PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CORPO, MOVIMENTO E LINGUAGEM: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil

Amanda Fonseca Soares Freitas

Belo Horizonte
2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CORPO, MOVIMENTO E LINGUAGEM: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira.

Belo Horizonte

2008

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F866c

Freitas, Amanda Fonseca Soares
Corpo, movimento e linguagem: em busca do conhecimento na Escola de Educação Infantil / Amanda Fonseca Soares Freitas. Belo Horizonte, 2008.
142f. : il.

Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Corpo. 2. Movimento. 3. Linguagem. 4. Criança. 5. Educação infantil. 6. Educação física. I. Caldeira, Anna Maria Salgueiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 372.3

Amanda Fonseca Soares Freitas

CORPO, MOVIMENTO E LINGUAGEM: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Belo Horizonte, 2008.

_____

Profa. Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira (PUC MG)
Orientadora

_____

Profa. Dra. Maria Cristina Soares Gouvêa (FAE – UFMG)

_____

Profa. Dra. Leila de Alvarenga Mafra (PUC-MG)

_____

Prof. Dr. José Alfredo de Oliveira Debortoli (EEFFTO- UFMG)
Professor convidado

AGRADECIMENTOS

Um capítulo a mais...

Não considero este um momento só de agradecimentos, é um capítulo a mais desta minha construção. É como se este capítulo fizesse parte de todos os outros que ainda serão lidos e estivesse escrito nas entrelinhas...

Todas as pessoas às quais agradeço estiveram comigo durante a escrita deste trabalho.

Inicialmente, agradeço às crianças, às professoras, às coordenadoras, aos professores de Educação Física da escola pesquisada, também sujeitos deste trabalho, que dividiram comigo ansiedades, dúvidas, alegrias, aprendizagens e histórias.

À Anna, por acreditar, desde o início, no meu projeto de pesquisa e nas idéias que pareciam um pouco ousadas; por realizar uma orientação aberta ao diálogo, a outras opiniões e, principalmente, por demonstrar sempre honestidade, respeito e muita sabedoria.

Ao Zé, por me ensinar tantas coisas... Por ter me despertado para os estudos da Infância, da Educação Infantil; por aceitar ser meu co-orientador, mesmo sem o reconhecimento acadêmico que isso deveria ter, demonstrando seu carinho, desprendimento e confiança.

A todos os professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, pelos conhecimentos compartilhados sobre a formação de professores(as) e pesquisadores(as). Em especial, à professora Sandra Tosta e ao professor Jamil Cury, pelos ensinamentos, provocações, pelo olhar sempre criterioso que contribui muito para minha formação como pesquisadora.

À professora Meily, por fazer parte da minha história, por ter me ajudado a descobrir o meu caminho como professora de Educação Física, encorajando-me sempre a vencer os desafios, e pela importância de suas contribuições em diferentes momentos da minha vida.

À Araceli, por sua amizade e cuidado em traduzir o texto do resumo para o inglês.

A todos os colegas do Mestrado, em especial, expresso o meu carinho à Andréa e à Cláudia, pela parceria na construção do conhecimento, compartilhando as ansiedades, os medos, as dúvidas e também as alegrias.

Às amigas da Secretaria do Mestrado, Valéria e Renata, que sempre atenderam prontamente a todas as minhas solicitações.

Às colegas da Escola Estadual Professora Maria Auxiliadora Lanna e aos meus queridos alunos e alunas, por fazerem parte da minha formação como professora de Educação Física.

Aos meus pais e irmãos, pela cumplicidade e pelo apoio incondicional. Em especial, à minha mãe, Sílvia, por ficar com o meu grande tesouro, meu filho Álvaro, nos momentos em que tinha aula ou que tinha de me dedicar à escrita deste trabalho. Sem o apoio dela não teria conseguido.

À minha cunhada e amiga, Adriana, pelo carinho com o Álvaro e desprendimento para ficar com ele sempre que eu precisava.

Ao Aldo, que me concede, dia após dia, o privilégio de partilhar o amor, o respeito, a cumplicidade e que possibilitou o surgimento de dois tesouros em nossa vida: Álvaro e Augusto. Amo vocês.

Finalmente, agradeço a Deus por me permitir o exercício da paciência e da tolerância, por me fazer acreditar nos sonhos, na pureza, nos pequenos gestos, pois das pequenas ações podem nascer grandes transformações...

INFÂNCIA

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia
Eu sozinho, menino entre mangueiras
lia história de Robinson Crusoé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
chamava para o café.
café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
– Psiu... não corde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito
E dava um suspiro... que fundo !

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

As lembranças da Infância são lembranças das expressões dos corpos – seu próprio corpo, corpo da mãe, do pai, da preta... Sua história e sua lembrança são mais bonitas porque podem ser sentidas e revividas, são expressões de movimentos que ganham significado naquele contexto de interações sociais: em meio a mangueiras, a cavalo no campo, na cozinha esperando o café, observando a mãe cosendo... Corpo, movimento e linguagem: três elementos que podem desvendar que a Infância e a construção do conhecimento pela criança são muito mais bonitas...

RESUMO

Nesta dissertação analisam-se os diferentes ***modos de discurso*** que o ***corpo*** da criança utiliza para exteriorizar seus pensamentos e emoções (seja a fala, sejam os gestos, os movimentos em direção aos objetos e, com base neles, as mudanças de olhar e de sentimentos, os desenhos, as brincadeiras, etc.) durante as práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil. Foram observadas as expressões das crianças de uma turma de 5 anos, em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte, considerando as intervenções e mediações da professora de Artes, referência da turma, dos professores de Educação Física e das duas coordenadoras responsáveis pelo projeto "Rola bola: brincadeiras com o corpo". Tomando como referência o estudo da Filosofia da Linguagem, de Bakhtin (2006), nesta pesquisa analisa-se a construção da ***linguagem*** pela criança na Educação Infantil. Isso porque as diferentes formas de expressão que o corpo da criança realiza para exteriorizar seus pensamentos, para interagir com o mundo, significando-o e construindo conhecimentos, são formas de linguagem que Bakhtin denomina de ***modos de discurso***. Elas acontecem diante de diferentes ***situações sociais*** de interação – com os outros, com os objetos e com os espaços. As indicações feitas neste trabalho podem contribuir para a construção de novas propostas pedagógicas na escola de Educação Infantil que considerem as diferentes expressões do corpo da criança e suas diferentes interações. Além disso, as questões levantadas sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil sugerem que ela também seja tratada como uma forma de linguagem.

