Descartes chega a reconhecer na ação humana a união entre a razão e o sensível, mas o aspecto dualista permanece, principalmente, em relação ao conhecimento. Para ele “[...] apenas ao espírito e não ao composto espírito e corpo compete conhecer a verdade” (2000, p. 39).

No que diz respeito à elaboração do conhecimento, o pensamento cartesiano privilegia a razão desprovida do elemento sensível. Há ainda no pensamento cartesiano a idéia de que

[...] toda ciência consiste em distinguir o que pertence ao corpo e a alma e ao composto corpo e alma, não atribuindo a cada qual senão o que lhes pertence. Dessa forma, o conhecimento pertencente ao corpo refere-se apenas à extensão do movimento, sendo explicado pelas leis da mecânica; o conhecimento que pertence à alma consiste no pensamento lógico-matemático e o conhecimento pertencente ao composto corpo e alma refere-se às paixões, que são sentimentos confusos e obscuros e, por isso mesmo devem ser racionalizados, sendo este um princípio básico da moral. (NÓBREGA, 2000, p. 40).

A escola, ao incorporar esse entendimento, privilegiando o saber lógico no processo de elaboração do conhecimento, assume a sua essência cartesiana e reforça um processo que culmina em um duplo prejuízo para a compreensão de corpo, primeiro por colocá-lo em segundo plano em detrimento da alma/mente e segundo por estimular a racionalização das práticas corporais histórica e culturalmente instituídas.

A idéia de corpo-sujeito opõe-se radicalmente ao dualismo corpo-mente, que tem influência do pensamento ocidental moderno, e propõe a integração do corpo na perspectiva da totalidade do ser humano. Apóia-se fundamentalmente na fenomenologia onde a relação homem – mundo é central e tem como eixo o corpo. Em outras palavras, a relação homem-mundo é corporal. “Não o corpo-físico, uma massa material e inerte, mas um corpo vivo, dotado de uma intencionalidade original, isto é de motricidade, a qual me permite lançar-me ao mundo e aprender o seu sentido” (2000. p. 54).

Retomamos alguns conceitos mencionados anteriormente para agora ampliar a compreensão sobre o corpo-sujeito, uma vez que a construção do corpo-sujeito envolve, a partir da fenomenologia, os elementos ligados ao mundo sensível como a intencionalidade, o caráter perceptivo e motor da ação humana, a motricidade, a corporeidade e o hábito motor. Alguns desses elementos já foram

tratados neste estudo, porém agora retornam, no sentido de possibilitar uma melhor contextualização do corpo-sujeito.

Na perspectiva fenomenológica o corpo surge como o lugar por excelência de nossas ações originais e a “[...] originalidade do ser no mundo está expressa no corpo-próprio” (2000, p. 56). NÓBREGA encontra em Merleau-Ponty a seguinte definição do humano:

[...] a partir da realidade corporal, sou meu corpo, desta forma, o Ser, a realidade ontológica coincide com a realidade corpórea. O ser humano define-se como tal pelo seu corpo e não pelo pensamento. O centro do eu é deslocado da perspectiva racionalista, onde o sujeito é representado pelo cogito, pelo “eu penso”, para uma perspectiva sensível, expressa no corpo e na motricidade (MERLEAU-PONTY, 1999 apud NÓBREGA, 2000, p. 57).

A apreensão do mundo realiza-se com o corpo e representa uma síntese inacabada, formada pelas perspectivas da situação vivida. “Esta forma de apreensão é reconhecida como originária, não se referindo a uma representação puramente intelectual, mas a uma função motora regida pela motricidade” (2000, p. 58).

A motricidade, portanto, assume função central no processo de apreensão do mundo, constituindo-se como mecanismo que viabiliza a relação entre sujeito e o objeto, conferindo a originalidade do ser no mundo, a partir da intencionalidade da consciência. É esse processo que dá sentido e significação ao movimento e nos permite realizar os projetos da nossa própria existência.

Outro conceito importante construído a partir de uma interpretação fenomenológica do corpo, diz respeito ao hábito motor, que ganha sentido pela sua relação com o conceito de hábito perceptivo e por caracterizar-se como produtor e produto da cultura. O hábito motor encontra espaço como extensão da existência e prolonga-se em uma análise do hábito perceptivo enquanto aquisição de um mundo. “Reciprocamente, todo hábito perceptivo é ainda um hábito motor, e ainda aqui a apreensão de uma significação se faz pelo corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999 apud NÓBREGA, 2000, p. 60). Nesse sentido percebe-se que a apreensão não significa um processo exclusivamente intelectual, mas se realiza a partir da ação motora.

Outra associação que podemos fazer a partir da compreensão de hábito motor, diz respeito à construção da corporeidade. E, nesse ponto, articula-se essencialmente ao processo de aprendizagem, uma vez que esta última, segundo Nóbrega (2000, p. 60), constitui-se como um comportamento exclusivamente humano e basicamente uma reorganização da corporeidade:

Quando jogo, quando canto ou danço, estou não apenas pondo em funcionamento o meu equipamento anatômico e fisiológico, estou vivendo,

simultaneamente, o mundo cultural que conformou este jogo, este canto e esta dança e todos os meus projetos existenciais neles representados. Todo o meu ser de relação se envolve nestes hábitos motores e através deles eu apreendo o mundo, vou reorganizando o meu esquema corporal, configurando a minha corporeidade.

Ainda sobre a aprendizagem a autora enfatiza que esta envolve:

[...] ao mesmo tempo motor e perceptivo, não há separação entre o corpo que age e o cogito que organiza a ação. O corpo é o lugar de aprendizagem, de apropriação do em torno por parte do sujeito. [...] O cogito e o corpo, a realidade da consciência e a realidade corporal, são aspectos de uma mesma realidade, uma dialética de intenções que se organiza em cada ação. O dado sensível já traduz consigo uma significação, pois ele advém da ação do sujeito, uma ação que é ao mesmo tempo motora e perceptiva, sensível e inteligível. (2000, p. 60-61).

Na fenomenologia, a motricidade, a percepção, o hábito motor e a corporeidade, são elementos envolvidos na dinâmica do processo de aprendizagem, considerando o Ser como uma totalidade onde as dimensões intelectual e motora, o inteligível e o sensível não são percebidos isoladamente, mas como um sistema único que tem o dado sensível como fundamento para a construção do conhecimento. É este entendimento que sustenta a compreensão do corpo-sujeito numa perspectiva fenomenológica.

Para que a concepção de corpo-sujeito se materialize no ambiente escolar é necessária uma superação do pensamento que coloca o corpo em oposição à alma, como elemento inferior em relação ao homem e ao conhecimento por ele produzido. Nessa perspectiva, é preciso compreender a corporeidade como ponto de referência para a produção humana.

Encontramos, portanto, nos elementos da linguagem corporal, uma possibilidade para a viabilização do trabalho com o mundo sensível, tendo como base a valorização de experiências fundadas no sensível e a priorização de ações que envolvam a percepção, a motricidade e a corporeidade.

A proposta de se promover o resgate da sensibilidade acompanha a necessidade de retomar a dimensão subjetiva do Ser como forma de ampliar a percepção do sujeito dentro de uma sociedade racionalizadora, fornecendo-lhe elementos que possam levá-lo à construção da sua autonomia e à possibilidade de libertação, estabelecendo assim uma alternativa viável ao racionalismo e a objetivação do corpo.

Dito isso, reafirmamos ser imperiosa a necessidade de refletirmos sobre a possibilidade de resgate da sensibilidade no processo de aprendizagem, buscando

perceber, no âmbito das práticas educativas, quais possibilidades pedagógicas podem viabilizar esse processo e como elas se estabelecem no cotidiano escolar.

As atividades lúdicas são fontes inesgotáveis de experiências de natureza perceptiva e motora. Portanto, as brincadeiras e jogos, sobretudo relacionados à cultura infantil, constituem-se em possibilidades concretas de resgate da sensibilidade, processo esse essencial e determinante na construção do corpo-sujeito.

### **3.3 A educação de corpo inteiro**

Utilizando-nos do trabalho de outro autor, introduzimos algumas das mais relevantes obras de João Batista Freire – "De corpo e alma: o discurso da motricidade" (1991) e "Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física" (1994) – na presente discussão. Para uma melhor compreensão dos estudos desenvolvidos por Freire, buscamos ainda Luzirene Duckur, em sua obra "Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física" (2004), onde a autora faz uma análise da contribuição de Freire, fornecendo-nos elementos importantes sobre o pensamento do autor.

A incursão a partir das obras de FREIRE e DUCKUR nos possibilita o encontro de subsídios teóricos necessários a este estudo, sobretudo pelo fato de encontrarmos em Freire "[...] uma clara opção pela infância, tematizando competências, interesses e desejos da criança como ponto de partida para a construção de qualquer proposta pedagógica" (DUCKUR, 2004, p. 43). Esse posicionamento do autor reafirma um dos propósitos deste estudo em refletir acerca da necessidade de repensarmos a respeito das representações do corpo vinculadas ao processo de aprendizagem e a articulação deste a um projeto pedagógico.

No que diz respeito à contribuição de Freire para este estudo, entendemos que ele resgata questões essenciais, que partem, segundo ARAÚJO (2001, p. 4), "[...] de uma crítica contundente à escola tradicional e aos métodos de ensino, que ignoram a atividade corporal, o mundo infantil da brincadeira". FREIRE, em suas considerações, critica a visão de mundo dualista, onde espírito/ mente e corpo são entidades distintas e separadas, sendo o espírito/mente superior ao corpo. Dessa forma, o autor desenvolve seu trabalho no intuito de evidenciar a

unicidade entre o sensível (corpo) e o inteligível (espírito) presente no corpo, ou melhor, na ação corporal.

Em sua obra "*Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*", o autor destaca a necessidade de se desenvolver uma educação integral, uma vez que, há notoriamente uma maior valorização das questões intelectuais que, segundo ele, "[...] fragmentam a criança, valendo-se da negação do papel das ações corporais do aluno." (FREIRE, 1992 apud DUCKUR, 2004, p. 43).

Para Freire, precisamos reconhecer nossa realidade corporal, pois é pela corporeidade que existimos, e pela motricidade que nos humanizamos. Esse entendimento é central no pensamento do autor, no entanto é historicamente necessário que essa compreensão seja estendida efetivamente ao sistema educativo como um todo, considerando as práticas educativas, os aspectos metodológicos, os espaços necessários, enfim as condições objetivas para a concretização desse processo que envolve inclusive mudanças de concepções.

Buscando agora levantar questões que possam nos levar a uma articulação mais direta com o objeto deste estudo, considerando agora os determinantes de ordem organizacional, no que diz respeito ao fazer pedagógico e suas condições de desenvolvimento, pontuaremos alguns elementos relevantes, além daqueles já destacados no capítulo anterior, porém como subsídios teóricos necessários à fundamentação das proposições presentes nas demais partes do trabalho. Tais elementos, a partir deste momento, constituir-se-ão no foco das nossas indagações e servir-nos-ão para uma análise importante e necessária ao desenvolvimento deste estudo.

Inicialmente, percebemos que o autor se dedica a discutir sobre a *cultura infantil* e sua relação com a escola. De fato essa relação é fundamental ao processo de aprendizagem e precisa ser valorizada. O posicionamento do autor reforça nossas proposições à medida que reafirma a importância de considerarmos a cultura infantil, especialmente manifestada através de jogos e brincadeiras, como ponto relevante ao processo de aprendizagem. Esse é também o entendimento expresso por DUCKUR (2004, p. 44) quando ressalta:

É na cultura da infância que o jogo, o brinquedo e a brincadeira surgem como dinâmicas essenciais ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, porque, ao se considerar essa cultura, as possibilidades de um aprendizado mais significativo ampliam-se, já que a cultura é rica em movimentos que possibilitam vivenciar corporalmente as relações espaciais e temporais, além dos recursos simbólicos que estão muito presentes.

Outro aspecto relevante, como podemos perceber na citação acima, diz respeito às análises desenvolvidas sobre o jogo, a brincadeira e a importância de se valorizar tais elementos por meio da ludicidade.

Não pretendemos, neste estudo, entrar na dimensão conceitual sobre o jogo e brincadeira, bem como retomar elementos que dizem respeito a sua origem, características e teorias, haja vista que na literatura específica esses aspectos já foram bastante explorados. No entanto, é necessário, pelo risco de restrição, afirmarmos a dimensão lúdica, por ser comum a tais elementos enquanto manifestações da linguagem corporal. Araújo (2001, p. 1) reforça este entendimento quando enfatiza que

[...] reconhece-se o termo lúdico ou ludicidade como mais apropriado para dar conta dos diferentes e abrangentes significados das expressões jogo e brincadeira, buscando ampliar o seu entendimento para um componente da cultura historicamente situada.

Freire, em suas proposições, considera que brincadeira, brinquedo e jogo apresentam o mesmo significado. No entanto, observa-se que prioriza o jogo ao falar dessa prática, quando presente no contexto da educação escolar, assumindo, portanto o caráter educativo:

Num contexto de educação escolar, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos às crianças aproxima-se muito do trabalho. Não se trata de um jogo qualquer, mas sim de um jogo transformado em instrumento pedagógico em meio de ensino. (FREIRE, 1994, p. 119).

Ao falar do jogo educativo, Freire acrescenta:

Na escola, deve predominar o jogo educativo, isto é, o jogo como recurso pedagógico, vinculado a um projeto pedagógico. [...] O jogo realizado como conteúdo da escola de ser aquele que se inclui num projeto, que tem objetivos educacionais, como qualquer outra atividade. Dentro do brinquedo, orientando-o, a professora deve saber onde chegar e o que desenvolver (1994, p. 74-75)

Percebe-se que em determinados momentos, Freire considera o jogo como conteúdo, como na citação acima, por exemplo. Porém, observa-se um consenso entre os analistas de sua proposta, que indica um entendimento do jogo como meio de ensino, na primeira e segunda infância.

O terceiro ponto que consideramos essencial à discussão em torno da valorização da linguagem corporal, na perspectiva da aprendizagem, está relacionado ao questionamento quanto à responsabilidade pelo encaminhamento das ações pedagógicas que envolvem a dimensão lúdica, ou seja, quem é o responsável? O professor de sala de aula ou o professor de educação física?

Freire (1994) nos chama atenção para uma indefinição nesse aspecto e preocupa-se com a questão no sentido de fazer perceber o quanto ela torna-se delicada à medida que se percebem os prejuízos causados ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem, tendo em vista a forma em que a discussão se concretiza no âmbito escolar e as implicações educacionais que podem ocasionalmente ocorrer.

Aparentemente, o eixo desta discussão sobre a indefinição de quem é o responsável pelo encaminhamento das atividades pedagógicas que envolvem a dimensão lúdica do conhecimento tem suas raízes, primeiro na questão da formação profissional e, segundo, por questões que envolvem a organização curricular. No entanto, estas condições revelam um problema bem mais amplo, que envolve desde questões de ordem filosófica, até a definição de um projeto não só pedagógico, mas, sobretudo, um projeto de sociedade ao qual a escola encontra-se vinculada. Nesse contexto convém destacar também a definição de políticas educacionais que contemplem de forma séria e efetiva a inclusão da reflexão sobre corpo e suas representações no processo educacional.

Atualmente, o que se percebe na maioria das escolas brasileiras, especialmente nas regiões mais pobres, é que essa responsabilidade é inteiramente do professor de sala de aula, cabendo a ele promover a intervenção pedagógica de natureza lúdica. Entretanto essa condição esbarra na formação profissional precária em relação à inclusão da reflexão sobre a linguagem corporal e sua articulação com os elementos lúdico-pedagógicos. Percebe-se também que não há interesse por parte dos governos em implementar esse processo com medidas concretas, como por exemplo, investir na qualificação dos professores da sala de aula nessa perspectiva ou contratar professores de educação física para atuarem conjuntamente nas intervenções.

A justificativa adotada para sustentar esse contexto estaria nos riscos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, considerando uma possível fragmentação do conhecimento, pelo fato de a criança ter que se envolver com mais de um professor no processo de aprendizagem. Freire (1994, p. 78-79) desmistifica este entendimento quando nos lembra:

[...] não é o número de pessoas envolvidas no processo educativo que fragmentará mais ou menos o conhecimento. Um único professor poderia ser mais desintegrador que outros seis ou oito juntos, trabalhando em equipe. Tudo dependeria de como viesse a ser estruturado o trabalho, da competência de quem ministrasse o ensino e assim por diante.