Palavras-chave: corpo; movimento; linguagem; criança; Educação Infantil; Educação Física.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the different “speech manners” that the child's body uses to utter his/her thoughts and emotions (involving the speech, the gestures, the movements in direction to the objects and from them, the changes of looking and feelings, the drawings, the games, etc) during the pedagogic practices in the childhood’s education. The body expressions of 5-year-old children’s group were observed in a specific public school in Belo Horizonte city, considering the interventions and mediations of the reference teacher of the group, the Arts teacher, the Physical Education teachers and also the interference of the two responsible coordinators of the project "Roll ball: games with the body". Taking as a reference the study of the Philosophy of the Language, by Bakhtin (2006), I consider that this is a research that analyzes the construction of the language by a child in the childhood’s education. All this because the different expression forms that the child's body accomplishes to utter his/her thoughts, to interact with the world, meaning it and building knowledge are language forms. These different expression forms are called by Bakhtin “speech manners” and they happen due different social situations of interaction - such as, interaction with other people, with objects and with spaces. I consider that the indications done in this work can contribute in the construction of new pedagogic proposals in childhood’s education schools that consider the different expressions of the child's body and his/her different interactions. Besides this, the questioned subjects upon the presence of the Physical Education in the childhood’s education suggest that Physical Education also has to be treated as a language form.

Key-words: Body; Movement; Language; Child; Childhood’s Education; Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

DIÁRIO DE PESQUISA 1: 28/2/2007 46
DIÁRIO DE PESQUISA 2: 7/3/2007 47
DIÁRIO DE PESQUISA 3: 28/2/2007 61
DIÁRIO DE PESQUISA 4: 19/3/2007 61
DIÁRIO DE PESQUISA 5: 1°/3/2007 64
DIÁRIO DE PESQUISA 6: 5/3/2007 64
DIÁRIO DE PESQUISA 7: 29/3/2007 67
DIÁRIO DE PESQUISA 8: 7/3/2007 69
FIGURA 1: Desenho de Lia – Atividade do dia 7/3/2007 70
DIÁRIO DE PESQUISA 9: 8/3/2007 70
FIGURA 2: Desenho de Lia (com a amiga Jéssica e seu cachorrinho) – Atividade do dia 8/3/2007 71
FIGURA 3: Desenho de Clarice – 7/3/2007 73
FIGURA 4: Desenho de Clarice – 8/3/2007 73
FIGURA 5: Desenho de Ismael – 7/3/2007 74
FIGURA 6: Desenho de Ismael – 8/3/2007 74
DIÁRIO DE PESQUISA 10: 19/3/2007 76
DIÁRIO DE PESQUISA 11: 21/3/2007 77
DIÁRIO DE PESQUISA 12: 26/4/2007 78
FIGURA 7: Nesta imagem, as crianças sobem nas cadeiras para observar o beija-flor que apareceu na janela da sala – Imagem do dia 26/4/2007 – Sala de aula 78
FIGURA 8: No momento em que a professora tenta fazer a atividade, algumas crianças ainda continuam olhando para a janela, esperando ver o beija-flor novamente – Imagem do dia 26/4/2007 – sala de aula 79
DIÁRIO DE PESQUISA 13: 5/3/2007 80
FIGURA 9: Atividade de “caça ao tesouro” – Imagem do dia 3/4/2007 82
FIGURA 10: Atividade de “caça ao tesouro” – Imagem do dia 3/4/2007 82
DIÁRIO DE PESQUISA 14: 14/3/2007 85
DIÁRIO DE PESQUISA 15: 14/3/2007 87
DIÁRIO DE PESQUISA 16: 22/3/2007 88
DIÁRIO DE PESQUISA 17: 8/3/2007 90
DIÁRIO DE PESQUISA 18: 16/4/2007 92
DIÁRIO DE PESQUISA 19: 2/5/2007 93
DIÁRIO DE PESQUISA 20: 28/2/2007 96
DIÁRIO DE PESQUISA 21: dia 25/4/2007 97
FIGURA 11: Imagens dos meninos deitados no tapete em que seria feita a atividade (25/4/2007) 98
FIGURA 12 : Imagem dos meninas fazendo o trenzinho (25/4/2007) 99
DIÁRIO DE PESQUISA 22: 3/5/2007 100
DIÁRIO DE PESQUISA 23: 16/4/2007 102
DIÁRIO DE PESQUISA 24: 23/4/2007 103
DIÁRIO DE PESQUISA 25: 26/4/2007 107
DIÁRIO DE PESQUISA 26: 3/5/2007 113
DIÁRIO DE PESQUISA 27: 3/5/2007 115
DIÁRIO DE PESQUISA 28: 31/5/2007 117
FIGURA 13: Imagens da aula do dia 31/5/2007 – Sala de vídeo 118

DIÁRIO DE PESQUISA 29: 14/6/2007..... 120
FIGURA 14: Imagem da aula descrita 14/6/2007 com o desenho dos triângulos no chão..... 121
FIGURA 15: Imagem da aula descrita 14/6/2007 (roda de Capoeira – final da aula).... 121
FIGURA 16: Esquema criado pela pesquisadora..... 126
DIÁRIO DE PESQUISA 30: 18/4/2007..... 132

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 CORPO, INFÂNCIA E HISTÓRIA 18
2.1 Infância e Educação Infantil: os sujeitos e seus corpos 19
2.2 O corpo da criança no cotidiano da escola..... 27
2.3 A Educação Física na Educação Infantil: por que educar os corpos? 29

3 OLHAR, OUVIR E ESCREVER 36
3.1 As crianças em cena: como olhar, ouvir e escrever os movimentos das crianças? Quais crianças? 36
3.2 A escola: tempo e espaço específicos na construção da pesquisa ... 41
3.3 O que é ser pesquisadora no tempo-espaço escolar?..... 42

4 O CORPO E SEUS MOVIMENTOS EM BUSCA DO CONHECIMENTO 52
4.1 "Movimentopensamento"..... 60
***4.1.1 Os objetos*..... 61**
***4.1.2 O outro*..... 69**
***4.1.3 O espaço*..... 78**
4.2 Corpo e ciência 83
4.3 A construção da palavra falada 89
4.4 O *brincar*: linguagem que expressa a ação das crianças na cultura. 95
4.5 A Educação Física..... 104
4.6 Conclusão 123

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 129

REFERÊNCIAS 134

ANEXOS..... 139

1 INTRODUÇÃO

Professores(as) de diferentes áreas do conhecimento procuram respostas para suas inquietações, ansiedades e conflitos que aparecem no dia-a-dia escolar. Não é simples pensar a escola, pois ela está impregnada de sua história. Existem sujeitos que participam de sua vida, agem sobre ela todos os dias, bem como carregam e compõem sua história, influenciados pela escola e, também, por uma vida fora dela; por uma comunidade, pela cultura. Todas as nossas ações como professores(as) influenciam e, também, são influenciadas pelas ações dos outros sujeitos presentes na vida escolar.

Pensar a Educação Física no cotidiano escolar, a importância de sua presença na Educação Infantil e a construção de propostas pedagógicas que a fundamentam são reflexões que venho realizando desde a minha graduação em Educação Física, concluída em abril de 2002, na Universidade Federal de Minas Gerais.

"Como fazer" Educação Física na Educação Infantil?

O "como" está diretamente relacionado ao agir; indica um movimento do pensamento ou, como expressa Valter Bracht (1997), um "movimentopensamento", já que ambos traduzem uma relação única, em que é impossível haver separação. O "como" começa a ter sentido a partir da clareza de nossas concepções, dos "quês", "quais" e "porquês". Quando estabelecemos os princípios de nossas ações educativas, isto é, delineamos nossas concepções e nossos objetivos, partimos para o desafio de colocar tudo em movimento. No entanto, assim como acontece em nosso corpo, o "movimento educativo" não segue um padrão único e estagnado, ele é influenciado por todos aqueles que participam de sua ação, sendo transformado e ressignificado muitas vezes.

Percebo quanto essa pergunta que se inicia no "como fazer" provoca outras perguntas: "O que é escola? O que é educação? O que é Educação Infantil? Por que Educação Física na escola de Educação Infantil? Por que Educação Física para as crianças? O que é ser criança?"

Ao longo do curso de graduação, tive a oportunidade de dedicar meus estudos à reflexão sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil. Influenciada pela participação em um projeto de extensão universitária que discutia a intervenção e a formação de professores(as) de Educação Física na Educação Infantil, interessei-me pelas discussões sobre a construção de uma proposta pedagógica para essa disciplina nessa etapa da Educação Básica. Assim, pesquisei os pressupostos teóricos e as concepções de Infância, Educação Infantil e Educação Física, que fundamentam a construção das propostas pedagógicas nas escolas. A questão central do meu estudo foi o trabalho por projetos.

As minhas primeiras perguntas foram: o que é a Pedagogia de Projetos? Quais são os seus pressupostos teóricos? A Educação Infantil tem sido pensada e trabalhada nessa perspectiva? A Educação Física como componente curricular da Educação Infantil vem sendo trabalhada por projetos? Buscando essas respostas, propus-me a diagnosticar e analisar a presença da Educação Física em uma escola de Educação Infantil tendo como foco a compreensão do trabalho por projetos. Na verdade, esta foi uma pesquisa participante, pois escolhi como *locus* do estudo a escola em que realizei um projeto de extensão universitária – o Centro de Desenvolvimento da Criança – Creche UFMG. Procurei realizar esta investigação em uma perspectiva crítica e problematizadora, recusando, para tanto, os mitos da neutralidade e da objetividade. Neste estudo, todos os sujeitos envolvidos na investigação: pesquisadora, coordenadora e educadoras participaram da construção da pesquisa.

Como conclusão, apontei algumas indicações, possíveis caminhos em busca de uma legitimação para a presença da Educação Física na Educação Infantil. A primeira indicação foi a necessidade de consolidação de um lugar para a Educação Física na Educação Infantil que favoreça a ampliação de experiências de movimento e construção de conhecimentos com base na vivência dos diferentes conteúdos da "Cultura Corporal de Movimento".[1] O caminho adotado sugere uma segunda

[1] Segundo Bracht (1997), a expressão "Cultura Corporal de Movimento" corresponde ao "saber" próprio da Educação Física, isto é, sua especificidade. Existem outras perspectivas que relacionam essa especificidade a outras concepções, tais como atividade física, atividade físico-esportivas, desenvolvimento e aprendizagem motora, dentre outras. No entanto, a "Cultura Corporal de Movimento" é defendida pelo autor como a mais coerente no que diz respeito à ampliação e à construção dos saberes específicos da Educação Física.

indicação: os projetos permitem maior participação de todos os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento – professores(as), crianças, pais e funcionários – e maior apropriação dos tempos e espaços escolares. No entanto, ainda se faz necessária a concretização desta proposta na perspectiva de uma organização coletiva do trabalho pedagógico, na qual as diferentes áreas de conhecimento possam ser contempladas sem que ocorra fragmentação. É preciso estarmos atentos para que a Pedagogia de Projetos não caia no chamado "modismo", isto é, signifique apenas um conjunto de características, de passos a seguir.

Essas indicações da pesquisa realizada ainda trazem muitas inquietações. O trabalho por projetos mostrou-se interessante, mas também esbarrou em muitas dificuldades quanto ao trabalho coletivo e à proposta pedagógica da escola em questão. A meu ver, a realização da pesquisa sobre uma proposta de ensino de Educação Física na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia de Projetos trouxe um dado muito importante: precisamos "dar voz" aos diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física no cotidiano escolar. Ao longo do estudo, procurei ouvir os(as)professores(as), os pais e os funcionários da escola sobre como eles avaliavam os projetos realizados nas aulas de Educação Física. Mas e as crianças? Durante a realização dos projetos, elas participavam das ações e decisões coletivas? Como elas se expressavam durante as atividades propostas? Seus gestos e movimentos indicavam uma apropriação dos conhecimentos trabalhados durante o projeto ou demonstravam outros sentidos e significados para além do que foi proposto? Percebo quanto essas questões são fundamentais. Quando adotei uma concepção de Educação Infantil como tempo e espaço de construção de conhecimentos de forma integral, em que a criança tivesse acesso aos diferentes saberes que fazem parte de nossa cultura, parti da concepção de criança como sujeito sócio-histórico, que participa dessa construção, que intervém, que é capaz de significar e ressignificar os saberes mediante sua interação com o outro (seja ele o(a) professor(a) ou o colega). No entanto, nessa ocasião, não observei as ações e movimentos das crianças em direção à construção coletiva dos conhecimentos.

Outra questão se colocou, tanto a partir desta pesquisa, como também de minhas experiências como professora de Educação Física em escolas de Educação

Infantil: Que lugar é esse da Educação Física na Educação Infantil? Nem sempre esse tem sido um lugar ocupado pelo(a) professor()a de Educação Física. Quando não existe esse(a) professor(a) especializado(a), como são tratadas as questões relacionadas ao movimento e, conseqüentemente, aos conteúdos culturais que, historicamente, têm conferido sentido e significado ao movimento humano?

Além disso, tenho me perguntado qual tem sido o lugar destinado ao corpo na Educação Infantil? Entendo o corpo em sua totalidade, como possibilidade de manifestação das diferentes formas de linguagem e que, com base nelas, permite a construção e a reconstrução de diferentes sentidos e significados no plano da cultura. As expressões do corpo da criança em busca do conhecimento podem se manifestar em gestos, em movimentos intencionais em direção aos objetos e, com base neles, nas falas, nas mudanças de olhar e de sentimentos. Todas essas expressões estão permeadas de significados e sentidos históricos, sociais e culturais. O corpo da criança, em sua multiplicidade expressiva, tem sido valorizado durante as práticas pedagógicas na Educação Infantil? Como as crianças têm se expressado, por meio de seus movimentos, durante a realização de práticas pedagógicas mediadas pelo(a) professor(a) da Educação Infantil? Suponho que a análise dessas expressões das crianças pode revelar como elas respondem às aprendizagens propostas, ou seja, pode revelar quais são os sentidos das aprendizagens para elas. Podem revelar, também, como o corpo tem sido tratado nos processos de construção do conhecimento na Educação Infantil.