Sobre o papel do professor, o autor, no entanto, alerta que o professor, independente da sua formação profissional, deverá assumir uma postura mediadora, criativa e ser necessariamente estudioso da ação corporal. É necessário ainda, que ele tenha clareza quanto aos objetivos das atividades trabalhadas, bem como ao projeto de educação e sociedade que orienta a sua prática pedagógica.

Nesse aspecto, Duckur (2004, p. 47) nos chama atenção para outro fator relevante ao processo de aprendizagem: a formação de professores. Ela reafirma que "[...] é imprescindível reconhecer que não há melhoria na educação das crianças na escola se não houver avanços qualitativos na formação de professores".

Nesse sentido é necessário redobrar os cuidados, quanto à gestão de recursos para a educação, para não se colocar os interesses de mercado e financeiros à frente dos interesses educacionais, comprometidos com a educação integral do aluno e articulados a um projeto pedagógico que priorize a construção da autonomia e da sua capacidade crítica e transformadora.

O quarto e último ponto diz respeito às considerações sobre o espaço adequado e necessário para o desenvolvimento de atividades lúdicas voltadas ao desenvolvimento infantil e ao processo de aprendizagem. Sem dúvida, este é um ponto crucial na nossa análise, haja vista que envolve uma série de determinantes históricos e culturais que permeiam o processo educativo em todas as suas dimensões, sobretudo no que diz respeito à organização do fazer pedagógico.

Inicialmente, alguns esclarecimentos se fazem necessários, no sentido de ponderar, de forma coerente, sobre a utilização dos espaços para o desenvolvimento de jogos, tendo em vista a perspectiva da aprendizagem. Podemos neste caso considerar algumas premissas, como por exemplo, a discussão destacada por Kishimoto (2003, p. 14), ao tratar do jogo na educação:

O uso de brinquedos e jogos destinados a criar situações de brincadeiras em sala de aula nem sempre foi aceito. Conforme a visão que o adulto tem da criança e da instituição infantil, o jogo torna-se marginalizado. Se a criança é vista como um ser que deve ser apenas disciplinado para aquisição de conhecimentos em instituições de ensino acadêmico, não se aceita o jogo. Entende-se que, se a escola tem objetivos a atingir e o aluno a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades, qualquer atividade por ele realizada na escola visa sempre a um resultado, é uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas. O emprego de um jogo em sala de aula necessariamente se transforma em um meio para a realização daqueles objetivos. Portanto, o jogo entendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar, não encontraria lugar na escola.

Há, portanto, uma ampla discussão em torno da apropriação do jogo pela escola e a questão do espaço é sem dúvida uma das questões determinantes. Entretanto observa-se que:

- a) Quando se faz referência a espaço, na maioria das vezes, considera-se apenas o espaço da sala de aula, sem levar em conta a existência de outros espaços educativos nas dependências da escola;
- b) desconsidera-se que a própria construção da cultura infantil, envolve a ação corporal como elemento mediador, e nesse caso se o “[...] contexto for significativo para a criança, o jogo, como qualquer outro recurso pedagógico, tem conseqüências em seu desenvolvimento” (FREIRE, 1994, p. 21). Ou seja, interessa mais as condições inerentes ao processo de desenvolvimento do jogo, do que o espaço onde esse se realiza.

Nesse último caso convém destacar, quanto à função do professor, que ele tem papel importante, porém não exclusivo. No entanto, um dos critérios para essa análise será exatamente a participação do professor no encaminhamento de atividades pedagógicas que envolvem a dimensão lúdica, tanto no espaço da sala de aula quanto no espaço extra-sala de aula. O professor torna-se importante pelo seu caráter mediador, onde Freire (1992 apud DUCKUR, 2004, p. 50) afirma que no decorrer da ação pedagógica, o professor

[...] deve estimular o diálogo, conversando sempre com as crianças sobre a atividade, ora orientando, ora dando pistas, valendo-se das falhas detectadas, ora propondo o jogo, incentivando as crianças a refletirem sobre a ação realizada, bem como planejando a ação futura. O professor é apresentado como mediador de propostas, um provocador de desequilíbrios, o que segundo Freire, conduz á tomada de consciência por parte do aluno a respeito das ações praticadas.

Dito isso, consideramos de fundamental importância a participação do professor nesse processo, tendo em vista que a “[...] criança constrói conhecimento desde o nascimento com base nas suas relações com os outros (adultos ou crianças) mais velhos e experientes. [...] o papel do adulto é exatamente reproduzir em cada criança aquilo que foi construído pelas gerações antecedentes. Na escola esse papel do adulto ganha em intencionalidade e planejamento” (DUCKUR, 2004, p. 50).

Kichimoto (2004) aponta divergências em torno do significado atual do jogo, e faz referência a duas funções assumidas pelo jogo, no interior da escola: a

função lúdica e a função educativa. Essa divergência certamente influencia de forma contundente não só na possibilidade de afirmação do jogo enquanto elemento pedagógico como também na definição do espaço adequado para o desenvolvimento de atividades lúdicas, na perspectiva da aprendizagem.

A autora propõe que o “[...] equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo [...] e que a polêmica em torno da utilização pedagógica do jogo, deixa de existir quando se respeita a sua natureza” (KICHIMOTO, 2003, p. 19-22).

Destaca-se ainda que:

Qualquer jogo empregado na escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. [...] pode-se dizer que todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa.

Nesse sentido, podemos perceber que a partir das colocações dos autores, especialmente de Freire e por último de Kichimoto, a questão do espaço está essencialmente associada ao processo de definição e afirmação que envolve a natureza das atividades lúdicas, em especial o jogo, e o seu trato pedagógico no ambiente escolar.

A partir da análise desses quatro aspectos cuja discussão foi inicialmente sistematizada por Freire (1994), podemos perceber o vínculo pedagogicamente necessário às reflexões já colocadas sobre percepção, motricidade, linguagem corporal, corpo e corporeidade, bem como a necessidade de resgate da sensibilidade, como condição imprescindível à construção do conhecimento, na perspectiva da educação integral.

O vínculo encontra-se definido especialmente por conta da possibilidade de articularmos efetivamente o desenvolvimento concreto dos elementos acima destacados, por meio de atividades que envolvam a dimensão lúdica da linguagem corporal, ou seja, jogos e brincadeiras, considerando a cultura infantil e a possibilidade concreta da aprendizagem significativa.

É pertinente neste momento, tecermos algumas considerações relacionadas à concepção de educação integral formulada por Freire, no sentido de refletir acerca da intencionalidade das ações propostas pedagogicamente, bem como acerca do fundamento filosófico que as sustentam, sobretudo quando as articulamos com os objetivos sociais da educação. Nesse caso cabe aqui uma reflexão ampla que considere a vinculação da forma de ensinar conteúdos às crianças, através de elementos lúdicos e a aproximação com os interesses voltados

para a formação de capital humano, considerando que o processo educativo visa a formação da criança no sentido de prepará-la para assumir determinados papéis sociais.

Nesse sentido, cabe questionarmos não a educação integral como processo necessário, mas o uso pedagógico dela, diante das exigências educacionais e sociais. Quais os interesses que ganham prioridade nesse processo? Qual o sentido da intencionalidade pedagógica e o que a orienta? Seria um processo com ênfase na adaptação do sujeito frente às exigências sociais, ou na construção da autonomia do ser em meio às relações sociais?

Esses questionamentos não estão nitidamente definidos nas proposições de Nóbrega (2000) e Freire (1994), o que pode ser considerado como um dos pontos que as deixam fragilizadas. Porém, percebemos que tais proposições representam um avanço inegável e indispensável à superação da compreensão dicotômica do ser.

Tendo em vista o que foi dito até este ponto podemos estabelecer algumas considerações que devem ser percebidas não como conclusões, mas como questões abertas a novas reflexões. Tais considerações nos ajudarão, sobretudo, no que diz respeito à análise de dados coletados e dos resultados alcançados na pesquisa empírica à qual se propõe este estudo.

As indagações de Nóbrega e Freire fundamentam-se na fenomenologia da percepção, ponto esse que aproxima as teorizações dos autores sobre a relação percepção – motricidade e outros desdobramentos gerados a partir desses dois elementos chaves. Tanto Freire quanto Nóbrega apóiam-se teoricamente na necessidade de se resgatar a dimensão sensível do ser como forma de superar a dicotomia corpo/mente.

No entanto, percebemos que, em Nóbrega (2000), há uma ênfase bastante pertinente à discussão filosófica acerca da questão, especialmente no que diz respeito às reflexões que revelam o embate entre objetividade e subjetividade, racionalidade e sensibilidade, bem como os elementos determinantes e determinados a partir desse processo. Na perspectiva da fenomenologia da percepção, que sustenta o pensamento de Nóbrega, tais processos não se excluem, pois fazem parte de uma totalidade expressa corporalmente enquanto síntese humana.

Freire traz considerações que se aproximam das proposições de Nóbrega, no entanto, o autor acrescenta a tal compreensão as suas teorizações em torno da organização escolar e da concepção de corpo definida a partir dos elementos implícitos filosófica e sistematicamente em determinada organização. O autor também faz críticas ao dualismo corpo/mente e propõe a educação integral como forma de superação desse no âmbito escolar.

Encontramos, porém, um entrave histórico que tem inviabilizado a afirmação da proposta de educação integral no espaço escolar e, portanto, a superação do corpo-objeto em direção ao corpo-sujeito. Um dos principais pontos que definem esse entrave encontra-se no processo histórico cultural de negação do corpo e suas representações sociais tendo em vista que o espaço escolar constitui-se como um espaço que tem por excelência a possibilidade de viabilizar a construção do homem e da sua própria existência social.

### **3.4 A negação do corpo no processo educativo e a necessidade do resgate da sensibilidade**

A compreensão do processo de negação do corpo, não só no meio educacional, mas, sobretudo, no meio social, só é possível na sua totalidade se partirmos da compreensão das relações sociais que se definem a partir dos determinantes histórico-culturais percebidos em diferentes contextos da humanidade.

Retomemos neste momento algumas indagações já formuladas neste estudo, iniciando com a compreensão da economista Maria Cecília Donaldson Ugarte (2004), que em seus estudos sobre o corpo humano compreende que a história da civilização e, portanto do corpo humano, define-se essencialmente por meio das relações sociais que se travam em determinados momentos históricos tendo em vista os diferentes modos de produção, que necessitam, para atender suas necessidades, construir e reconstruir ideais de homem e de sociedade, e garantir a compreensão destes via processo hegemônico.

Para contextualizar essa questão recorreremos a Carmem Soares (1994), que destaca o período histórico que se inicia no século XIX, por entender, que esse século é particularmente importante para a elaboração dos conceitos básicos sobre o corpo com ênfase na sua utilização enquanto força de trabalho. É importante

ressaltarmos que nesse período, embora tenha havido um movimento de valorização do corpo, o que se tinha de fato era o conceito de corpo fragmentado, um homem fragmentado, fortemente influenciado pelo pensamento cartesiano, que através de uma visão dualista tem como fundamentos: axiomas matemáticos, ordem e leis da mecânica. Diferente do referencial de corpo idealizado pelos gregos, reforçava-se esta visão dualista entre corpo e mente de maneira bastante utilitarista e adequada ao capital: o corpo produtivo, forte e saudável. "Um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomo-fisiológico, meticulosamente estudado e, cientificamente explicado" (SOARES, 1994, p. 10).

Nessa perspectiva, o corpo em questão serviria como instrumento indispensável à consolidação do Estado burguês e da própria burguesia enquanto classe. Conforme destacado pela autora:

Para manter sua hegemonia, a burguesia necessita então investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela cuidará igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (1994, p. 10).

Podemos perceber algumas semelhanças entre os aspectos citados anteriormente, sobre as representações do corpo no século XIX, e alguns aspectos verificados nesse período mais atual que compreende as últimas décadas do século XX e início do século XXI. Um desses aspectos diz respeito ao fato de que, assim como ocorreu no século XIX, vivenciamos, contemporaneamente, um momento marcado por profundas transformações geradas especialmente a partir dos impactos sociais da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva, enfim de uma série de mudanças que suscitam um novo ajuste no plano ideológico e social. Esse ajuste certamente se estende à compreensão de corpo e suas representações sociais.

Nesse sentido convém reafirmarmos o que a literatura acerca do tema já nos indica, ou seja, atualmente há um forte movimento no sentido de possibilitar a construção de um novo homem. Um homem que seja capaz de adaptar-se rapidamente e atender as novas exigências de forma mais eficiente e competitiva, de acordo com as necessidades dos novos parâmetros econômicos e sociais. O que sugere, portanto, a necessidade de um processo de adaptação do corpo frente aos novos modelos de produção.

Tratando-se de um novo paradigma social, entende-se que cabe à escola enquanto uma das instituições sociais responsáveis diretamente pelo processo de mudança paradigmática, implementar a construção de um novo modelo de homem, e, portanto de corpo, que possa atender a essas novas exigências sociais, ditadas, sobretudo a partir da lógica do mundo do trabalho.

No entanto, é necessário refletirmos até que ponto e como esse novo processo compreende o corpo e a relação corpo-educação, considerando os objetivos educacionais e sociais, como essa relação está sendo implementada no âmbito escolar, se ela permite o desenvolvimento da linguagem corporal, na perspectiva da aprendizagem. Há garantia de desenvolvimento da educação integral? Há espaço para o corpo-sujeito? Quais as possibilidades concretas de resgate da subjetividade tendo como referência o desenvolvimento de atividades que tratem da dimensão sensível do conhecimento?

São muitas as perguntas abertas, porém não basta somente observar a existência desses processos no ambiente escolar, mas, sobretudo procurar compreender a natureza filosófica, social, cultural e histórica que os definem.

Nesse sentido recorremos a Daolio (2003), que nos ajuda quando trata da “cultura do corpo” compreendendo o corpo como uma construção cultural, e como tal deve ser considerado no processo educativo. O autor em suas considerações utiliza-se de uma afirmação de Rodrigues (1987), que ressalta:

[...] o homem não consegue aprender o mundo tal qual o mundo é em sua objetividade porque sua percepção está limitada à sua humanidade, que por sua vez, está restrita à forma como cada sociedade “treinou” os órgãos do sentido dos seus indivíduos. Cada cultura pode enfatizar ou limitar um ou alguns sentidos. (RODRIGUES, 1987 apud DAOLIO 1995, p. 36)

Partindo dessa compreensão é possível estabelecermos uma aproximação como o pensamento de Nóbrega e especialmente de Freire, que destaca a negação da cultura infantil, no ambiente escolar. O que diferencia Daolio de Freire neste aspecto, é o fato de que este último prioriza apenas a cultura infantil e não faz uma associação desse elemento com a cultura no seu sentido amplo e antropológico como o faz Daolio.

Daolio (2003, p. 36) sustenta que é um equívoco compreender o corpo como puramente biológico, uma vez que esse deve ser compreendido como um “[...] patrimônio universal sobre o qual a cultura escreveria histórias diferentes”.

Em relação ao processo de aprendizagem, o autor considera que:

Mais do que aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo. [...] Conseqüentemente, atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido. To das as práticas institucionais que envolvem o corpo humano, [...] sejam elas educativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social (Daolio, 2003, p. 40-42).

Um último referencial a ser utilizado nesta análise do processo de negação do corpo no ambiente educacional e social, busca na obra Metodologia do Ensino da Educação Física, redigida por um Coletivo de Autores<sup>9</sup>.

Os autores defendem uma proposta centralizada na crítica que, conforme eles, deve-se partir de uma análise das estruturas de poder e dominação constituídas na nossa sociedade adotando, portanto, como referencial teórico o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido a concepção de corpo é aquela baseada no conceito de cultura corporal, “[...] foi historicamente construída pela humanidade de acordo com suas necessidades, até os dias atuais” (DUCKUR, 2004, p. 55).