Com base nessa problematização é que busco realizar um estudo cujo objetivo principal é a construção de uma reflexão sistematizada e compartilhada sobre o lugar que o corpo vem ocupando nas práticas pedagógicas da escola de Educação Infantil, considerando suas possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos. Para isso, tenho como foco de análise os movimentos das crianças durante a realização de práticas pedagógicas mediadas pelo(a) professor(a) da Educação Infantil.

A pesquisa foi construída com base em observações em uma turma de crianças de 5 anos de uma escola de Educação Infantil. Foram observadas as expressões de movimentos dessas crianças durante as intervenções de diferentes professores(as): professora da turma; professora de Artes; coordenadoras da

escola, professores de Educação Física. Isso porque a escola escolhida possui aulas especializadas de Artes (4 horas semanais para cada turma) e também criou um projeto de brincadeiras, em que as coordenadoras da escola desenvolvem atividades com as crianças (duas horas semanais com cada turma). Já a presença da Educação Física, na escola de Educação Infantil pesquisada, se deve ao desenvolvimento de um projeto de ensino da disciplina "Estágio Interdisciplinar de Licenciatura" da Escola de Educação Física da UFMG. Nesse projeto, os alunos de graduação dessa disciplina ministram aulas para as crianças. As aulas são de 30 minutos, uma vez por semana.

Assim, a análise das expressões das crianças, em diferentes espaços da escola (sala de aula, pátio, sala de artes, sala de vídeo), com a mediação de diferentes professores(as) – professora da sala, professora de Artes, professores de Educação Física e coordenadoras do projeto –, ampliou as possibilidades de investigação. Torna-se possível, tendo como base as observações desses quatro diferentes momentos de aulas, analisar as expressões das crianças e como seus corpos se apropriam dos diferentes conhecimentos propostos e interagem diante de quatro diferentes situações sociais de aprendizagem.

As perguntas principais que orientaram a pesquisa foram:

- ***Como as crianças se expressam, por meio de seus movimentos, diante das diferentes propostas de ensino e aprendizagem, em diferentes situações sociais de interação – com os(as) professores(as); colegas; objetos, diferentes espaços?***
- ***O que o corpo da criança e suas expressões podem nos dizer sobre o processo de construção do conhecimento? Como as crianças respondem às práticas pedagógicas da escola da Educação Infantil, ou seja, como se apropriam e constroem seus conhecimentos?***
- ***O que acontece nas aulas de Educação Física, considerando que esse é um tempo/espaço específico em que o corpo da criança e suas diferentes expressões de movimento pretendem ser priorizados?***

As questões levantadas orientaram a busca de alguns elementos teóricos que contribuíssem para a construção teórica do objeto de estudo. Se o que está em foco

na observação, é o ***corpo*** da criança, considerando os processos de ensino e aprendizagem na escola de Educação Infantil, é fundamental reconstruir historicamente as relações entre ***corpo, Infância e Educação Infantil***. Estudos que têm abordado temas relacionados à Educação Infantil têm considerado a Infância como categoria de análise. A análise das diferentes concepções de Infância tem estreita relação com as diferentes concepções de corpo que permearam a história humana.

Dessa forma, no sgundo capítulo, busco o entendimento de como as diferentes concepções de corpo e Infância, juntamente com suas características sociais, históricas e culturais, influenciaram a construção da concepção de Educação Infantil. Além disso, no último item desse capítulo, discuto algumas questões específicas da Educação Física, relacionando-a às concepções de corpo, Infância e Educação Infantil analisadas.

Após esse primeiro diálogo com as concepções que fundamentaram o trabalho, percebi a necessidade de estabelecer alguns princípios que orientassem as observações e análises. ***Pesquisadora:*** Que lugar é esse? No terceiro capítulo, discuto as ansiedades, os conflitos, as escolhas que surgem dessa experiência de "pesquisar". As questões que orientaram a discussão desse capítulo foram***: O que é ser pesquisadora? Como olhar, ouvir e escrever os movimentos das crianças? Quais crianças? Qual escola?***

Diante de tantas observações realizadas e diferentes possibilidades de análise, o que fazer? As escolhas metodológicas e a construção das categorias de análise precisavam ser justificadas. Pensando nisso, tomei como referência o estudo da Filosofia da Linguagem, de Bakhtin (2006).

Portanto, no terceiro capítulo os dados são discutidos. Nele analiso a construção da ***linguagem*** pela criança na Educação Infantil, considerando as crianças de 5 anos da escola pesquisada. Isso porque as diferentes formas de expressão que o corpo da criança realiza para exteriorizar seus pensamentos, para interagir com o mundo, significando-o e construindo conhecimentos, são formas de linguagem. Essas diferentes formas de expressão são chamadas por Bakhtin de ***modos de discurso*** e acontecem diante de diferentes ***situações sociais*** de interação – com os outros, com os objetos e com os espaços. Nesse capítulo

concluo o trabalho. Sem a pretensão de fechar as idéias, procuro realizar algumas indicações, uma tentativa de síntese das questões mais importantes que surgiram durante a análise.

Por último, nas considerações finais destaco as contribuições deste trabalho, procurando sugerir outros temas para pesquisa.

2 CORPO, INFÂNCIA E HISTÓRIA

> Quero ensinar as crianças. Elas ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal. (ALVES, 2004, p. 31)

É importante transmitir conhecimentos às crianças, conhecê-las, ouvi-las, observar suas ações e reações diante de suas próprias descobertas.

É importante, também, deixar-se afetar pelo que é observado e deixar-se tocar, acolher o que se escuta e o que se vê na relação com as crianças. Realizar pesquisas abertas ao olhar das crianças e, ao mesmo tempo, reconhecer a riqueza dos conhecimentos, das histórias, das experiências que podemos com elas compartilhar e ensinar.

Arroyo começa a apresentação do livro de Veiga e Faria Filho (1999, p. 7) com a frase: “Educadores(as) e Infância, uma cumplicidade de séculos e de cada dia”. Lendo-a, novamente, começo a compreendê-la melhor, em sua expressão de cotidianos, de escolas, de professores(as), de crianças. Percebo, então, que pensar essa cumplicidade significa pensar o meu trabalho como professora de algumas crianças e o meu trabalho, agora também, como pesquisadora. Surgem, então, as perguntas: Quem são as crianças com quem trabalho? Quem são as crianças observadas na construção desta pesquisa? Que Infância, ou melhor, que Infâncias são essas?

As histórias reveladas por Veiga e Faria Filho não demonstram uma visão romântica e florida da Infância. Como diz Arroyo na introdução do livro, “é um mergulho num passado não superado”. Para ele, a sensibilidade histórica se confronta com nossa sensibilidade pedagógica construída à base de “flores sem espinhos”. Na verdade, as matrizes pedagógicas, a visão que temos hoje de educando, de educação, de escola, têm origem em práticas sedimentadas ao longo de nossa história social e pedagógica, só que, muitas vezes, desconhecemos tais origens.

Como professora da escola pública, percebo quão difícil é, para os(as) professores(as), ter a Infância como foco. Convivemos todo dia com uma Infância

roubada e negada, não desejada. Se, por um lado, a Infância nos remete a um estranhamento, a uma relação com o mundo marcada pela diferença em relação ao adulto, por outro lado, ela constitui a gênese da vida adulta. Observamos nas nossas crianças o adulto que a sociedade lhes exige ser o mais cedo possível. Como afirma Gouvêa (2001), nos situamos, em relação à Infância, entre o desconhecimento e uma profunda identificação, pois a Infância nos habita e nos visita por meio da memória, do remetimento a um passado que em nós ainda persiste e insiste. Tentamos compreender, significar e submeter a Infância à nossa lógica e racionalidade adultas. Entender as raízes históricas desse imaginário nos ajuda a compreender melhor determinadas ações e a procurar superá-las.

2.1 Infância e Educação Infantil: os sujeitos e seus corpos

A forma como o homem, a mulher e a criança lidam com sua corporalidade, e com os determinados regulamentos de controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas, sim, uma construção social e histórica.

Assim, a escola de Educação Infantil existe em razão de uma multiplicidade de práticas, de influências, de ações dos diferentes sujeitos que participam daquele cotidiano. Os diferentes sujeitos que fazem parte da vida escolar (professores(as), crianças, pais, funcionários, direção, etc.) possuem uma história que é, ao mesmo tempo, pessoal e coletiva. Os corpos desses diferentes sujeitos apresentam marcas históricas, sociais e culturais que influenciam suas ações no cotidiano escolar.

Portanto, pensar sobre o corpo da criança e como ele tem se expressado nas escolas de Educação Infantil significa considerar também como o corpo vem sendo tratado ao longo da história, ou seja, quais as concepções de corpo e de Infância que influenciaram a construção do que chamamos de Educação Infantil.

Encontrei em estudos recentes,[2] que abordam questões referentes à Educação Infantil, a discussão sobre a temática da Infância, ou seja, a construção de um referencial de criança como cidadã, criativa, produtora da cultura e da história

[2] Cf. SOUZA, 2000.

e, ao mesmo tempo, produzida na história e na cultura. Nesses estudos, a Educação Infantil é entendida como tempo e espaço em que a criança poderá ter acesso aos conhecimentos construídos historicamente, aos elementos da cultura universal, ao mesmo tempo em que ***participa como sujeito sócio-histórico***, produtor dessa cultura.

No entanto, essa concepção de Infância e de Educação Infantil não foi a que sempre existiu. É preciso entender o lugar da Educação Infantil na história, as diferentes concepções de Infância, de corpo e as características sociais, históricas e culturais que influenciaram a construção da concepção que temos hoje de Educação Infantil.

Àries (1981), em seu livro sobre a história social da criança e da família, marcou o ínicio de estudos sobre a história da Infância e suas relações com o contexto social e cultural. Ele explica que, na sociedade medieval, ainda não existia o “sentimento da Infância”, entendido como uma “consciência da particularidade infantil”, particularidade que distingue a criança do adulto. Isso não quer dizer que as crianças fossem, nessa época, abandonadas ou negligenciadas. Elas eram inseridas na sociedade dos adultos e não se distinguiam mais destes.

Segundo o autor, a consciência da particularidade infantil surgiu num contexto que apresenta dois aspectos bem interessantes. O primeiro considera que a criança muito pequenina ainda é muito frágil para se misturar à vida dos adultos, dado o alto índice de mortalidade infantil em que a morte era considerada natural. No caso de a criança sobreviver, ela era diretamente inserida no mundo produtivo do adulto. O segundo aspecto corresponde ao surgimento na sociedade burguesa do sentimento de família e, conseqüentemente, de uma Infância com características peculiares, ou seja, a criança é ingênua, inocente, imatura, imperfeita, incompleta e completamente dependente do adulto. Principalmente nas camadas superiores das sociedades dos séculos XVI e XVII (Alemanha, França e Inglaterra), surge um sentimento de Infância marcado pela ingenuidade, pela gentileza e pela graça, tornando a criança fonte de distração e paparicação.

Analisando esses contextos, Àries demonstra que o conceito de Infância é determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. Se antes, na sociedade medieval, assim que passava o período de alta

mortalidade, a criança exercia papel produtivo direto (“de adulto”), na sociedade burguesa dos séculos XVI e XVII, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, civilizada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. A visão era de que a criança representava um corpo frágil, dócil, ingênuo e, conseqüentemente, fácil de ser controlado e moldado.

Relacionando criança e estrutura familiar burguesa podemos perceber que as concepções de família, de Infância e a relação dos indivíduos com o coletivo sofrem transformações rumo a uma valorização dos interesses financeiros. Surge, então, um processo de institucionalização da família, caracterizada por um cotidiano mais privado. Começa a preocupação dos pais em preparar suas crianças para a vida adulta e produtiva. Nesse momento, a escola aparece como a instituição social que, junto com a família, irá exercer a função de cuidar e educar, moral e espiritualmente, das crianças. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são levados para a escola e adaptados para melhor educar moralmente as crianças. Gradativamente, eles vão se tornando exclusivos do universo infantil e, contraditoriamente, deixam de ser produzidos e transformados pelas crianças para serem apenas utilizados na escola com o formato do adulto. (SILVA; GARCIA; FERRARI, 1989)

Enquanto se idealizava uma educação moral e civilizadora para as crianças burguesas, o que acontecia com as crianças das camadas populares? Como elas eram vistas?

No final do século XVI e início do século XVII, ocorreram profundas transformações nas cidades: as corporações de ofícios começaram a se extinguir e as manufaturas se expandiram. Esse processo de transformação do trabalho humano deslocou massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando importantes transformações culturais. Homens, mulheres e crianças, expulsos de suas terras, começaram a ocupar as periferias das cidades e a vender sua força de trabalho nas manufaturas como forma de sobrevivência. Nesse momento, o corpo, seja ele pertecente à criança ou ao adulto, representava um força produtiva direta. Assim, o processo de industrialização transformou toda a sociedade e, também, o papel da criança. No entanto, aos poucos, a legislação trabalhista tirou as crianças do trabalho e criaram-se “refúgios” onde as crianças eram guardadas enquanto seus

pais trabalhavam. Nesse momento, surgiram organizações com o objetivo de "cuidar" das crianças cujas mães trabalhavam fora de casa. (MANACORDA, 2002)

Enquanto a preocupação com as crianças burguesas visava a um futuro promissor e a preparação para uma vida adulta e produtiva, a preocupação com as crianças pobres caracterizava-se pelo assistencialismo (o corpo deve ser cuidado e higienizado) e, posteriormente, pela moralização (o corpo deve ser controlado). Era preciso afastá-las do trabalho servil que o sistema capitalista lhes impunha, mas, ao mesmo tempo, prepará-las para um ofício a ser exercido futuramente. Assim, surgiram as primeiras creches urbanas da França e da Inglaterra no final do século XVII. Em seguida, foram criadas instituições fechadas e destinadas ao recolhimento e à instrução da juventude pobre. Iniciou-se, então, um processo de "adestramento para os ofícios, moralização e fabricação de súditos virtuosos". Essa política de recolhimento dos pobres visava manter a ordem social preestabelecida. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992)