Criticam a perspectiva que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, por entenderem que dessa forma tem-se “[...] contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura capitalista” (SOARES et al, 1992, p. 36). A obra propõe que o estudo do conhecimento sobre a cultura corporal vise ao “[...] aprendizado da expressão corporal como linguagem, que se opõe ao conceito da aptidão física [...]” (DUCKUR, 2004, p. 55-56).

Como contraponto ao paradigma da aptidão física, os autores apontam a necessidade de uma prática voltada a uma reflexão sobre a cultura corporal considerando que:

[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola. (SOARES et al, 1992, p. 39)

Encontramos no Coletivo de Autores, um outro entendimento a respeito do conceito de expressão corporal, tendo em vista a reflexão sobre a cultura corporal e que sintetiza bem a compreensão de corpo sustentada pelos autores:

---

<sup>9</sup> Esse coletivo de autores é composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht. Porém, atualmente não se mantém mais, em sua totalidade, aproximações políticas, teórico-metodológicas.

Nessa perspectiva da reflexão da corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão da totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (1992, p. 42)

Percebe-se, portanto, que o conceito de expressão corporal, defendido pelos autores, contempla o conceito de linguagem corporal, podendo ser entendido como sinônimos para este estudo.

A contribuição do Coletivo de Autores é extremamente relevante para uma leitura crítica da relação corpo-educação-sociedade, no entanto, observa-se que existem críticas às suas proposições considerando a perspectiva macroestrutural.. É o que podemos perceber quando Abib (1997 apud DUCKUR 2004, p. 62), esclarece que “[...] por concentrar sua análise numa perspectiva macroestrutural da sociedade, acaba correndo o risco de não ser capaz de interpretar o ser humano no que lhe é mais específico: sua individualidade e sua subjetividade”. Em outras palavras, segundo o autor mencionado, a análise formulada pelo coletivo de autores pode gerar equívocos por não considerar como relevantes os aspectos ligados à subjetividade dos sujeitos.

Porém convém destacar o que nos diz Duckur (2003, p. 62) sobre essa discussão:

[...] é de fundamental importância para a formação de indivíduos autônomos a aprendizagem dos saberes construídos pela sociedade. Desse modo, a presença do conhecimento relacionado à cultura corporal se justifica na medida em que possibilita a leitura da realidade em sua totalidade, ou, melhor dizendo, permite ao aluno identificar, interpretar, comparar, questionar, intervir e buscar a superação do contexto em que está situado.

Nesse sentido entendemos que as teorizações formuladas pelo Coletivo de Autores são relevantes à medida que manifestam preocupação com o sujeito na perspectiva de sujeito concreto. A proposta central nesta investigação considera, necessariamente, os processos que levam ao resgate da subjetividade/sensibilidade do sujeito em suas múltiplas dimensões, especialmente no âmbito escolar.

Não podemos encerrar essa discussão, sem antes tecer algumas considerações sobre um tema bastante contemporâneo que diz respeito ao “paradigma das competências”, adotado nas últimas décadas do século XX, pelas políticas educacionais brasileiras e implementado pelos sistemas de ensino estaduais e municipais.

Tal paradigma, em suas proposições, tem dado ênfase aos processos relacionados ao *saber-fazer*, proveniente da experiência. O que tem gerado uma transformação significativa nas práticas educativas, sobretudo no que diz respeito a necessidade de uma maior inserção e valorização do corpo no processo educativo, considerando suas múltiplas determinações e suas significativas contribuições. O corpo, nessa perspectiva pode ser considerado como o ponto de mediação, capaz de viabilizar concretamente o trabalho com a dimensão subjetiva da formação humana, a partir de práticas educativas voltadas para a formação de competências, não apenas aquelas que dizem respeito aos processos cognitivos, mas às atitudes e aos comportamentos, especialmente aqueles que atendem as necessidades geradas no bojo dos novos modelos de produção, ou seja, solidariedade, cooperação, trabalho em equipe, flexibilidade, liderança, autonomia – embora controlada, entre outros.

Na sala de aula a materialização desse processo pode ser percebida com bastante incidência, através das "dinâmicas" e dos "projetos", que costumam colocar o corpo em evidência, seja para motivar, seja para desenvolver conteúdos, seja para fomentar determinados comportamentos e atitudes. Professores e gestores pedagógicos têm recorrido com bastante frequência a essas práticas educativas que emergem com as novas necessidades pedagógicas definidas pela pedagogia das competências.

Essa crescente projeção dos princípios da pedagogia das competências nas salas de aula, buscam, em especial, alcançar a dimensão subjetiva da formação humana articulando-a com elementos claramente relacionados à racionalidade técnica e administrativa.

Nessa perspectiva, a formação da nova subjetividade passa necessariamente pelo saber-fazer, princípio esse que sugere uma participação incondicional do corpo no processo educativo. No entanto, longe de possibilitar um maior grau de autonomia, esse processo acaba gerando uma forma de maior controle sobre a formação humana, que em nada contribui para a superação da dicotomia corpo e mente. Ao contrário, reafirma-a com base na racionalidade técnica.

Partindo destas premissas, podemos então estabelecer uma articulação com o processo de negação do corpo no espaço escolar. Percebemos um processo

bastante ambíguo onde a negação se manifesta a partir de vários aspectos, dentre os quais podemos destacar os seguintes:

- a) Nega-se o corpo na compreensão que se sustenta na fragmentação e hierarquização dos saberes, ou seja, na dicotomia corpo/mente histórica e culturalmente apoiada nos ideais biologicistas e liberalistas, onde ocorre a valorização dos processos ligados à racionalidade em detrimento daqueles ligados à sensibilidade;
- b) nega-se o corpo quando se desconsidera a compreensão de corpo enquanto síntese da totalidade humana, e despreza-se a dimensão da subjetividade/sensibilidade no processo de construção e apropriação do conhecimento;
- c) nega-se o corpo quando não se considera a cultura infantil de natureza lúdica, como elemento essencial a uma aprendizagem significativa, limitando as atividades que envolvem a motricidade, a percepção e a sensibilidade. Nesse sentido negar o corpo representa a negação da própria cultura.
- d) nega-se o corpo na compreensão que prioriza os princípios da aptidão física em detrimento da proposta de construção e reflexão acerca de uma cultura corporal, ou seja, os processos priorizados também com base liberalista valorizam determinadas práticas corporais, em geral aquelas mais conhecidas e de prestígio social, que têm como objetivo atingir o máximo de rendimento da capacidade física. Ou seja, nega-se o corpo quando se desconsidera a cultura corporal como “[...] resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade” (SOARES et al, 1992, p. 39);
- e) nega-se o corpo quando se tenta adestrá-lo e moldá-lo a padrões sócio-culturalmente estabelecidos, em nome de uma ideologia hegemônica, que procura se sustentar a partir dos princípios mercadológicos, onde se observam exigências que dizem respeito ao rendimento, ou seja, à produtividade do sujeito, a exemplo do processo de desenvolvimento dos modelos ginásticos destacados a partir das teorizações de Carmem Lúcia Soares, no capítulo anterior;

- f) nega-se o corpo ainda, quando se adota padrões estéticos ditados, mais por uma lógica de mercado e de controle social, do que por um processo pautado nos ideais de humanização e emancipação.

Dito isso, podemos perceber que o processo de afirmação de uma compreensão de corpo que priorize o desenvolvimento da sensibilidade, como forma de estimular e garantir a criatividade humana, na perspectiva da educação integral e da aprendizagem significativa, depara-se com inúmeros desafios de ordem sócio-cultural e histórica. Tais desafios manifestam-se concretamente, não só no âmbito das práticas educativas e das políticas educacionais, mas, sobretudo, e de forma consolidada, quando se trata das condições de infra-estrutura, ou seja, de espaços adequados para sua viabilização.

No item seguinte, buscaremos, tendo como referência pesquisa realizada em duas escolas da rede municipal de ensino do município de Imperatriz, articular as considerações até aqui formuladas com os aspectos revelados a partir da pesquisa de campo, acerca da relação linguagem corporal e aprendizagem. Nesse sentido, procuraremos investigar os determinantes dessa relação, como por exemplo, a existência ou não de espaços disponíveis no ambiente escolar, que possam propiciar o desenvolvimento da linguagem corporal na perspectiva da aprendizagem lúdica e significativa; como a questão da relação entre linguagem corporal e o processo de aprendizagem é abordada nas práticas educativas reveladas pelos professores e quais os desafios pedagógicos no que diz respeito à implementação da educação integral, considerando a necessidade de desenvolvimento dos aspectos lúdicos ligados à linguagem corporal, enquanto elementos potencializadores da aprendizagem.

## **4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE A DIMENSÃO LÚDICA DA LINGUAGEM CORPORAL E A APRENDIZAGEM**

### **4.1 Caracterização da pesquisa de campo**

Com o objetivo de conhecer e analisar a relação entre a dimensão lúdica da linguagem corporal e o processo de aprendizagem, percebida nas práticas educacionais desenvolvidas no âmbito das escolas municipais de Imperatriz, recorreu-se à pesquisa de campo que consistiu na realização de estudo empírico, de natureza exploratória, em duas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal. O estudo envolveu um número de 07 (sete) professores de 4º e 5º ano, de 02 (duas) escolas da rede pública municipal de Imperatriz.

O foco principal da relação entre a linguagem corporal e o processo de aprendizagem que nos propomos a investigar, diz respeito às manifestações lúdicas da linguagem corporal como o jogo e a brincadeira, considerando que o desenvolvimento destes elementos estão intrinsecamente relacionados à possibilidade de desenvolvimento da experiência corporal, a partir da motricidade e da percepção. Entendemos que tais manifestações constituem-se em elementos concretizantes da possibilidade de se resgatar a dimensão sensível do processo de aprendizagem.

Percebemos que o processo de resgate do sensível caracteriza-se, essencialmente, por ser imprescindível à aprendizagem significativa, à medida que possibilita uma superação da dicotomia corpo/mente, histórica e culturalmente estabelecida no âmbito escolar, porém trazendo prejuízos ao processo de aprendizagem, por não considerar o corpo como síntese da totalidade humana.

Nesse sentido, o interesse maior deste estudo está em analisar as condições presentes no espaço escolar que possam viabilizar essa relação. Para tanto consideramos os aspectos relacionados direta e indiretamente ao fazer pedagógico como os espaços disponíveis para o desenvolvimento de atividades lúdicas, a compreensão dos professores acerca dos elementos lúdicos na aprendizagem, sobretudo, quando implica na inclusão da dimensão corporal. Outros aspectos investigados dizem respeito às dificuldades e possibilidades encontradas

no cotidiano escolar, no sentido da viabilização do processo de resgate da sensibilidade, como elemento indispensável à aprendizagem significativa.

A imersão do pesquisador, no contexto em investigação, ocorreu a partir de contatos com supervisoras e diretores das escolas, no intuito de apresentar a intenção da pesquisa e negociar o acesso às escolas. Após a autorização, entramos em campo para a segunda parte da negociação; desta vez envolvendo os sujeitos da pesquisa, ou seja, professores de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que não percebemos, em nenhum momento, atitudes de objeção, descaso ou indiferença, por parte dos diretores, professores e alunos, em relação à pesquisa realizada. Pelo contrário, houve uma boa acolhida, o que resultou no bom andamento da pesquisa.

A opção pelos professores de sala de aula de 4º e 5º ano, justifica-se inicialmente pela constatação de que na maioria das escolas da rede pública municipal, os professores de educação física atuam apenas nas séries finais do ensino fundamental, cabendo exclusivamente ao professor de sala de aula a condução do fazer pedagógico inclusive aquele diretamente relacionado à dimensão lúdica da linguagem corporal infantil no processo de aprendizagem.

Um primeiro olhar do pesquisador revelou aspectos interessantes como, por exemplo, o quanto as escolas estão abertas a esse tipo relação. Percebemos ali, a presença de estagiários de várias instituições de Ensino Superior, voluntários, enfim, pessoas acolhidas pelas escolas, na perspectiva de fortalecer os laços com a comunidade local e a própria identidade da escola.

A escolha das escolas se deu inicialmente em função das possibilidades de acesso (as duas na zona urbana, sendo uma localizada no centro da cidade e a outra localizada em um dos bairros mais próximos do centro), e, posteriormente, em função da representatividade dessas tendo em vista o universo da pesquisa.

Um outro aspecto que contribuiu para a escolha das escolas está relacionado às condições de infra-estrutura, sobretudo no que diz respeito à questão do espaço físico. Nesse caso, uma das escolas, a localizada no centro, apresenta uma construção antiga e a outra foi construída recentemente. Esse parâmetro justifica-se em função da possibilidade de se observar a evolução das edificações escolares no município de Imperatriz. Há uma tendência notável onde as escolas construídas recentemente, que não são muitas, nem suficientes para atender a

demanda de forma satisfatória, dispõem de um espaço mais amplo, com salas maiores e espaço para atividades de lazer e desportivas, entre outros.

A pesquisa foi realizada no período de maio a julho de 2007 e o processo de investigação caracterizou-se da seguinte forma:

- a) Observação, instrumento fundamental à pesquisa, à medida que possibilitou em um primeiro momento, a aproximação entre pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como uma necessária adaptação do pesquisador, na fase inicial da pesquisa, ao universo a ser pesquisado. Devemos enfatizar que a observação desempenhou papel importante na apreensão do fenômeno e definiu-se por um olhar ativo, interpretativo, intencional e orientado pelo objeto da pesquisa. Elegeu-se a observação não estruturada por entendermos que essa não influencia no comportamento dos sujeitos observados.
- b) análise de fontes documentais como PPP (Projeto Político Pedagógico), quando existente, planos de aulas, planos anuais, bimestrais e mensais, projetos educacionais, informativos educacionais, entre outros.
- c) entrevista semi-estruturada, orientada a partir dos objetivos da pesquisa e pela definição de categorias agrupadas conforme tais objetivos e envolvendo questões abertas a todos os professores envolvidos na pesquisa, totalizado 07 (sete). O uso desse instrumento foi bastante relevante por permitir o cruzamento dos dados obtidos a partir da análise documental e da observação com os depoimentos dos professores. Nesse sentido entendemos que a entrevista veio reafirmar algumas posturas observadas e, em alguns casos, apresentar contradições entre o discurso e o fazer pedagógico observado no cotidiano escolar.
- d) análise e interpretação dos dados encontrados. Neste estudo adotou-se uma técnica de corte essencialmente qualitativo e interpretativo. O procedimento desenvolvido partiu de repetidas leituras das entrevistas, bem como das observações registradas. Tal processo permitiu, em articulação com o referencial teórico a construção da interpretação dos dados encontrados, proporcionando a superação

das impressões iniciais, conduzindo assim à construção de um entendimento mais concreto acerca da realidade.

Convém destacar que não se tem a pretensão de generalizar os resultados da pesquisa e estendê-los a todas as escolas públicas municipais ou a todos os professores que atuam pedagogicamente em turmas de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental. No entanto, devemos considerar que a realidade revelada nos indica sinais bastante visíveis no sistema educacional brasileiro, que ganham significados diferenciados em diversos contextos.

## **4.2 Caracterização das escolas pesquisadas**

Por questões previamente acertadas junto aos diretores e professores das escolas em questão, neste estudo serão preservadas as respectivas identidades. Entretanto, ocasionalmente, para efeito de identificação das escolas, atribuiremos à primeira, localizada no centro da cidade, a letra “A” e à segunda, localizada em bairro próximo ao centro, a letra “B”.

O universo pesquisado, duas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, caracterizam-se da seguinte forma:

A escola “A” caracteriza-se por apresentar espaços físicos precários e inadequados no que diz respeito aos padrões mínimos estabelecidos pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), cuja dimensão mínima é 1,20 m<sup>2</sup> de área útil por aluno<sup>10</sup>. As salas de aulas são pequenas para o número de alunos - em média 32 (trinta e dois) alunos por turma. Em algumas turmas, o número de carteiras é insuficiente para o número de alunos, fazendo com que os últimos a chegarem tenham que sair à procura de carteiras em outras dependências da escola. Devido ao espaço pequeno, não sobra muito espaço para a mobilidade das crianças e das professoras. O espaço externo é constituído por dois pátios pequenos e um corredor, espaço esse bastante utilizado pelos alunos no horário do recreio.