Gouvêa e Jinzenji (2006) afirmam que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, predominou a idéia de educabilidade da Infância; por sua vez, os séculos XVIII e XIX voltaram-se para a relação educação e civilização. Segundo as autoras, em meio aos ideais iluministas, autores como De Gérando e Itard buscaram discutir não a educação das crianças dos meios abastados (como vinham fazendo os autores Erasmo, Locke e Rosseau), mas a educabilidade dos ditos "selvagens", aqueles sujeitos das camadas inferiores que ainda não tinham atingido os benefícios das "luzes". Influenciados pelos ideais iluministas, esses autores defendiam que "educar" era o mesmo que "civilizar". Assim, definia-se um projeto de escolarização voltado para as crianças dos estratos sociais inferiores, fundado na instrução, circunscrita ao ler, escrever e contar, e, principalmente, na educação moral: condição de formação de um adulto civilizado.

O dualismo existente entre a educação pensada para as crianças ricas e aquela idealizada para as crianças pobres marcou também a história da Infância brasileira.

Del Priore (2002), em seu livro sobre a história das crianças no Brasil, relata que, no início da colonização, as escolas jesuíticas eram poucas e para poucos. Se, inicialmente, a Companhia de Jesus buscou organizar uma estrutura que permitisse

e viabilizasse o aprendizado e a catequese do maior número possível de meninos, fossem eles, crianças indígenas ou filhos de portugueses, após algum tempo essa organização se tornou inviável. Além de a Companhia de Jesus não dispor de um grande número de religiosos, não lhe interessava assumir a educação conjunta de crianças indígenas, mestiças e portuguesas, pois, as relações entre os moradores portugueses e os indígenas não eram nem um pouco amigáveis.

Já durante o Império, a escravidão confere outra característica à Infância: a liberdade, ou melhor, a falta dela. Enquanto bem pequenos, os filhos de senhores e escravos compartilhavam os mesmos espaços privados: a sala e as camarinhas. No entanto, a partir dos 7 anos, os primeiros iniciavam seus estudos e as crianças escravas iam trabalhar. A escola para as crianças livres e filhos dos senhores continha elementos de formação na doutrina cristã e elementos de reflexão e leitura. A idéia que imperava era de “adestrar” os corpos, preparando a criança para assumir responsabilidades. Todavia, existia uma preocupação com a educação daquelas crianças livres e pobres, filhas de mestiços e escravos libertos. (DEL PRIORE, 2002)

Além disso, Gouvêa e Jinzenji (2006), em estudo sobre a educabilidade da criança pobre no período de 1820-1850, mencionam que o governo imperial investiu esforços na organização da instrução pública voltada, principalmente, para as camadas populares. Essa medida se explica pela necessidade de controlar uma grande massa de homens livres e pobres, a maioria deles constituída de mestiços, negros forros e fugidos. Embora, no discurso das elites, a escolarização da população livre e pobre fosse apresentada como necessidade imperiosa de consolidação da ordem pública, o Estado central transferiu às províncias a responsabilidade pela instrução elementar, assumindo somente a educação superior. Como conseqüência, as províncias tiveram enorme dificuldade na institucionalização da escola elementar. Segundo Ghiraldelli Jr. (2001), desde o Império os governos não cuidaram de legislar sobre o ensino primário, que ficou a cargo dos Estados e à mercê da falta de recursos da maioria das administrações. A exceção era a rede particular, administrada por ordens religiosas.

Em relação à criança até 6 anos, do descobrimento até 1874, não se fala em Educação Infantil, muito menos em proteção jurídica e atendimento especializado

para essa Infância. Kramer (2003) coloca que só a partir de 1874 começaram a existir referências a uma proteção à Infância no Brasil, especialmente quanto à existência de projetos assistenciais elaborados por médicos.

No Brasil, as primeiras creches surgiram para cumprir uma necessidade assistencialista, advinda de movimentos reivindicatórios de alguns setores da sociedade. Esses movimentos partiam dos trabalhadores fabris que se empenharam na luta contra o trabalho infantil e das mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos (PROST, 1994). Em 1908, teve início a “primeira creche popular cientificamente dirigida” a filhos de operários até 2 anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto na Europa havia creches desde o século XVIII e Jardins de Infância desde o século XIX, no Brasil, ambas as instituições datam do século XX. (KRAMER, 2003)

Portanto, ao longo da história da educação brasileira, podemos perceber que a Educação Infantil não aparece como um investimento público estatal. Provavelmente, isso se deve ao fato de a Infância ser concebida, ao longo dos séculos XVIII, XIX e início do século XX, como um fragmento de tempo a ser deixado para trás, esquecido em nome de um futuro idealizado. A preparação para o futuro começava aos 7 anos e o tempo anterior a essa marca era esquecido, ignorado, por representar incapacidade: a criança ainda não estaria pronta para aprender a ler, escrever e contar (estas eram as aprendizagens consideradas fundamentais). Isso expressa também uma concepção de educação instrumental e restrita, configurada segundo os interesses moralizadores e civilizadores citados anteriormente. (DEBORTOLI, 2004)

Segundo Kramer (2003), o atendimento ao pré-escolar no Brasil passou a contar com a participação direta do setor público a partir de 1930. Dado o contexto político do Estado Novo, o papel do governo perante criança era defendido pelas próprias autoridades, enfatizando-se as relações entre “criança” e “pátria”, introduzindo uma nova argumentação sobre a necessidade de “formação de uma raça forte e sadia”.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, em 1932, reivindicou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos. Após as reivindicações, foi

criado um artigo na Constituição de 1934 (artigo 149) que colocava a educação como direito de todos e a cargo dos poderes públicos. (GHIRALDELLI JR., 2001)

No entanto, com a instauração do Estado Novo, a Constituição de 1937 inverte as tendências democratizantes de 1934 e desobriga o Estado a manter e expandir o ensino público. A Carta de 1937 estava interessada em manter um explícito dualismo educacional, isto é, os ricos proveriam seus estudos por intermédio do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se dedicar às escolas profissionalizantes. (GHIRALDELLI JR., 2001)

Com a crescente urbanização e com o processo de industrialização, fazia-se necessária mão-de-obra técnica. Isso levou Vargas a cumprir o que dizia a Constituição de 1937 e a fornecer ensino profissionalizante às classes menos favorecidas. Além disso, surgia um novo personagem nesse contexto: a criança trabalhadora. Os menores operários passavam a ser reconhecidos como importantes, e essa idéia está explicitada em dois capítulos da Constituição de 1937. (GHIRALDELLI JR., 2001)