Funciona nos turnos matutino e vespertino, possui cantina, cozinha, espaços administrativos, banheiros, sala de professores, laboratório de informática e

---

<sup>10</sup> Em alguns estados da federação estas dimensões sugeridas são superiores. O estado de São Paulo, por exemplo, sugere 1,50m<sup>2</sup> de área útil por aluno, considerando um número máximo de 30 alunos por sala.

seis salas de aula, todas funcionando nos dois turnos, inclusive oferecendo educação infantil (no turno matutino). As salas de aula não possuem boa iluminação e ventilação. A escola não dispõe de espaço para biblioteca.

A escola “B” caracteriza-se por ser bastante ampla, com salas de aula também amplas, devidamente iluminadas e ventiladas, no entanto, também apresenta problemas quanto ao número insuficiente de carteiras. Possui 12 salas de aula, laboratório de informática, dependências administrativas, banheiros, sala de professores, sala de orientação educacional, salas devidamente adaptadas para educação infantil, refeitório, um pátio descoberto bastante amplo com árvores ainda pequenas, pois a construção é recente (inaugurada em 2003), um pátio coberto bastante amplo, onde são realizadas aulas de recreação, e finalmente uma quadra descoberta em construção, ao lado da escola, que deverá ser utilizada em parceria com a comunidade. Os dois pátios são bastante utilizados pelas crianças no horário do recreio.

Uma primeira observação nos possibilitou chegar a algumas considerações sobre a utilização, pelos alunos, dos espaços extra-sala de aula nas duas escolas:

- a) O envolvimento de boa parte dos alunos com atividades lúdicas, no horário do recreio, porém sem a mediação dos professores;
- b) na escola “A”, por dispor de um espaço menor, as atividades predominantes envolviam brincadeiras como, pular corda, brincar de elástico, amarelinha, e, principalmente, o jogo de damas, dominó e xadrez;
- c) na escola “B”, que dispõe de um espaço mais amplo, as atividades predominantes envolviam brincadeiras como brincar de elástico, amarelinha, subir em árvores, balançar, e, principalmente, brincadeiras envolvendo corridas (jogo do pegador, polícia e ladrão, esconde-esconde, entre outros). Os alunos exploravam bastante o amplo espaço disponível.

#### 4.2.1 Espaço interno da sala de aula

Quanto ao espaço da sala de aula, percebemos nas salas observadas, que a maioria apresenta-se dentro dos padrões mínimos estabelecidos pelo FNDE, como podemos verificar no quadro a seguir:

ESCOLA / SALA	DIMENSÕES DA SALA	SÉRIE/TURMA <sup>11</sup>	NÚMERO DE ALUNOS <sup>12</sup>	ÁREA ÚTIL POR ALUNO
<b>ESCOLA "A"</b>				
SALA 1	6,5m X 6m	4º ANO	31	1,25 <sup>2</sup>
SALA 2	6,5m X 6m	5ª ANO "A"	33	1,18 <sup>2</sup>
SALA 3	6,5m X 6m	5ª ANO "B"	32	1,21 <sup>2</sup>
<b>ESCOLA "B"</b>				
SALA 1	7,5m x 6,5m	4º ANO "A"	35	1,39 <sup>2</sup>
SALA 2	7,5m x 6,5m	4º ANO "B"	36	1,35 <sup>2</sup>
SALA 3	7,5m x 6,5m	5ª ANO "A"	35	1,39 <sup>2</sup>
SALA 4	7,5m x 6,5m	5ª ANO "B"	38	1,28 <sup>2</sup>

Quadro 1 – Área útil por aluno

Considerando a área útil mínima por aluno, estabelecida pelo FNDE, observamos que apenas uma sala, a que acolhe os alunos do 5º ano "A", da escola "A", não atende os padrões mínimos, as restantes ficam um pouco acima do padrão. As salas de aula da escola "B" são maiores, no entanto, comportam um número maior de alunos chegando até a capacidade máxima e, em alguns casos, ultrapassando a quantidade máxima sugerida, como podemos verificar na sala que acolhe a turma do 5º ano "B".

Essas considerações são relevantes à medida que revelam falta de preocupação em buscar a garantia do mínimo de conforto ao ambiente da sala de

<sup>11</sup> O município de Imperatriz adota o regime de 9 anos para o Ensino Fundamental, sendo a alfabetização correspondente ao 1º ano, e 3ª e 4ª séries do antigo regime, correspondentes a 4º e 5º ano, respectivamente.

<sup>12</sup> Em relação ao número de alunos por sala no Ensino Fundamental maior que compreende 4º e 5º ano, o Conselho Municipal de Educação do município sugere até 35 alunos por sala.

aula. As salas de aula observadas apresentam grande lotação e dificuldade de circulação mesmo atendendo, em parte, os padrões mínimos estabelecidos. Nesse sentido entendemos que nessas condições, confirma-se o que foi dito anteriormente a respeito da negação do corpo no espaço escolar.

Ainda em relação ao espaço da sala de aula, observou-se um fato interessante nas duas escolas: mesmo com um espaço reduzido, na maioria das vezes em que os professores se ausentavam da sala de aula, os alunos imediatamente se organizavam em torno de pequenas brincadeiras em pequenos grupos, conversas, leitura de gibis, entre outras atividades.

Essa situação foi observada principalmente na escola "A". Na escola "B", em nenhum momento da observação, os professores se ausentaram da sala de aula. Porém, em alguns momentos, os alunos chegaram a apresentar a mesma postura, observada na escola "A", quando o professor passava uma atividade a ser realizada em sala de aula, quando escrevia conteúdo no quadro, ficando muito tempo de costas para a turma, ou, até mesmo quando tentava explicar verbalmente algum conteúdo.

Essas situações reveladas demonstram a necessidade imperiosa de se atender, nessa fase, uma característica inerente à criança que é a cultura infantil em sua natureza lúdica, manifestada especialmente a partir do jogo e da brincadeira, ou seja, a necessidade de considerar e tratar pedagogicamente a dimensão lúdica no processo de desenvolvimento da criança. Sobre essa necessidade, Freire( 1994, p. 13) nos alerta:

Existe um rico e vasto mundo da cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, da fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até a 4ª série do 1º grau, a escola conta com alunos cuja especialidade é brincar. É uma pena que esse enorme conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar.

#### 4.2.2 Espaço extra-sala de aula

No que diz respeito ao espaço escolar, considerando a área extra-sala de aula, o autor, em suas indagações, busca levantar uma outra questão que diz respeito tanto ao espaço quanto a sua utilização, sobretudo em relação aos espaços

destinados às atividades físicas, ao destacar o Decreto 69.450<sup>13</sup>, que regulamentava o uso do espaço para atividades físicas na escola: “Quanto ao espaço útil, dois metros quadrados de área por aluno, no ensino primário, e três metros quadrados por aluno no ensino médio e superior” (BRASIL, 1971 apud FREIRE, 1994, p. 212)

Embora tal determinação, não seja seguida rigorosamente pelos sistemas de ensino, revela uma preocupação do autor ao afirmar que “[...] as suas raízes provavelmente são mais profundas e, dificilmente se poderia entendê-la sem uma análise histórica da submissão ao poder que o corpo tem sofrido em nossa civilização”.(FREIRE, 1994, p. 213).

Em relação à questão do espaço escolar e da sua organização, Freire utiliza-se de Foucault para enfatizar o processo que se define pela necessidade da disciplinarização e ajustamento do corpo, tendo em vista as necessidades sociais, no sentido de atender os parâmetros estabelecidos para a construção de determinado modelo de homem / corpo. Parafraseando Foucault, o autor ressalta que:

[...] no século XVIII detecta-se uma acentuada preocupação com a disciplina corporal, de modo a organizar uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Seguindo o modelo das celas nos conventos, quartéis, os hospitais, as fábricas e as escolas passaram a determinar o lugar de cada um, a ordem nas fileiras, a repartição das tarefas, os gestos mais úteis, não só para tornar as pessoas mais submissas, mas também para garantir ‘[...] uma melhor economia do tempo e dos gestos’. Ou seja, o espaço da escola, seguindo o modelo dos conventos e quartéis, talvez até de prisões, foi se transformando num espaço celular, o espaço mais econômico dentro da perspectiva de, ao mesmo tempo, vigiar e tornar mais econômica a atividade corporal (FOUCAULT, 1987 apud FREIRE, 1994, p. 213).

A contribuição de Freire (1994), ao resgatar as teorizações de Foucault, é de extrema relevância para a compreensão dos objetivos deste estudo, sobretudo quando nos faz refletir acerca do duplo processo que se estabelece a partir da construção do binômio corpo/educação no ambiente escolar, tendo como referência a questão do espaço. O autor nos faz refletir não só sobre os elementos determinantes na definição do espaço escolar em função do corpo, como também sobre os elementos determinantes na definição do corpo em função do espaço escolar. Percebe-se, portanto que a relação que se estabelece nesse duplo processo sofre múltiplas determinações, e não pode ser percebida a partir de uma análise a-histórica e isolada.

---

<sup>13</sup> Embora tenha sido revogado a partir da implantação da Lei 9394/96, este continua como referência em relação à definição da área útil por aluno.

Nesse sentido, cabe ressaltar que quando nos referimos ao espaço escolar e ao espaço do corpo no ambiente escolar, não nos prendemos apenas ao aspecto relacionado à estrutura física e materialidade corporal respectivamente, mas principalmente à dimensão histórica e cultural do processo de afirmação do corpo e de suas representações educacionais e sociais, no ambiente escolar.

No que diz respeito à relação processo de aprendizagem e a existência de espaços físicos disponíveis para o trabalho pedagógico envolvendo elementos lúdicos da linguagem corporal, entendemos, porém, que como nos lembra Arruda (2001, p.131), “[...] ter espaço não significa que as crianças tenham acesso”, portanto, a existência de espaços disponíveis nem sempre significa garantia de aprendizagem. É necessária uma articulação pedagógica, no sentido de redimensionar o espaço buscando transformá-lo em espaço verdadeiramente educativo. Nesse sentido, a análise a que se propõe este estudo deve fundamentar-se essencialmente no conjunto de determinantes que articulados podem influenciar e contribuir para o sucesso da aprendizagem.

Esse processo de redimensionamento depende de vários fatores que vão desde a própria implementação do espaço, com brinquedos, parquinhos, até a existência de uma definição clara de uma proposta pedagógica, definida no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola que contemple de fato a inclusão da dimensão corporal no processo educativo. Dessa forma, além do espaço, consideramos essencial a investigação em torno também da atuação do professor, que por sua vez é definida por fatores como formação, tempo de experiência, compromisso político, compreensão de homem e sociedade, entre outros.

Nas escolas observadas, verificamos que na escola “A”, existe uma preocupação com essa questão, embora não definida na PPP, nem claramente sistematizada. No horário do recreio, por exemplo, são disponibilizados brinquedos para as crianças. Entretanto, não fica claro se o interesse maior está na possibilidade de contribuir para com o desenvolvimento e aprendizagem, ou se está em garantir uma possibilidade de controle corporal, à medida que esse contribui para uma maior disciplina e ordem.

Na escola “B”, observamos que, embora exista um espaço físico enorme, esse não é minimamente implementado no sentido de oferecer às crianças possibilidades de desenvolver sua ludicidade. Porém observamos que isso não se constitui em impedimento para que tais crianças possam fazer o que mais gostam

na hora do recreio: brincar. Nessa mesma escola verificamos que não existe ainda o PPP, o que impossibilitou nossa investigação no que diz respeito a uma maior compreensão acerca de como a escola concebe a relação corpo/ linguagem corporal/ lúdico /aprendizagem. Segundo depoimento da supervisora escolar, o PPP está em construção.

### **4.3 Identificação dos professores**

Quanto aos sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa, sete professores de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, observamos, sobretudo os aspectos que consideramos determinantes na prática pedagógica. Tais aspectos são: formação, tempo de experiência no magistério e na turma em que ministra aula atualmente, participação em cursos de aperfeiçoamento ou formação continuada e a inclusão de disciplina ou componente curricular que abordasse, na formação, elementos relacionados à corporeidade infantil e sua relação à aprendizagem.

Em relação à formação docente, observamos que dos sete professores, sendo um do sexo masculino e seis do sexo feminino, 02 (dois) possuem apenas o ensino médio na área do magistério, o restante, 05 (cinco), possuem ensino superior, nas áreas de: história (01), letras (02), geografia (01) e pedagogia (01). Dos 05 que apresentam formação no ensino superior 02 (dois) possuem especialização, 01 em língua portuguesa e outra em história e geografia econômica do Brasil. Entre os que possuem apenas o ensino médio, 01 (um) encontra-se em processo de formação no ensino superior, curso pedagogia.

Quanto ao tempo de experiência no magistério o que tem menos tempo, tem 06 (seis) anos e o que tem maior tempo, tem 27 (vinte e sete) anos, definindo uma média de 16 anos e meio. Quanto ao tempo de experiência na série em que trabalha atualmente encontramos o menor tempo 03 (três) anos e o maior tempo 25 (vinte e cinco) anos, definindo uma média de 10 anos.

Todos os professores afirmaram a participação em programa de formação continuada e cursos de aperfeiçoamento, entre os mais citados estão: Proletramento, PCN's, Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento (ARCO), a maioria oferecidos pela prefeitura municipal.

Perguntados sobre a inclusão de disciplina ou componente curricular que abordasse, na formação, elementos relacionados à corporeidade infantil, a

ludicidade e sua relação à aprendizagem, 02 (dois) responderam que não e 05 (cinco) afirmaram que sim. Entre os elementos destacados nesse aspecto estão: recreação e jogos, psicomotricidade, brincadeiras e brinquedos infantis, esquema corporal e corporeidade infantil e o lúdico e a aprendizagem. Entre os que responderam negativamente, (01) uma alegou que faz parte do currículo do curso que está fazendo, no entanto ainda não foi oferecida a disciplina.

Nesse último aspecto investigado observamos algumas contradições no cruzamento dos dados coletados junto aos professores com os dados observados nos planos de aula, bem como na observação direta das aulas. Embora a maioria tenha confirmado que tivera acesso a conteúdos ligados à corporeidade infantil, a ludicidade e sua relação à aprendizagem, o que observamos no planejamento foi um número reduzido de intervenções pedagógicas acerca de tais elementos, o que pode ser observado também durante as aulas. Apenas 02 (dois) demonstraram a utilização de elementos relacionados à linguagem corporal, na sua dimensão lúdica, tendo em vista a perspectiva da aprendizagem. Porém dentre esses dois, percebemos que somente 01(uma) demonstrou coerência entre planejamento e aplicabilidade de conteúdos, num sinal claro de articulação entre utilização de brincadeiras e jogos, e os objetivos educacionais em questão.

Durante a observação, procuramos também observar a articulação dos professores da sala de aula e o professor de educação física, fato observado apenas na escola “B”. Nesse caso, observamos o seguinte aspecto: a existência de diálogo entre o professor de educação física e o professor da sala de aula, no sentido de garantir um planejamento conjunto das intervenções pedagógicas.

Constatamos as seguintes situações:

- a) Embora os professores reconheçam a importância da existência de uma articulação pedagógica, observamos que essa é praticamente inexistente;
- b) apenas 01 (uma) professora coloca em prática os elementos concretos da dimensão lúdica do conhecimento na perspectiva da aprendizagem, porém tal prática fica restrita ao espaço da sala de aula em eventos esporádicos. Em depoimento, ela afirma que quando tentou utilizar o espaço externo não conseguiu seu objetivo por não ter como controlar a dispersão e agitação dos alunos, “[...]”

- inclusive eu já levei eles algumas vezes pra lá, [...] mas no momento eles ficaram muito dispersos” (Depoimento de professora do 5º ano);
- c) quando ocorre a situação identificada no item anterior, na sala de aula, ela afirma que pouco tem recorrido ao diálogo com o professor de educação física, no sentido de solicitar-lhe uma orientação. Conforme a professora relata, se tivesse ocorrido um planejamento conjunto poderia ter sido melhor. “Pedi ajuda dele, mas como era relacionado mais a algum conteúdo, e tudo, ele não [...] Ele ficou observando, mas se ele tivesse se envolvido mais teria sido melhor” (Depoimento de professora do 5º ano);
- d) ao observar algumas aulas do professor de educação física, verificamos que ele aborda a questão dos jogos e brincadeiras na perspectiva da aprendizagem. Porém de forma não sistematizada e não articulada com os professores de sala de aula.