No que diz respeito à responsabilidade do atendimento à Infância, o governo reconhecia seu dever de fundar e sustentar estabelecimentos como creches, lactários, jardins de Infância e hospitais; no entanto, mostrava uma impossibilidade de cumprir esse dever, dada as dificuldades financeiras. Então, o governo passou a dividir os custos com os órgãos particulares, tornando indispensável a ajuda financeira de indivíduos abastados e de entidades filantrópicas. (KRAMER, 2003)

Até a década de 1970, a tendência assistencialista e paternalista constituía a Infância brasileira. O atendimento às crianças não era visto como um direito, e, sim, como um favor. A partir da década de 1970, observou-se uma expansão significativa das creches e pré-escolas no País com a finalidade de minimizar as carências. Essa expansão, no entanto, veio desvinculada de um compromisso com os direitos da criança e de sua família a um atendimento de qualidade. Assim, a Educação Infantil nasceu, em nosso país, dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada em um currículo preestabelecido. Entretanto, quando a Educação Infantil conseguiu constituir-se como um espaço institucional próprio, acabou se identificando com a própria escola. O processo de “escolarização” que se sucedeu é a conseqüência dessa aproximação. (BRASIL, 1996)

Segundo análise feita pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre as propostas pedagógicas e o currículo em Educação Infantil, a não-definição de uma identidade própria é a grande marca dessa etapa da educação durante toda a sua curta história.

No entanto, podemos identificar alguns avanços, principalmente após a Constituição de 1988, apesar de ainda persistir um conflito entre as duas concepções que caracterizam a sua origem: de um lado, o assistencialismo – pré-escola como o lugar destinado a garantir o cuidado e a assistência à criança na ausência da mãe; e, de outro, a escolarização – a escola de Educação Infantil como instância preparatória para o ensino considerado de primeiro grau (hoje configurado como Ensino Fundamental), comprometendo-se até mesmo com o esforço de superação do fracasso escolar registrado nos primeiros anos desse nível de ensino.

Em relação aos estudos sobre a Infância brasileira, até a década de 1970, as pesquisas em psicologia e pedagogia estudavam a criança privilegiando suas características, como sexo, idade e índole, e o papel que tais fatores desempenham nas práticas educativas dos pais e da escola. A criança, de modo geral, foi considerada como objeto e não como sujeito nesses estudos. Foram levadas em conta suas características, mas não seu ponto de vista, sua experiência, tampouco a cultura particular que ela constrói coletivamente. (MONTANDON, 2005)[3]

No Brasil, nos últimos vinte anos, temos visto um sério esforço em consolidar o entendimento da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social e como produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura (KRAMER, 2002). Mais especificamente, no final da década de 1970 e início década de 1980, surgiram muitos debates sobre a função das instituições de Educação Infantil e iniciou-se o delineamento de um projeto pedagógico para essa etapa do processo educativo.

A partir década de 1980, o interesse dos sociólogos voltou-se para o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais. Era preciso, cada vez mais, que as crianças deixassem de ser tomadas como objeto moldado pela moral e

[3] Assim, começou a existir uma “identidade móvel” na Educação Infantil brasileira: ora tendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo. Diante de ambas as tendências, a criança foi considerada como objeto: o corpo que será cuidado, educado, disciplinado e preparado para receber o “conhecimento”. (KRAMER, 2003)

autoridade dos adultos e instituições e começassem a ser vistas como parceiras com as quais era preciso dialogar. Nesse sentido, estudos recentes, como o de Sirota (2001) e Montandon, (2001), apontam para a emergência de uma sociologia da Infância, demonstrando que as crianças sabem expressar a respeito de suas experiências e que seus relatos fundamentam e completam o que sabemos sobre seus processos educativos.

Considerar as crianças como sujeitos sociais é valorizar suas expressões, seus sentimentos, seus movimentos, suas diferentes formas de linguagem. Assim, o corpo da criança é o corpo de um sujeito social e deve ser considerado em toda a sua totalidade e multiplicidade expressiva.

2.2 O corpo da criança no cotidiano da escola

Por que observar o corpo da criança? Por que observar seus movimentos, suas expressões faciais, suas mudanças de olhar e de sentimentos durante as atividades mediadas pelos(as) professores(as)?

O corpo da criança, quando observado em sua totalidade (ou seja, em multiplicidade expressiva, nas diferentes formas de manifestação da linguagem), revela a relação que está sendo estabelecida entre o ensino e a aprendizagem.

Mas o que significa pensar o ***corpo na sua totalidade***?

Ao longo da história da humanidade, a concepção dicotômica de homem, que o divide em duas dimensões – corpo e alma –, tem sido predominante. Segundo Bracht (1999), a tradição racionalista ocidental tornou possível falar da possibilidade de uma educação dita intelectual, de um lado, e de uma educação física ou corporal, de outro, quando não de uma terceira educação – a moral. A educação “corporal” vai pautar-se pela idéia da superioridade da esfera mental ou intelectual sobre a corporal ou física. Essa visão, concretizada nos binômios *corpo e mente*, *pensar e fazer*, *intelectual e manual*, tem influenciado várias dimensões da vida humana e, no caso da educação, contribuído para a fragmentação do currículo escolar em

disciplinas, para avalorização do cognitivo em detrimento das questões afetivas e motoras, bem como para a desarticulação entre teoria e prática.

Como ressaltado no item anterior, pensar o **corpo em sua totalidade** é também considerar que ele traz marcas sociais e históricas. É compreender o sujeito na indissociabilidade de suas dimensões biológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, estética, lúdica, lingüística, dentre outras.

Além de conceber o corpo na sua totalidade, é preciso compreender que as concepções que os seres humanos desenvolvem a respeito de seu corpo e da forma de se comportar corporalmente estão condicionadas a fatores sociais, históricos e culturais. Nosso corpo revela nossa singularidade e caracteriza nosso grupo cultural. O corpo não é, assim, algo que possuímos "naturalmente", ele é também uma construção sociocultural e política. Como produto e produtor de cultura, é construído ao longo da vida, sendo, cada vez mais, suporte de signos sociais contraditórios. (ALVES, 2004)

Já paramos para analisar como as crianças, adolescentes e jovens se vestem? A que “galera” pertencem nossos alunos? São muitas as formas de se vestir e de se comportar. A roupa também indica determinado comportamento, formas de ser, agir, imitar... As blusas, saias e bolsas parecem lembrar um adulto (em miniatura); bermudas abaixo dos joelhos e bonés virados sugerem um visual despojado, próprio dos skatistas; calças de malha amarradas por cordões coloridos; camisas do Atlético ou do Cruzeiro e outras marcas também nos dizem a respeito de quem são nossos alunos, de onde eles falam, dos lugares onde eles se constroem como sujeitos.

Podemos reconhecer semelhanças e diferenças físicas entre nossos alunos, mas as maneiras como eles se constituem pessoas na sociedade não são as mesmas. O corpo manifesta as marcas históricas, sociais e culturais dos sujeitos. As interações com os pais, os vizinhos, os parentes, os colegas, os(as) professores(as) , em diferentes situações sociais – casa, rua, escola, parques, escolinhas de esportes, etc. –, fazem parte da constituição do corpo, ou melhor, são aprendidas pelo corpo e expressas por meio dele.