Observa-se, portanto que, alguns elementos e condições estão postos, no entanto, falta articulação pedagógica, no sentido de garantir um processo de desenvolvimento e aprendizagem que inclua concretamente a dimensão corporal e lúdica da aprendizagem. Tal articulação implica não somente na garantia do diálogo entre professores de sala de aula e professor de educação física, mas, sobretudo a existência de uma proposta pedagógica que compreenda o corpo e suas representações, considerando uma perspectiva de superação da dicotomia corpo/mente, que fragmenta o conhecimento e desconsidera o corpo enquanto síntese da totalidade humana.

#### **4.4 Como a questão da relação entre a dimensão lúdica da linguagem corporal infantil e o processo de aprendizagem é definida nas práticas educativas reveladas pelos professores**

Na perspectiva de investigar a relação que se estabelece entre a linguagem corporal e o processo de aprendizagem percebida nas práticas educativas desenvolvidas no âmbito das escolas da rede pública do município de Imperatriz, definimos algumas categorias de análise, que foram agrupadas em função dos objetivos da pesquisa.

Questionamos os professores, no sentido de perceber, como eles têm compreendido a relação acima mencionada, considerando os seguintes aspectos: espaços existentes e sua utilização, na perspectiva de inclusão da dimensão lúdica da linguagem corporal e sua relação com a melhoria da aprendizagem; a formação docente enquanto elemento determinante da prática pedagógica e determinada pelas relações que se estabelecem socialmente; a utilização de atividades lúdicas junto ao processo de aprendizagem; o envolvimento dos alunos nas atividades que envolvem a dimensão lúdica da aprendizagem; as dificuldades e desafios encontrados no processo de inclusão do corpo enquanto síntese da totalidade humana, como elemento essencial ao processo de aprendizagem e, finalmente as possibilidades pedagógicas considerando a relação com o professor de educação física.

#### 4.4.1 Os espaços existentes e sua utilização no ambiente escolar tendo em vista o desenvolvimento da linguagem corporal, na perspectiva da aprendizagem

O primeiro questionamento diz respeito à forma como os professores têm percebido a questão dos espaços disponíveis e sua utilização, considerando a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho pedagógico, que envolva a dimensão corporal do conhecimento, especialmente aquela relacionada à ludicidade infantil. Nessa ocasião revelaram-se diversas concepções que agrupamos e analisamos a seguir.

Quanto à existência de espaços fora da sala de aula, que podem ser utilizados para o desenvolvimento de brincadeiras e jogos, foram destacadas as seguintes observações que consideramos relevantes para a análise:

Existe. Pequeno, mas existe. Porque o nosso pátio, ele é um pátio não muito grande, mas com uma turma dá pra se fazer, não dá pra fazer com mais de uma turma, e é um espaço bom no sentido da preservação do meio, a gente percebe ali que é um espaço apropriado, você pode sentar deitar, pular. Com uma turma, dá tranquilo pra gente fazer um trabalho desse tipo (Professora do 5º ano).

Tem, mas assim pra fazer jogos assim, acho que os jogos dominó, dama, coisa que pode ficar parado né, agora na hora de movimentar, o espaço não tem (Professora do 5º ano).

Observou-se que a preocupação inicial das professoras parte da relação espaço e número de alunos, como uma limitação para o desenvolvimento de atividades envolvendo a dimensão corporal do lúdico. Procuram nesse sentido

adaptar as atividades à medida que essas possam ser desenvolvidas com o mínimo de movimentação, como é o caso de jogos como dama, dominó, etc. Nesse contexto podemos perceber que a forma como se define a organização dos espaços, nessa perspectiva, implica na implementação de atividades ligadas ao desenvolvimento do raciocínio em detrimento daquelas ligadas ao desenvolvimento da sensibilidade, através da dimensão lúdica da linguagem corporal infantil.

Questionados sobre a utilização de outros espaços fora da sala de aula para o desenvolvimento de atividades lúdicas destacamos as seguintes considerações:

Não só na sala de aula porque na rua a gente não pode, né, porque ali é muito movimentado e dentro da escola o espaço é pequeno né, então a gente trabalha mais em sala de aula mesmo (Professora do 5º ano).

Sim. Com o professor, né, vou acompanhando os alunos (Professora do 4º ano)

Bom, usei umas duas vezes, na época da gincana, né, fora isso, só quando tem aula de educação física, no caso eu fico acompanhando o professor de educação física (Professora do 5º ano).

Esses depoimentos revelam situações preocupantes, no que diz respeito à falta de articulação entre o professor da sala de aula e o professor de educação física, no caso em que a escola conta com a presença deste profissional e, no que diz respeito à falta de sistematização que garanta uma utilização mais freqüente dos espaços, ficando esse processo restrito aos eventos esporádicos que a escola oferece, como as gincanas, por exemplo, que nem sempre envolvem concretamente a relação atividades lúdicas e aprendizagem.

Solicitamos que os professores apontassem os espaços extra-sala de aula, disponíveis na escola, para o desenvolvimento de atividades lúdicas, na perspectiva da aprendizagem. Os mais citados foram: o pátio e a quadra (em construção).

#### 4.4.2 A dimensão da formação docente e suas implicações no fazer pedagógico que envolve a ludicidade infantil na perspectiva da aprendizagem significativa

Entendemos que a formação docente constitui-se em um dos determinantes fundamentais, no que diz respeito à construção da postura do professor, diante da relação entre os elementos lúdicos da linguagem corporal e a aprendizagem, considerando a dimensão lúdica inerente à cultura infantil. Nesse

sentido, questionamos os professores acerca da sua formação, especialmente aquela cuja proposta contemple aspectos relacionados à corporeidade infantil, à ludicidade, entre outros elementos relevantes à relação entre o lúdico, a criança e o processo de aprendizagem.

Devemos destacar que 02 (dois) dos professores afirmaram que não tiveram em sua formação qualquer envolvimento com tais elementos, embora estejam buscando em cursos de formação continuada. Os outros responderam positivamente.

Encontramos uma situação conflitante quando constatamos que, embora a maioria dos professores tenha afirmado que teve acesso aos elementos relacionados à corporeidade infantil e sua relação com o processo de aprendizagem, ou estão buscando aperfeiçoamento nessa área, não observamos uma proporcionalidade coerente, no que diz respeito ao uso de intervenções pedagógicas sustentadas em tais elementos, no cotidiano escolar.

Na maioria dos depoimentos observou-se que o entendimento comum dos professores é que as atividades envolvendo tais elementos são de responsabilidade do professor de educação física. Reconhecem que podem desenvolver trabalho conjunto, porém colocam-se como coadjuvantes no processo. Esse entendimento influencia de forma determinante na postura adotada pela maioria, o que pode inviabilizar uma proposta que “[...] contemple a criança como uma unidade humana, integral, sem essa dissociação prejudicial entre corpo e mente” (FREIRE, 1992, p. 80).

Freire defende que independente da formação do professor, ele deve necessariamente ser um estudioso da ação corporal, já que as práticas pedagógicas precisam ser planejadas no sentido de incluir essa dimensão do conhecimento, deve ser criativo e assumir uma postura mediadora. Em relação à questão de quem é responsável pelo encaminhamento das atividades lúdicas, o autor ressalta que não é o caso de “[...] defender não este ou aquele profissional, mas um ensino competente, que não depende de um ou de dez professores para a mesma criança, mas da seriedade, de compromisso, de dignidade profissional” (1992, p. 80).

#### 4.4.3 A utilização de atividades lúdicas junto ao processo de aprendizagem

Inicialmente, questionamos os professores se eles acreditam que o desenvolvimento de atividades lúdicas (brincadeiras e jogos) na sala de aula, ou em outros espaços da escola, possa ajudar na melhoria da aprendizagem e, se consideram importante a utilização de elementos lúdicos (brincadeiras e jogos) no sentido de proporcionar uma aprendizagem mais significativa. Deve-se registrar que o grupo de professores entrevistado, na sua totalidade, respondeu positivamente, manifestando entusiasmo pela possibilidade pedagógica questionada. É o que podemos perceber nos seguintes depoimentos:

Com certeza, porque as brincadeiras fazem com que a criança tenha mais prazer de voltar à escola, todos os dias, porque o professor tá inovando, né, com aquele trabalho de apresentar pra eles coisas novas e isso faz com que a criança tenha prazer de vir à escola. Então por esse motivo já facilita a aprendizagem deles na sala de aula, com certeza (Professora do 5º ano).

Sim. Eu vejo assim: que as brincadeiras, como são crianças que envolvem dez, onze, doze anos, no máximo, eles ainda estão muito voltados para a questão do ver, do pegar, do perceber... Então, com certeza, isso ajuda muito. Principalmente, por desenvolver a sensibilidade deles, a percepção mesmo [...] A idade deles mesmo é a idade da brincadeira, né, então quando você insere o conhecimento com a brincadeira chama mais atenção, ele assimila melhor (Professora do 5º ano).

Acredito que sim. [...] Porque às vezes a gente fica na sala de aula, só vendo a questão do conteúdo ali, só no quadro, no quadro, e isso, aquilo deixa a criança cansada, estressada, e quando você pega, faz uma atividade diferente envolvendo brincadeira, eles acham melhor porque aquilo distrai. E tem coisas que ele não tá conseguindo entender ali, mas na brincadeira ele consegue porque ele gosta de brincar. Eu acredito (Professora do 4º ano).

Eu acredito sim, eu acho que os alunos, eles tem, assim, uma energia muito grande e que muitas vezes não é aproveitada, né, assim no aspecto pedagógico. Então eu acho que as brincadeiras, elas podem contribuir muito, desde que tenha ligação do lúdico com a aprendizagem do aluno (Professora do 5º ano).

Sim, eu acredito, porque no caso as brincadeiras e jogos, elas trabalham muito o desenvolvimento... É... O raciocínio... Então eles se preparam bem para melhorar na aprendizagem deles (Professora do 4º ano).

Os depoimentos indicam que os professores acreditam e consideram importantes as intervenções pedagógicas envolvendo a dimensão lúdica da linguagem corporal infantil. No entanto percebe-se que as considerações partem de visões superficiais e desarticuladas sobre o tema. Essa análise se consolida à medida que observamos os aspectos relacionados ao planejamento e às intervenções pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

Percebemos, entretanto, que embora de forma elementar, os depoimentos revelam o reconhecimento do que entendemos ser a necessidade de se desenvolver a dimensão lúdica, considerando a natureza da cultura infantil, articulando-a com o processo de aprendizagem.

Quanto à prática habitual da utilização de atividades lúdicas (brincadeiras e jogos) na sala de aula, para promover a aprendizagem dos conteúdos, os professores se manifestaram conforme os depoimentos a seguir:

Sim em sala de aula, né, porque na escola que eu trabalho o pátio é... assim muito restrito, né, tem a secretaria próximo. Então, assim, porque toda vez que se vai fazer todo tipo de brincadeira as crianças ficam muito assim... animadas, né, começa a fazer zoadas, né, então atrapalha um pouquinho as outras atividades. Por isso a gente trabalha mais em sala de aula com eles, né, e a gente sente que é um efeito bom também, dentro da sala de aula (Professora do 5º ano).

Olha, não muito, né. Nós trabalhamos com a língua portuguesa, né, trabalhamos principalmente língua portuguesa, história e geografia. Então eu não costumo colocar muitas brincadeiras. Mas as poucas que se coloca se percebe que a aprendizagem é mais rápida (Professora do 5º ano).

Às vezes, não é sempre, mas às vezes faço. [...] A gente tem assim, uma brincadeira que costuma fazer no chão, né, o joguinho do dado, né, então a gente faz isso, a gente brinca com números, né. E aí eu acredito que além de envolver os números, ali envolve também as operações, não é? (Professora do 4º ano).

Não uso freqüentemente, mas procuro usar sempre que posso, porque tem que procurar inovar, se não fica aquela coisa repetida. Então costumo usar na sexta-feira ou um dia na semana que eles já usaram atividades lúdicas; eu envolvo matemática, desafios, tipo uma gincana, mini- gincana que envolva desafio pra eles estarem participando, competindo e tal, mas tem que ser jogo de aprendizagem, né (Professora do 5º ano).

Dos conteúdos não, eu trabalho mais com eles assim no desenvolvimento do raciocínio, isso aí já serve para os conteúdos, mas eu não digo assim, eu tenho... o... o... é... a adição, eu não trabalho nos jogos ou brincadeiras para promover, no caso a gente trabalha mais, mas acaba sendo, mas assim não é bem apropriado, o nosso espaço é muito pequeno, o que a gente faz mais com eles é competição, entre eles, né, um tipo de jogo que eles gostem, mas brincadeiras... (Professora do 4º ano).

Os depoimentos revelam alguns aspectos interessantes à análise, primeiro, o fato de não ser uma prática constante, sistematizada; segundo, o fato de percebermos uma preocupação com o “incômodo” que as atividades podem causar a outros setores da escola; terceiro, a ênfase em atividades que envolvem o desenvolvimento do raciocínio, que, em geral, são de natureza competitiva. Nesses casos, especialmente no último, entendemos que é necessário compreendermos criticamente esse processo à medida que observamos que ele atende objetivos

educacionais e sociais voltados aos princípios da lógica da globalização e à perspectiva de mercado.

Questionados sobre as finalidades da utilização de atividades lúdicas no âmbito escolar, se para ajudar na aprendizagem de conteúdos ou para proporcionar momentos de diversão aos alunos na sala de aula, os professores fizeram as seguintes considerações:

Eu acho assim, os dois né, tanto o aprendizado quanto o... entretenimento, é muito bom trabalhar esses conteúdos assim porque faz com que a criança, assim, tenha mais... vontade de voltar à escola, né, porque quando a escola começa a apresentar, assim, qualquer coisa assim de novidade, a criança já fica com prazer de voltar, né, a gente sente isso também (Professora do 5º ano).

Bom, é o conjunto, né. A gente aproveita a diversão, que é um momento de descontração, para nós e para eles. Para mim eu terei a certeza de que eu tô fazendo um momento de descontração e principalmente estou inserindo o conteúdo, né, pra aprendizagem. Agora para eles, eles vêm mais como descontração, só depois eles percebem a aprendizagem, né (Professora do 5º ano).

Ambas, ambas as coisas, porque é... às vezes a aprendizagem tem muita diversão porque às vezes fica aquela rotina, né, eu acho que até o aluno desinteressa e o envolvimento com a brincadeira, vai motivar mais ele, né, no conteúdo (Professora do 5º ano).

[...] eu utilizo pra desenvolver a aprendizagem deles, né, para trabalhar o raciocínio neles, o equilíbrio; não é só assim para ter um momento de lazer, é pra ter uma aprendizagem diferenciada daquela que a gente tem semanalmente, né, todo dia (Professora do 4º ano).

Pras duas coisas, né, nas duas coisas porque aí a gente tá, além de proporcionando momentos de brincadeiras e tudo, a gente tá usando aquilo ali, pra facilitar, pra ajudar, né, no... na aprendizagem, porque tem que estimular a aprendizagem de determinado assunto, que às vezes só sabe aprender mecanicamente ou com assuntos tradicionais, e, com essas brincadeiras, fica muito mais fácil deles aprenderem. (Professora do 5º ano)

Os dois, porque além de proporcionar diversão, ajuda também no conteúdo, porque envolve a disciplina, no caso a matemática (Professora do 4º ano).

Observamos que as considerações acerca das finalidades da utilização de atividades lúdicas, no âmbito escolar, reafirmam o que foi dito anteriormente sobre dois aspectos: no que diz respeito à hierarquização do conhecimento e à relação com os objetivos relacionados ao desenvolvimento da racionalidade técnica em detrimento dos objetivos relacionados ao resgate da sensibilidade, considerando o corpo como síntese da totalidade humana. Percebe-se que as atividades lúdicas ainda são compreendidas apenas como meio para o aprendizado de conteúdos, quando não negada até mesmo nessa perspectiva. Nesse sentido entendemos que

a prática pedagógica se sustenta numa visão dicotômica do ser, o que implica em grandes prejuízos à aprendizagem.

Um outro aspecto relevante nos depoimentos acima está na associação da oferta de atividades lúdicas com o interesse do aluno em vir à escola, de forma mais motivante.

Em relação à frequência com que se utilizam as atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula, os professores apresentaram uma diversidade de respostas, evidenciando uma falta de unidade em relação à questão, o que em uma análise mais profunda pode revelar, por trás desta falta de sistematização, certo descaso em relação à dimensão corporal do conhecimento, de maneira hierarquizante e fragmentadora. É o que podemos perceber no quadro a seguir.

Questão	Respostas						
	Na sala, uma vez por semana, e fora da sala, 2 vezes por semestre.	Só na sala, 2 vezes por semana.	Só fora da sala, 1 vez por bimestre.	Na sala, 3 vezes por mês, e fora da sala 1 vez no mês.	Só na sala, 1 vez por semana.	Na sala, 1 vez por semana e dificilmente fora da sala.	Não utiliza.
Com que frequência você utiliza as atividades lúdicas na sala de aula? E fora da sala de aula?	01	01	01	01	01	01	01

Quadro 2 - Frequência da utilização de atividades lúdicas

Sobre quais as disciplinas em que mais se utilizam as atividades lúdicas quando no desenvolvimento do conteúdo, os professores também apresentaram respostas bem variadas. Observa-se, no entanto, o predomínio das disciplinas língua portuguesa e, principalmente matemática. Esse contexto evidencia novamente que o desenvolvimento da objetividade/racionalidade, predomina em detrimento do desenvolvimento da subjetividade/sensibilidade, como vimos anteriormente nas considerações de Nóbrega (2000).

Questão	Respostas						
	Português e matemática	Matemática e arte.	Português	Português, matemática, artes, religião e geografia. Atividades interdisciplinares	Ciências e matemática.	Geografia, português, matemática, história e artes. De forma superficial	Matemática.
Em quais disciplinas você costuma utilizar atividades lúdicas (brincadeiras e jogos) quando no desenvolvimento do conteúdo das disciplinas escolares?	01	01	01	01	01	01	01

Quadro 3 - Disciplinas em que mais se utilizam as atividades lúdicas

Nos quadros 2 e 3 analisamos dois outros aspectos bastante reveladores. Primeiro em relação à frequência na utilização das atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula, e, segundo em relação às disciplinas em que mais se utilizam as atividades lúdicas quando no desenvolvimento do conteúdo. Percebe-se implicitamente que a organização do saber, no âmbito escolar, tem desconsiderado veemente uma ordem que favoreça a inclusão da dimensão lúdica da linguagem corporal no processo de desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Observa-se que, por mais que se tente, torna-se difícil promover uma ruptura com a compreensão de homem/corpo que se sustenta na dicotomia corpo/mente, e avançar no sentido da compreensão de homem/ corpo que priorize os processos necessários ao resgate da sensibilidade, sustentados a partir de uma visão de corpo enquanto síntese da totalidade humana. Entendimento esse essencial à implementação de uma educação integral que possa garantir autonomia ao sujeito.

#### 4.4.4 O envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas

No que diz respeito ao envolvimento dos alunos com as atividades lúdicas, os resultados não nos surpreenderam, considerando a natureza lúdica da cultura infantil. Percebemos, pelos depoimentos dos professores, que o brincar, de fato, é uma atividade fundamental à educação integral, na forma que propõem Freire (1992), e que há possibilidades concretas de desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considere os elementos lúdicos no desenvolvimento infantil.

Nesse aspecto, consideramos relevantes a esta análise, os seguintes depoimentos, que relatam como os alunos recebem as atividades que envolvem brincadeiras e jogos na sala de aula:

[...] com muita euforia, né, logo que começa, já tão perguntando quando é que vai ter de novo. Então pra eles é excelente (Professora do 5º ano).

Muito bem. Eles adoram, eles cobram muito, eles querem assim sempre que a gente procure criar coisas novas, eles procuram e cobram mesmo, que crie coisas, brincadeiras, momentos de diversão, que você desenvolva brincadeiras. Inclusive eles têm uma passagem, no dia do estudante teve uma gincana, foi uma briga, porque todo mundo queria competir ao mesmo tempo, sabe? Eles sentem falta... (Professora do 5º ano).

No geral, eu percebo que tem uma boa aceitação deles, e eles gostam tanto que eles queriam que fosse todo dia (Professora do 4º ano).

Eles gostam da brincadeira, mas eles nem percebem que a gente tá trabalhando a questão no caso da matemática, as operações, eles não percebem, eles ficam brincando, sabe... (Professora do 5º ano).

Muito animados, assim, com prazer de fazer, ficam assim muito contentes e a gente sente que eles querem sempre ter aquele tipo de atividade na sala de aula (Professora do 5º ano).

Os depoimentos reafirmam o entendimento de que a natureza da criança é essencialmente lúdica, as brincadeiras e jogos fazem parte da cultura infantil. No entanto, como nos lembra Freire (2002, p. 13), a escola tem desconsiderado este “[...] rico e vasto mundo de cultura infantil”. Nesse sentido podemos sintetizar a preocupação do autor na seguinte afirmação:

Fica difícil falar de Educação concreta na escola quando o corpo é considerado um intruso. A concretude do ensino depende, a meu ver, de ações práticas que dêem significado ao “dois mais dois” ou ao “Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil”. Sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para a autonomia, em democracia e assim por diante (FREIRE, 1992, p. 14).

Questionados se percebem haver avanço na aprendizagem de determinado conteúdo, após a utilização de atividades lúdicas, e quais os parâmetros utilizados para a análise, os professores revelaram as seguintes considerações:

- Sim. Eu aplico assim, alguma atividade ... Eu já tenho, né, uma idéia, uma base de como é que eles estão, eu vejo que alguns precisam avançar, estão com dificuldades, e aí eu proporciono aquele momento com uma atividade, e depois eu vou fazer uma outra atividade pra poder verificar se avançou (Professora de 5º ano).

[...] eu percebo assim, que eles têm dado uma melhoria, até mesmo no próprio comportamento deles, não é, às vezes eles ficam agitados, e aí a necessidade de fazer esse tipo de brincadeira para ajudar no comportamento deles. Então houve sim, houve um avanço sim, até no

raciocínio, para eles raciocinarem mais rápido. [...] principalmente nas atividades que trabalham o raciocínio e a leitura dele como, essa do "passa a bola", que eles têm que falar palavras iniciadas por tal letra, né, é... a outra que eu passo também, a do "telefone-sem-fio" que eles vão ter que passar uma frase igual, né então essas aí e que mais... (Professora de 4º ano).

Sim, agora mais oralmente do que escrita. [...] Sempre que se faz a brincadeira, né, que a gente insere o conteúdo através de jogos, eles assimilam. Tem aqueles que assimilam mais rápido, tem aquele que assimila menos rápido, mas assimila, com certeza, e não tem nenhum, que a agente diga assim, esse não assimilou nada. Então percebe-se que houve um desenvolvimento. [...] quando nós fazemos as brincadeiras, logo na seqüência vem a produção, já pra ver isso aí. Quando a gente faz através da leitura oral a gente percebe através da argumentação, tem aquele que nem falava, já começa a falar, tem aquele que já é bom mesmo pra argumentar, tem outro que vai melhorando no dia a dia, então é uma forma, um meio de estar analisando a aprendizagem (Professora de 5º ano).

É... às vezes eles melhoram o raciocínio deles, né, tem mais rapidez numa pergunta de multiplicação, às vezes eles tem assim... desenvolvem mais rápido, né. Atividades... é... exposição oral. Antes e depois, é... atividades de perguntas e respostas é... competição entre eles, aí os que participam mais, desenvolvem mais o raciocínio, e tem outros que ficam mais parados (Professora de 5º ano).

Sim, inclusive a matemática, né, [...] a gente produzia uma latinha com os números e jogava uma bolinha na sala de aula e quem derrubasse aquele número depois já ia fazer a multiplicação, né, então, com isso aí depois a gente sentiu que eles aprenderam mais rápido do que com a tabuada em si, né, em mão pra estudar, né. Então essa brincadeira fez com que eles aprendessem, né. [...] Eu passo a utilizar, assim uma fixação depois com atividade, né, eu coloco a atividade e deixo que eles se reúnam de dois em dois para fazer aquele trabalho, né, pra saber qual dos dois assim foi melhor em relação à matemática, a ciências, né, então dessa forma, exercício de fixação sobre o que foi trabalhado (Professora de 5º ano).

Percebemos alguns pontos conflitantes nos depoimentos dos professores, sobretudo quando procuramos associar tais depoimentos ao que foi observado no cotidiano da sala de aula, nos planejamentos entre outros elementos, o que revelou certa incoerência entre o discurso e a prática pedagógica.

Embora reconheçam avanço na aprendizagem, quando utilizam atividades lúdicas na perspectiva da aprendizagem, os professores, com exceção de 02 (duas), não fizeram uso de tais intervenções no sentido de estabelecer uma relação mais significativa e coerente com o processo de aprendizagem, durante o período de observação.

#### 4.4.5 As dificuldades encontradas e os desafios educacionais da linguagem corporal enquanto elemento potencializador da aprendizagem

Nesse aspecto, o propósito da investigação seria caracterizar as principais dificuldades encontradas no contexto escolar, pelos professores, para o desenvolvimento do processo de valorização da dimensão lúdica da linguagem corporal, enquanto elemento indispensável ao processo de aprendizagem.

Encontramos os seguintes depoimentos:

É em controlar os meninos, porque todos querem participar ao mesmo tempo: "eu sou primeiro... não o primeiro sou eu..." aí a gente acaba tendo dificuldade de controlar a sala porque todos querem começar, né. [...] Lá na sala mesmo a gente faz, sabe, mas o espaço pra fazer com aquela quantidade de aluno, é pequeno, mas a gente pode fazer também fora, ali no pátio, que tem espaço, a escola tem espaço. [...] Lá no pátio a gente já brincou. Até porque também às vezes o professor, né de educação física, ele faz a brincadeira e a gente só fica lá vendo, observando a brincadeira e acompanhando (Professora de 5º ano).

[...] é o ambiente, a sala é pequena, quando você vai fazer, eles são demais para o tamanho da sala, número de alunos maior do que a sala comporta, não é? E aí quando você vai fazer um círculo, fica, não dá pra fazer com todo mundo, fica... eles já não compreendem, então a maior dificuldade para trabalhar essas atividades na sala de aula é o ambiente, o espaço (Professora de 4º ano).

É falta de material, que às vezes algumas atividades envolvem, e a gente não tem como, às vezes a escola não tem, e a gente às vezes até faz, mas aí não é o tempo todo que a gente pode fazer. E às vezes a falta de tempo também, porque pra gente confeccionar um determinado jogo, uma determinada coisa, porque tudo o que a gente vai fazer pra eles, a gente tem que experimentar antes, né. E às vezes, é ... o tempo que a gente tem é pouco. Na minha sala o espaço é pequeno... a quantidade de alunos que eu tenho é muito grande, e a sala é pequena (Professora de 5º ano).

Não eu não tô sentindo tanta dificuldade porque isso aí, de primeira a quarta série, o professor faz, né. O professor de educação física. Mas o oficial mesmo daqui é brincar mesmo no pátio, com eles (Professor de 4º ano).

Falta de materiais para a gente poder estar aplicando. Muitas vezes tem assim a teoria, mas a gente precisa completar com alguma coisa, né, e a falta de material atrapalha muito... (Professora de 5º ano)

Pra mim é o espaço, né, eu acho assim que não tem na sala de aula, quando você vai fazer trabalho de grupo você tem a maior dificuldade de conseguir formar o grupo pelo tamanho da sala, e o numero de alunos que é muito grande (Professora de 5º ano).

A primeira dificuldade é que o espaço é pequeno, nossas turmas são umas turmas boas de tamanho, porém as salas são... esse ano nós mudamos para as salas maiores, desse lado as salas são maiores, mas há um ano atrás a gente tava naquele outro lado, se você observar as salas de lá são quase a metade dessa, com o mesmo número de alunos. Então não tem espaço nem pra aluno se mexer, quanto mais pra se proporcionar atividades do tipo recreação, jogos envolvendo conhecimento, essa é a

maior dificuldade. Tem também a questão da disciplina, que é uma coisa que a gente tá tentando trabalhar, e já tem melhorado, melhorado muito, mas termina atrapalhando um pouco também, né. Porque a questão da indisciplina com a sala cheia, se percebe que há uma certa dificuldade. No mais a gente consegue contornar (Professora de 5º ano).

Conforme os depoimentos, percebemos que as impressões iniciais registradas neste estudo se confirmam, à medida que os professores destacam suas angústias em relação às limitações que influenciam diretamente o fazer pedagógico. Destacamos os seguintes fatores que acarretam dificuldades no que diz respeito à implementação de um processo educativo que considere a dimensão lúdica da linguagem corporal enquanto elemento relevante à aprendizagem significativa, de acordo com os professores: dificuldade em controlar os alunos, falta de material, espaço pequeno, falta de tempo, grande número de alunos e indisciplina.

Um dos professores revelou que não encontra dificuldades porque “[...] quem trabalha é o professor de educação física” (Depoimento de professor do 4º ano). Entendemos que esse depoimento é um tanto quanto preocupante, pois sugere total falta de envolvimento do professor de sala de aula com o processo em questão.

No que diz respeito à superação das dificuldades encontradas ao executarem atividades de natureza lúdica na sala de aula ou fora dela, percebemos que esse processo constitui-se em um grande desafio para a maioria dos entrevistados. Percebemos, nesse aspecto, conforme revelado pelos professores, que a superação das dificuldades implica não só na atuação pedagógica do professor, mas na adoção de medidas no âmbito da gestão educacional da rede pública municipal, que atenda as necessidades relacionadas a essa questão, como por exemplo, diminuição do número de alunos por turma. Podemos perceber certa angústia nos depoimentos a seguir:

Às vezes, brincadeira que dá para ser feita em sala de aula, a gente faz lá, mesmo apertadinho, mas se consegue, ou às vezes eu trago eles para o pátio, quando a brincadeira é de maior porte, que dá para trazer pro pátio, a gente traz (Professora do 4º ano).

Olha é... eu procuro contornar, né tipo... porque arrastar eles é impossível, porque a razão... as medidas que deveriam ser tomadas que resolveriam o problema aqui seria dividir as turmas, diminuir o número de alunos, né, agora na medida do possível a gente procura adaptar (Professora do 5º ano).

A gente improvisa, né, improvisa com sucata, envolvendo, às vezes cria coisas mesmo assim que possa tá envolvendo ele de uma forma que não precise usar material naquilo que participem o que eles já tem também né,

tem muitos que fazem também, às vezes, palito, bolinha... (Professora do 5º ano).

A gente tenta trabalhar né, mesmo com dificuldade, mas a gente mostra que aquele trabalho tem que ser feito, e aí a gente passa a ser... ser criativo, né, dentro da sala de aula, né, dividindo direitinho (Professora do 5º ano).

Olha, sempre que a gente faz a atividade, a gente procura distanciar aqueles alunos que têm mais afinidade na brincadeira, pra não atrapalhar, né, pra não formar aqueles grupos que desvirtuem o sentido da atividade, é uma das coisas que a gente procura fazer. E procura envolver também mais aqueles alunos que querem atrapalhar, a fim de que eles se voltem para a brincadeira, então, a gente procura envolvê-los mais (Professora do 5º ano).

Quando a gente vai fazer a brincadeira, a gente divide em grupos, né, para controlar, porque senão depois vira bagunça e a gente não consegue atingir, passar aquilo que a gente quer, né. Aí eu divido em grupos, pra poder ver se a gente consegue (Professora do 4º ano).

Uma preocupação, que surgiu a partir dos depoimentos acima, diz respeito à postura manifestada por alguns professores nas seguintes falas: “[...] eu procuro contornar”, “a gente improvisa” e “a gente tenta trabalhar” (Fragmentos de depoimentos de professores de 4º e 5º ano).

Entendemos que essas afirmações, embora possam ser influenciadas por fatores externos ao sujeito, também podem revelar o despreparo para lidar com tais situações. Obviamente há de se considerar que o processo de qualificação dos professores é resultante de um conjunto de fatores presentes na realidade investigada, que definem as condições materiais onde se desenvolve a prática educativa. Portanto tais fatores, construídos a partir de determinantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, devem ser considerados decisivos para a análise dos resultados deste estudo.

#### 4.4.6 A relação entre professor de sala de aula e o professor de educação física

Outro aspecto relevante para este estudo, diz respeito à investigação acerca da relação entre professor de sala de aula e professor de educação física, no caso da existência deste último na escola, bem como as possibilidades pedagógicas que emergem dessa relação. Nesse sentido entendemos que tal relação constitui-se em elemento fundamental no processo de construção de uma concepção de corpo que tenha como referência a corporeidade, a ludicidade e sua relação essencial com o processo de aprendizagem.

A realidade constatada a partir da observação e da entrevista com professores, indica sérias rupturas, ou melhor, a inexistência de diálogo entre as duas partes, o que podemos interpretar como um fator preocupante. Se, historicamente, esse diálogo não se constituiu, pelo menos no âmbito regional, logicamente não há como falar em ruptura, porém podemos falar em possibilidades de construção dele, a partir de reflexões como as que se apresentam neste estudo.

Nesse contexto consideramos relevantes para a análise os seguintes depoimentos, destacados pelos professores, cuja escola conta com um professor de educação física, quanto à existência de diálogo com o professor de educação física, no que diz respeito ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas de forma recreativa e sua relação com os conteúdos trabalhados na sala de aula:

Às vezes a gente conversa porque ele acha interessante essa participação da gente pra ver o que a gente pode aplicar na sala. [...] inclusive no mês passado a gente até conversou sobre isso, no começo do bimestre, que ele falou da questão da, sobre ciências, a disciplina ciências, ele tava trabalhando o corpo humano na aula dele (Professora do 4º ano).

Sim não é tanto. Mas nós temos, não é com frequência (Professor do 4º ano).

Bom, eu ainda não questionei com ele a esse respeito, mas eu já observei que ele tá trabalhando, tá envolvendo conteúdos curriculares. [...] Muito pouco, assim de forma informal mesmo, assim não é aquela coisa planejada... Mas acho que isso é importante. No próximo semestre a gente vai tentar isso aí (Professora do 5º ano).

Olha, pouco. Na verdade eu já tive essa idéia, mas não consegui... Assim, já conversei, já orientei ele pra fazer algumas atividades assim, né, já conversei com ele assim, pra que ele desenvolvesse as atividades voltadas para determinado conteúdo. Ultimamente eu conversei com ele também, [...] as próximas atividades quero que ele faça, tem o conteúdo também que eu tô trabalhando (Professora do 5º ano).

Os depoimentos traduzem a falta de articulação entre os professores, o que pode ser considerado grave para o sucesso de uma proposta de educação integral. No entanto, revelam, por outro lado, que os professores reconhecem a importância de estar buscando o diálogo junto ao professor de educação física, no sentido de desenvolverem um trabalho conjunto em função da possibilidade de tornar a aprendizagem mais significativa.

Questionados se acompanham os alunos nas aulas de recreação ministradas pelo professor de educação física, os professores se manifestaram da seguinte forma:

Acompanho. Até por que o diretor exige né. [...] Acompanho... ele fala logo: olha a aula de educação física não é recreio, todos os professores tem que acompanhar os seus alunos (Professora do 4º ano).

Acompanho como observadora e auxílio no controle, na disciplina dos alunos também (Professora do 5º ano).

Sim, todas às vezes (Professor do 4º ano).

Sim. Agora no quinto ano, teve poucas aulas, né, eu acho que é, geralmente no quarto e no quinto ano, no quarto eu não sei, mas nos dois quintos anos tem tido poucas aulas que ele vem. Ultimamente é porque não deu, devido aos ensaios da quadrilha, avaliação, sai mais cedo, mas no decorrer do ano mesmo, as vezes que ele procurou os alunos para a educação física forma bem reduzidas. [...] ele quase não vem na nossa turma. Ele veio mais porque a gente ficou cobrando, porque é importante para as crianças, eles gostam desse momento. (Professora do 5º ano).

Percebe-se que todos os professores de sala de aula acompanham suas turmas nas aulas de recreação. No entanto, só acompanhar e observar não basta. É necessário buscar o trabalho conjunto, no sentido de garantir de fato o vínculo entre o brincar e o aprender. A atuação de cada professor deve se desenvolver, na perspectiva de complementar, acrescentar.

Observamos que nesse aspecto, a intervenção da direção da escola em “*exigir*” que os professores de sala de aula acompanhem suas turmas, torna-se um ponto favorável, desde que o faça, na perspectiva de garantir uma melhor aprendizagem, em função da participação efetiva do professor e não na perspectiva de garantir o controle dos alunos.

Entre os professores cuja escola não conta com professor de educação física resgatamos as seguintes considerações:

Aqui tem professor de educação física, mas nós, de primeiro ao quinto ano não temos o auxílio deles e eu nem sei também o objetivo, tipo, qual é a posição dele nesse sentido, se eles são contratados também para essas séries ou somente para de sexto ao nono ano. Sei que de primeiro ao quinto ano, não temos. [...] com certeza. Além de nos ajudar na questão do como fazer, estaria também desenfadando um pouco os alunos. Né, mudando de pessoas, e terminava sendo bem melhor. A indisciplina também ia ser melhorada, porque envolvendo o aluno ele sabe que ela contribui muito, não é? (Professora do 5º ano).

[...] era bom que tivesse o professor pra ele ajudar porque a gente é leigo né, nessa parte, e ele já tem o curso de formação, ele já passava assim umas técnicas melhor pra gente poder trabalhar (Professora do 5º ano).

[...] deveria ter, até porque agora nós tivemos uma experiência com [...] estagiários do curso de educação física, que vieram pra cá, e ficou um resultado maravilhoso, até na aprendizagem deles dentro da sala de aula, com os alunos, né. Eles aprenderam muito, pena que também o tempo foi pouco, os estagiários vêm, e aí tem outras coisas que eles fazem. Não deu pra gente fazer assim uma coisa assim bem... (Professora do 4º ano).

De acordo com os depoimentos verifica-se que os professores sentem falta de um trabalho em conjunto com o professor de educação física. Embora uma

das professoras reconheça a riqueza de experiências vividas em função do trabalho de estagiários na escola, que teve resultados positivos, inclusive na aprendizagem, observamos, conforme depoimento de uma outra professora, que uma das razões da necessidade baseia-se prioritariamente na possibilidade de controle da indisciplina.

Na escola em questão, observamos que existe o professor de educação física, porém ele só tem atuado no ensino fundamental maior, de 6º ao 9º ano. Nesse sentido, entendemos que a adoção de medida para superar esse problema poderá partir da própria direção da escola, a exemplo do que ocorre na escola “B”. Depende porém de interesse não só da direção como do conjunto de professores envolvidos.

Encontramos na relação professor de sala de aula e professor de educação física uma possibilidade pedagógica concreta e rica em elementos que podem favorecer o processo de afirmação da dimensão corporal do ser no espaço escolar, considerando a perspectiva da educação integral baseada na compreensão de corpo enquanto síntese da totalidade humana, que se constrói histórica e culturalmente.

A justificativa mais usada entre os sistemas de ensino, fundamenta-se no argumento de que o contexto da unidocência é mais favorável ao aprendizado, diminuindo o risco de fragmentação do conhecimento, caso o aluno tenha contato com mais de um professor.

A esse respeito DUCKUR, utiliza-se das considerações de Negrini para elaborar uma crítica a esse discurso da unidocência, afirmando que “[...] a unidocência tem servido muito mais a interesses econômicos e redução de gastos com a educação da criança pequena do que a uma pretensa melhoria na qualidade educacional” (NEGRINI, 2001 apud DUCKUR, 2004, p. 49).

Sobre essa questão convém retomar o que Freire (1992) sabiamente observa, quando coloca que a fragmentação do conhecimento independe do número de pessoas envolvidas no processo educacional.

#### 4.4.7 Síntese dos resultados da pesquisa

Considerando as reflexões feitas durante o processo de investigação desta pesquisa, observou-se que os elementos envolvidos na relação entre

linguagem corporal e o processo de aprendizagem, tendo em vista a dimensão lúdica da linguagem corporal, apresentaram-se como elementos construídos histórica e culturalmente a partir de múltiplas determinações sociais. Nessa perspectiva compreendemos que, ao fazermos o recorte necessário à análise da relação em questão, a partir da definição de algumas categorias, agrupadas no sentido de permitir uma leitura fiel da realidade investigada, não só pudemos revelar as questões inerentes a tal relação, mas, sobretudo, construir pontos de articulação relevantes ao entendimento de uma macrorealidade. Tal entendimento implica em considerarmos efetivamente o processo de aprendizagem e seus determinantes no âmbito dos sistemas educacional e social.

O fato de definirmos categorias atende metodologicamente à necessidade de delimitação do contexto da investigação. Esse procedimento, portanto, não exclui categorias, mas considera elementos e aproximações que, no entendimento do pesquisador, são relevantes para o estudo, e dão conta de estabelecer um processo consistente de compreensão acerca do problema investigado.

Quanto à caracterização dos espaços existentes no âmbito escolar, que possam favorecer o desenvolvimento da linguagem corporal, na perspectiva da aprendizagem significativa, foram caracterizados basicamente dois tipos de espaço: o espaço interno da sala de aula e o espaço extra-sala de aula. No entanto, verificou-se que a influência do espaço no processo de aprendizagem define-se mais pela sua organização e utilização, bem como pela capacidade de mediação do professor, do que por sua capacidade física.

Observa-se que ter espaço suficiente na dimensão física, não implica necessariamente na garantia de acesso das crianças, na perspectiva da aprendizagem. Um espaço pequeno, sendo na sala de aula ou não, pode contribuir mais do que um espaço amplo e pedagogicamente mal utilizado, no que diz respeito à viabilidade do processo de aprendizagem, a partir da experiência com os elementos lúdicos da linguagem corporal infantil.

Quanto à utilização dos espaços disponíveis a partir da intencionalidade pedagógica, pelos professores, observou-se que as ações concretas não saíram do plano das intenções, com exceção de 02 (duas) professoras que demonstraram que utilizam efetivamente os espaços, porém com ação restrita à sala de aula e, em algumas situações, sem estabelecer objetivos concretos de aprendizagem.

Sobre a compreensão revelada pelos professores de 3ª e 4ª série do ensino fundamental, acerca da relação linguagem corporal e aprendizagem e sua implementação no ambiente escolar, verificou-se algumas considerações incoerentes, superficiais, fragmentadas e confusas, sobretudo quando confrontamos os discursos com os dados coletados a partir da observação e análise documental.

Os depoimentos, especialmente, revelaram inconsistência teórica e prática, quando os professores se manifestaram em relação ao fato de acreditarem e considerarem a importância do desenvolvimento de atividades lúdicas (brincadeiras e jogos) na sala de aula, ou em outros espaços da escola, enquanto prática que possa contribuir e proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Verificaram-se também algumas contradições quando se questionou sobre o hábito pedagógico de utilizar atividades lúdicas na sala de aula, para promover a aprendizagem dos conteúdos. Os depoimentos dos professores demonstraram superficialidade quanto às finalidades na utilização de tais práticas. Salvo exceção de 01 (um) professor, que afirmou, seguramente, que não utiliza tais atividades, pois entende que o encaminhamento dessas é de responsabilidade do professor de educação física.

As contradições se tornaram evidentes quando se questionou quanto à frequência que utilizam as atividades lúdicas na sala de aula e em quais disciplinas costumam utilizar atividades lúdicas, na perspectiva de desenvolvimento de determinados conteúdos. Verificou-se que não há uma evidência concreta, no sentido de indicar que há de fato a garantia da frequência sistemática da utilização das atividades lúdicas tanto na sala de aula quanto no espaço extra-sala de aula. Embora os professores tenham afirmado que não utilizam atividades lúdicas na frequência necessária ao processo, todos reconheceram que essa prática possibilita o desenvolvimento de determinados conteúdos de forma mais significativa. O elemento contraditório nesse caso seria: se os professores reconhecem a relevância do desenvolvimento de atividades lúdicas para a aprendizagem, por que não as utilizam na frequência necessária e de forma sistematizada?

Quanto à reação dos alunos diante das atividades lúdicas, ou seja, como eles recebem esse tipo de atividade, os professores foram enfáticos em afirmar que o envolvimento dos alunos caracteriza-se por muita euforia e grande aceitação. Tais depoimentos reafirmam, portanto, o entendimento de que a natureza da criança é essencialmente lúdica, as brincadeira e jogos fazem parte da cultura infantil, que tem

sido histórica e culturalmente negada no ambiente escolar, sobretudo na sua relação com a aprendizagem.

Sobre a possibilidade de avanço na aprendizagem de determinado conteúdo, os depoimentos revelaram que há um avanço significativo quando os alunos são submetidos a esse processo. Os parâmetros utilizados para a análise do avanço na aprendizagem envolvem a observação da participação qualitativa nas atividades e após a atividade lúdica, em geral desenvolvem-se determinados exercícios envolvendo o conteúdo abordado ludicamente. Conforme depoimento dos professores, nesse momento, percebe-se que os alunos aprendem de forma mais significativa e consistente.

No que diz respeito à caracterização das principais dificuldades encontradas no contexto escolar, pelos professores, para o desenvolvimento do processo de valorização da dimensão lúdica da linguagem corporal, enquanto elemento indispensável ao processo de aprendizagem, verificou-se certa angústia nos depoimentos, o que pode ser confirmado a partir dos dados observados.

Diante dos depoimentos, verificou-se que as impressões iniciais registradas neste estudo, se confirmam à medida que os professores destacaram os seguintes fatores que acarretam dificuldades acerca da implementação de um processo educativo que considere a dimensão lúdica da linguagem corporal enquanto elemento relevante à aprendizagem significativa: dificuldade em controlar os alunos, falta de material, espaço pequeno, falta de tempo, grande número de alunos e indisciplina.

No que diz respeito à superação das dificuldades encontradas ao executarem atividades de natureza lúdica na sala de aula ou fora dela, percebemos que esse processo constitui-se em um grande desafio para a maioria dos entrevistados. Percebeu-se que a superação das dificuldades, implica não só na atuação pedagógica do professor, mas na adoção de medidas no âmbito da gestão educacional da rede pública municipal, que atendam as necessidades relacionadas a essa questão, como por exemplo, diminuição do número de alunos por turma.

Quanto às possibilidades pedagógicas destinadas ao desenvolvimento do processo de resgate da sensibilidade, considerando a linguagem corporal e o lúdico enquanto elementos mediadores, na busca pelo desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, entendemos que, além da superação das dificuldades já mencionadas, o diálogo entre professor de sala de aula e professor de educação

física constitui-se como elemento essencial para a definição de um contexto favorável.

No entanto, verificou-se predominantemente a falta deste diálogo, o que implica em considerarmos uma série de fatores determinantes. Entre os professores cuja escola dispõe da presença de professor de educação física, observou-se a falta de articulação entre os professores, o que pode ser considerado grave para o sucesso de uma proposta de educação integral. Por outro lado, os professores reconhecem a importância de estar buscando o diálogo junto ao professor de educação física, no sentido de desenvolverem um trabalho conjunto em função da possibilidade de tornar a aprendizagem mais significativa.

Entre os professores cuja escola não dispõe de professor de educação física para as séries iniciais do ensino fundamental, verificou-se, conforme depoimentos e observação, que os professores sentem necessidade de um trabalho em conjunto com o professor de educação física. No entanto, como se observou no depoimento de uma das professoras, que uma das razões dessa necessidade baseia-se prioritariamente na possibilidade de controle da indisciplina.

Como mencionamos anteriormente, encontramos na relação professor de sala de aula e professor de educação física uma possibilidade pedagógica concreta e rica em elementos que podem favorecer o processo de afirmação da dimensão corporal do ser no espaço escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas nesse trabalho visaram a uma melhor compreensão acerca de uma das inúmeras problemáticas encontradas no processo educativo, que diz respeito à necessidade histórica de tornar a aprendizagem mais significativa, tendo como fundamento a experiência corporal, desenvolvida a partir da dimensão lúdica da linguagem corporal infantil.

Na escola, esse processo apresenta-se de forma contraditória, o que tem gerado preocupações à medida que refletimos a respeito dos fatores que o determinam. Assim, ao longo deste estudo, procurou-se discutir tais fatores, estabelecendo relações com a prática concreta revelada na ação pedagógica.

Buscou-se compreender as condições em que se desenvolve a relação entre os elementos lúdicos da linguagem corporal infantil e o processo de aprendizagem, partindo necessariamente de uma reflexão em torno da compreensão acerca do espaço do corpo no processo educativo.

Observou-se, portanto, que a definição desse espaço sofre múltiplas determinações sociais, e a sua compreensão só será legítima se partimos de uma compreensão mais ampla dos fatores educacionais e sociais inerentes a um processo essencialmente complexo, que diz respeito à compreensão dos conceitos de homem/corpo historicamente construídos e culturalmente transmitidos no espaço educativo e social.

Nesse sentido, destacaram-se nesse estudo, fatores como a utilização do espaço físico disponível, os aspectos relacionados ao fazer pedagógico, a compreensão dos professores acerca da relação corpo/educação e sociedade, as dificuldades e desafios encontrados, no sentido de garantir de fato a inserção da dimensão lúdica no processo de aprendizagem e, finalmente, a existência de possibilidades pedagógicas necessárias à construção de um processo educativo sustentado na proposta de uma educação integral, que considere o corpo enquanto síntese da totalidade humana.

Essa compreensão de corpo, amplamente defendida neste estudo, considera que o homem e o mundo são concebidos como uma unidade dialética, unitária e indissolúvel, a educação como um processo de desenvolvimento do homem historicamente situado, e a escola, como *locus* privilegiado de apropriação do conhecimento culturalmente sistematizado. Trata-se, também, de compreender

que o corpo é a expressão da identidade de cada ser humano, indivisível e, portanto, indissociável das relações com os demais seres, modo pelo qual os homens se constroem e reconstroem, historicamente, na sua essência e aparência.

Para que a educação integral de qualidade, na forma que defendemos nesse estudo, se concretize como instrumento não só de contribuição à otimização do processo de aprendizagem, mas como instrumento que viabilize a construção da autonomia do sujeito, não basta considerar apenas os fatores mencionados. É necessário, antes de tudo, investir em um processo de mudança paradigmática onde o professor assume centralidade, no sentido de buscar a qualificação da sua intervenção pedagógica. Essa qualificação diz respeito não só à dimensão da capacidade técnica, mas, essencialmente à dimensão política, sobretudo na esfera do comprometimento social com a formação dos sujeitos.

Verificou-se, portanto, que não basta garantir espaços adequados ao desenvolvimento de atividade lúdicas na perspectiva da aprendizagem, é necessário também investir na qualidade desse espaço, buscando garantir de fato o acesso dos alunos. Não basta investir em formação, em material pedagógico ou tempo para garantir a presença do professor, mas, sobretudo investir em possibilidades que venham garantir a qualidade dessa presença e desse tempo pedagogicamente utilizado junto aos alunos.

Quanto à formação docente, observou-se que essa se constitui em elemento imprescindível ao processo de superação da compreensão de corpo-objeto em direção à compreensão do corpo-sujeito. Este processo passa inegavelmente pelas mãos dos professores e só será possível quando eles tiverem não só as condições favoráveis, mas principalmente quando compreenderem a relação corpo-educação de forma inclusiva e total. Para tanto, é necessária uma ruptura no sentido de apoiar sua prática não a partir de uma visão fragmentada e a-histórica de homem, sustentada na dicotomia corpo-mente, mas a partir de uma visão que considere a totalidade humana expressa corporalmente.

Nesse sentido reafirmamos que o processo formação dos sujeitos tem se fundamentado, predominantemente, no saber lógico em detrimento do saber sensível, e apresenta-se de forma fragmentada, por conta da relação homem-mundo, construída à luz do pensamento cartesiano. Nóbrega (2000, p. 40) nos ajuda nessa reflexão quando afirma:

O mundo humano ficou reduzido à objetividade, o subjetivo foi apagado, sufocado pelo objetivismo da racionalidade técnico-científica, perdendo de vista o sentido da própria existência humana. [...] Tendo como fundamento a Ciência, a Educação incorpora essa fragmentação do saber sensível e lógico, privilegiando o saber lógico no processo de conhecimento.

Portanto entendemos ser imperiosa a necessidade de refletirmos sobre as possibilidades de resgate da sensibilidade no processo de aprendizagem, buscando perceber, no âmbito das práticas educativas, quais possibilidades pedagógicas que podem viabilizar esse processo, e como tais práticas se estabelecem no cotidiano escolar. Uma das possibilidades concretas, como se verificou neste estudo, está em garantir as condições que possam favorecer a inclusão da dimensão lúdica da linguagem corporal infantil no processo de elaboração do conhecimento.

Constatou-se, portanto, pelas condições observadas, que esse processo não tem encontrado sustentação nas escolas investigadas, o que deve ser considerado preocupante, considerando a possibilidade de desenvolvimento da dimensão subjetiva do ser, tendo em vista não só uma aprendizagem significativa, mas também a construção da sua autonomia crítica e transformadora.

A cultura infantil, como nos lembra Freire (1992), caracteriza-se pela riqueza de elementos repletos de movimentos, jogos, brincadeiras, onde percepção, motricidade e sensibilidade, encontram-se por excelência. No entanto, esses elementos são culturalmente ignorados e negados pela escola, ou seja, a escola, enquanto instituição social, por não compreender claramente a relação corpo/educação, deixa de desenvolver processos relevantes, que implicam na possibilidade qualitativamente pedagógica de desenvolvimento da aprendizagem. É necessária uma mudança de atitude, buscando a possibilidade de resgate da sensibilidade do sujeito, considerando que essa se encontra sufocada, por conta da ênfase dada aos processos que priorizam o objetivismo da racionalidade técnico-científica.

O processo de resgate da sensibilidade/subjetividade apresenta-se como possibilidade concretamente viável, através do desenvolvimento de trabalhos que envolvam efetivamente a dimensão lúdica da linguagem corporal infantil, isto é, que envolvam especialmente, brincadeiras e jogos, na perspectiva da aprendizagem, à medida que priorizam a experiência corporal.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Silvana Martins de. O jogo no contexto da Educação Física Escolar: diferentes perspectivas metodológicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12. 2001, Caxambu, **Anais...** Caxambu, 2001, v. 33, 8 p, 2001.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréia Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, D.F: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, D.F: MEC, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia.. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio PCN + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, D.F: MEC, 2002.
- CARVALHO, Diana Maria Arruda. **Concepções de construtivismo nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de São Luís – MA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 2002.
- COLETIVO de autores. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CUNHA, Luis Antônio. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. Caderno CEDES. **Revista quadrimestral de Ciências da Educação**. Educação & Sociedade, setembro/1979.
- DRANKA, Renata Aparecida Paupitz. Linguagem como mediação entre a vontade do eu e do outro. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 2, jan./jun. 2001.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores associados, 2004.
- DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. Campinas: Autores associados, 2004.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: BOOKMAN, 2004.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes. 1983.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1994.

FREITAS, Giovanina Gomes de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo, Cortez, 1996.

JOÃO, Renato Bastos. **Corporeidade e aprendizagem vivencial: uma perspectiva da complexidade humana para a educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K., PINA, Silvia A. Mikani G. Avaliação da funcionalidade de prédio escolar da rede pública: o caso de Campinas. In: ENCONTRO NACIONAL 6. ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE CONFORTO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO 3., 2001. São Paulo, **Anais...** São Paulo, 2001. Disponível em: <[http://www.fec.unicamp.br/~doris/artigos/con\\_html/pdf/ENCAC2001\\_funcionalidade\\_escolas.pdf](http://www.fec.unicamp.br/~doris/artigos/con_html/pdf/ENCAC2001_funcionalidade_escolas.pdf) > . Acesso em: 15 out. 2007

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Porto Alegre: Psy, 1995

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Karla Motta Kiffer de (Coord.). **Padrões mínimos de funcionamento da escola do ensino fundamental: manual de implantação**. Brasília: Fundescola/DIPRO/FNDE/ MEC, 2006. Disponível em:

<ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes\_manuais\_tecnicos/pmfe\_manual\_i  
mplantacao.pdf >. Acesso em: 4 nov. 2007.

NAHUZ, Cecília dos Santos; FERREIRA, Lusimar Silva. **Manual para normalização de monografias**. 4. ed. ver. e atual. São Luís: Visionária, 2007

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e educação física do corpo - objeto ao corpo-sujeito**. Natal: EDUFRN, 2000.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Merleau- Ponty: o corpo como obra de arte**. UFRN – Natal. Princípios, v.7, n. 8, p. 95 – 108, 2000.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, abril/2002

RODRIGUES, Rogério. **O pensamento antropológico de Marcel Mauss: uma leitura das "técnicas corporais"**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Campinas. Campinas, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. São Paulo: Autores associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. (Org). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1983.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2. ed. Campina: Autores associados, 2002.

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

TRIVINOS, Augusto N. S.; MOLINA NETO, Vicente. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

UGARTE, Maria Cecília Donaldson. **Homo-motor, ciborgues e .... aha! pessoas: da revolução industrial a revolução da informação**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Campinas. Campinas, São Paulo, 2004.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

VENTO, Marisa Alves. **Foucault e o espaço das utopias**. 2006. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/Teses/disponiveis/59/59137/tde\\_09062006162252](http://www.teses.usp.br/Teses/disponiveis/59/59137/tde_09062006162252)>. Acesso em: 17 maio 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Quadro síntese - instrumento entrevista

<b>Objetivo geral:</b> Analisar a relação entre a linguagem corporal e o processo de aprendizagem, percebida nas práticas educacionais desenvolvidas no âmbito das escolas da rede pública de Imperatriz.		
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorias de análise</b>	<b>Questões relacionadas</b>
1. Caracterizar os espaços existentes no âmbito escolar, que possam favorecer o desenvolvimento da linguagem corporal, na perspectiva da aprendizagem significativa.	* Espaços existentes e sua utilização.	Na escola existem espaços fora da sala de aula, que podem ser utilizados para o desenvolvimento de brincadeiras e jogos? Quais?
		Você utiliza outros espaços fora da sala de aula para desenvolver atividades lúdicas? Quais?
2. Analisar a compreensão revelada pelos professores de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, no município de Imperatriz, acerca da relação linguagem corporal e aprendizagem.	* Formação docente.	Na sua formação você teve algum componente curricular que tratasse especificamente de brincadeiras e jogos ou outros elementos lúdicos? Especifique quais.
	* Utilização de atividades lúdicas junto ao processo de aprendizagem.	Você acredita que o desenvolvimento de atividades lúdicas (brincadeiras e jogos) na sala de aula, ou em outros espaços da escola, possa ajudar na melhoria da aprendizagem?
		Você considera importante utilizar elementos lúdicos (brincadeiras e jogos) para proporcionar uma aprendizagem mais significativa?
		Você costuma utilizar atividades lúdicas (brincadeiras e jogos) na sala de aula, para promover a aprendizagem dos conteúdos?
		Com qual finalidade? Para ajudar na aprendizagem de conteúdos ou para proporcionar momentos de diversão aos alunos na sala de aula?
		Com que frequência você utiliza as atividades lúdicas na sala de aula? E fora da sala de aula?
		Em quais disciplinas você costuma utilizar atividades lúdicas (brincadeiras e jogos) quando no desenvolvimento do conteúdo das disciplinas escolares?
	* Envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas.	Ao utilizar brincadeiras e jogos na sala de aula, como os alunos recebem esse tipo de atividade?
Depois da atividade você percebe que houve algum avanço na aprendizagem de determinado conteúdo. Quais os parâmetros que você utiliza para fazer esta análise?		

<p>3. Caracterizar as principais dificuldades encontradas no contexto escolar, pelos professores de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento do processo de valorização da dimensão lúdica da linguagem corporal, enquanto elemento indispensável ao processo de aprendizagem.</p>	<p>* Dificuldades e desafios encontrados.</p>	<p>Quais as dificuldades que você encontra ao executar atividades de natureza lúdica na sala de aula ou fora dela?</p>
<p>4. Analisar, no âmbito das práticas educativas, a existência de possibilidades pedagógicas destinadas ao desenvolvimento do processo de resgate da sensibilidade, considerando a linguagem corporal e o lúdico como elementos mediadores na busca pelo desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.</p>	<p>* Relação com professor de educação física.</p>	<p>Na sua escola há algum professor de educação física para ministrar as aulas de recreação nas séries iniciais do Ensino Fundamental?</p>
		<p>Você procura dialogar com o professor de educação física quanto ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas de forma recreativa e sua relação com os conteúdos trabalhados na sala de aula? (apenas se a questão 12 for afirmativa)</p>
		<p>Você acompanha os alunos nas aulas de recreação ministradas pelo professor de educação física? (apenas se a questão 12 for afirmativa)</p>
		<p>Você procura orientação do professor de educação física quando pretende desenvolver alguma atividade lúdica na sala de aula? (apenas se a questão 12 for afirmativa)</p>

## APÊNDICE B – Quadro síntese - instrumento observação e análise documental

<b>Objetivo geral:</b> Analisar a relação entre a linguagem corporal e o processo de aprendizagem, percebida nas práticas educacionais desenvolvidas no âmbito das escolas da rede pública de Imperatriz.			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorias de análise</b>	<b>Aspectos observados</b>	<b>Instrumento (s)</b>
1. Caracterizar os espaços existentes no âmbito escolar, que possam favorecer o desenvolvimento da linguagem corporal, na perspectiva da aprendizagem significativa.	* Espaços existentes e sua utilização.	* Histórico (ano de fundação, características do contexto da época,...) * Localização (zona urbana ou rural, características da região, existência de praças, etc.) * Infra-estrutura (nº. de salas, área para atividades culturais, condições da sala de aula...)	Observação / análise documental
2. Analisar a compreensão revelada pelos professores de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, no município de Imperatriz, acerca da relação linguagem corporal e aprendizagem.	* Formação docente.	* Formação * Currículo * Tempo de serviço (experiência) * Formação continuada (se participa ou não) * Cursos de aperfeiçoamento	Análise documental
	* Utilização de atividades lúdicas junto ao processo de aprendizagem.	* PPP (existência, se inclui elementos ligados à corporeidade. ) * Planejamento: conteúdos, metodologias, avaliação (inclui elementos da corporeidade?) * Reuniões pedagógicas * Atividades envolvendo elementos da corporeidade no sentido da aprendizagem (jogos, brincadeiras) * Existência da mediação do professor	Observação / análise documental
	* Envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas.	* Nº de alunos por turma * Formação das turmas * Média de idade * Origem sócio-econômica * Interesse em participar de atividades lúdicas	Observação / análise documental

Objetivos específicos	Categorias de análise	Aspectos observados	Instrumento (s)
<p>3. Caracterizar as principais dificuldades encontradas no contexto escolar, pelos professores de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento do processo de valorização da dimensão lúdica da linguagem corporal, enquanto elemento indispensável ao processo de aprendizagem.</p>	<p>* Dificuldades e desafios encontrados.</p>	<p>* Disponibilidade de espaço na sala de aula            * Disponibilidade de espaço extra-sala de aula            * Disponibilidade de material lúdico-pedagógico            * Horário em que as atividades se desenvolvem</p>	<p>Observação</p>
<p>4. Analisar, no âmbito das práticas educativas, a existência de possibilidades pedagógicas destinadas ao desenvolvimento do processo de resgate da sensibilidade, considerando a linguagem corporal e o lúdico como elementos mediadores na busca pelo desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.</p>	<p>* Relação com professor de educação física.</p>	<p>* Existência do professor de educação física na escola            * Articulação entre professor de sala de aula e professor de educação física</p>	<p>Observação</p>