Em nosso corpo estão inscritos todos os valores, todas as regras e todas as normas de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. (DAOLIO, 1995)

Assim, observar os corpos das crianças na escola de Educação Infantil, suas expressões diante das diferentes interações com os objetos, com os outros sujeitos (colegas, professores[as]), em diferentes tempos e espaços (aula com a professora da turma, Aula de Artes, de Educação Física, aula do projeto com as coordenadoras), pode fornecer pistas para uma análise mais ampliada sobre as relações estabelecidas durante o processo de ensino e aprendizagem.

2.3 A Educação Física na Educação Infantil: por que educar os corpos?

A observação das crianças durante a realização das aulas de Educação Física também fez parte desta pesquisa e trouxe algumas questões interessantes para o debate sobre o processo de ensino e aprendizagem na escola de Educação Infantil.

A Educação Física, como área de conhecimento escolar, traz uma especificidade em relação à sua história e constituição como disciplina.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) estabelece a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, englobando o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e, também, a Educação Infantil.

Mas o que é currículo, proposta curricular? Concordo com Sonia Kramer[4] (1996) quando diz que um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. O currículo é um caminho que nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. É um diálogo “situado”, pois toda proposta traz consigo o lugar de onde fala, a gama de valores que a constitui, as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser

[4] Textos encomendados pela coordenação-geral de Educação Infantil do MEC e citados em: BRASIL, 1996.

superados e a direção que a orienta. Sendo assim, não existe uma resposta pronta e acabada para um currículo; ele é um caminho a ser construído. Reconheço essa característica e considero também que é impossível definir o que ensinar sem a clareza de por que, para quem, por quem, como e onde. Isso engloba uma série de hipóteses e pontos de partida, um conjunto de princípios e ações.

Este trabalho traz, especificamente, uma discussão sobre o processo de construção do conhecimento na Educação Infantil. Quando falamos da Educação Física nesse contexto, estamos falando de um lugar específico, isto é, da escola de Educação Infantil. Para dizer a verdade, falamos de “escolas”, cada uma delas com valores, concepções, dificuldades, problemas que são próprios, considerando todo seu contexto sociocultural. Toda proposta curricular jamais será neutra, pois estará sempre associada à orientação política, ideológica e metodológica das pessoas que participam da sua formulação. E é a história de cada uma das pessoas que influencia na construção das diferentes ações e intenções educativas presentes no cotidiano escolar.

Estar presente no currículo pressupõe que determinada disciplina “tem o que ensinar” e consegue justificar a importância desse ensino. Desde o início da sua presença na escola, a Educação Física sempre teve o que ensinar, no entanto “o que” a Educação Física ensina, “por que” ela ensina e “como” ensina vêm se modificando, influenciados por diferentes interesses sociais e culturais, diferentes projetos político-pedagógicos construídos em cada época.

Observa-se que a Educação Física, em sua construção histórica, foi levada para a escola para servir a interesses sociais e políticos, ou seja, era instrumento para a aprendizagem da disciplina, da higiene e formação de uma sociedade moral, cívica e controlada. Posteriormente, ela continuou servindo a outros interesses, seja o da “promoção da saúde”, seja o do “treinamento e seleção de atletas”. Segundo Souza Júnior (2001, p.83) esses ideais vinculados à Educação Física tinham relação exclusiva com uma “educação do corpo” (ensino do fazer) e assumem um sentido polêmico quando se imagina que esse entendimento de Educação Física a exime de uma educação dita intelectual (ensino do saber). Nesse sentido, a Educação Física assume a função de desenvolver e aprimorar o físico.

Pode-se notar que essas idéias, concepções e justificativas para a presença da Educação Física na escola ainda se fazem presentes no cotidiano escolar e também na Educação Infantil.[5] Para Souza Júnior (2001), ainda reconhecemos, nas formas atuais de abordar/tratar os conteúdos de ensino na prática pedagógica da Educação Física escolar, o "meramente" fazer, executar, agir e praticar, como se estes, em algum momento, pudessem ser destituídos do saber, do conhecer, do pensar, do refletir, e vice-versa.

Pensar a Educação Física como componente curricular é aceitar que ela possui uma especificidade de conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos na escola, mas não é só isso. Segundo Souza Júnior (2001), a especificidade de conteúdos implica uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, deve proporcionar ao aluno uma reflexão sobre uma dimensão da cultura e que, aliada a outros elementos dessa organização curricular, visa contribuir para a formação cultural do aluno.

Mas qual seria essa especificidade pedagógica da Educação Física?

Bracht (1997) se pergunta sobre qual seria o objeto da Educação Física. Sendo assim, o autor explicita três possibilidades: a) atividade física esportiva; b) movimento humano; c) cultura corporal de movimento. Bracht defende a terceira colocação.

Segundo o autor, a primeira colocação defende o desenvolvimento de aptidões físicas, tendo como matriz as ciências biológicas, sem considerar a influência histórica e a social. A Educação Física não pode se reduzir a saberes apenas ligados à aptidão física e seu desenvolvimento. Por exemplo, a existência de uma espécie de "monocultura" do esporte toma conta de muitas escolas, reduzindo

---

[5] Isso pode ser observado quando a justificativa da importância da Educação Física na Escola se apóia em conhecimentos de outras disciplinas escolares. Por exemplo, ao realizar jogos buscando ajudar na aprendizagem de conhecimentos matemáticos, ou realizar atividades que desenvolvam a coordenação motora para ajudar na aprendizagem da escrita, etc. Observamos também que a justificativa para a presença da Educação Física na escola, ainda hoje, é atribuída à diminuição dos comportamentos agressivos na escola e, também, em contrapartida, resolver os problemas de timidez. Ou seja, o ideal de controle e disciplinarização dos corpos ainda se faz presente. Em toda a sua construção histórica e social, a Educação Física foi "instrumentalizada" (servindo de instrumento, de "muleta", para outras aprendizagens, para aquisição de comportamentos adequados, para aprendizagem dos saberes de outras disciplinas da escola, para compensação do tempo em sala de aula). Mas a pergunta que fazemos é: a Educação Física não tem o que ensinar "por si mesma"? Qual é a verdadeira importância de sua presença no currículo escolar?

a prática de esportes à simples reprodução de gestos técnicos, visando ao desenvolvimento de habilidades.

A segunda colocação passa a considerar o movimento humano como objeto, graças à absorção do discurso da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor e da psicomotricidade. Destaca-se, com base nessa perspectiva, a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança, e esse é o papel atribuído à Educação Física. Fala-se de repercussões do movimento sobre a cognição e a afetividade, demonstrando a existência de um caráter compensatório: a Educação Física como possibilidade de ajudar no desenvolvimento de outras disciplinas na escola. Também desconsidera os aspectos históricos e sociais.

Da problematização desses dois primeiros objetos é que surge uma nova perspectiva para a Educação Física, que seria a cultura corporal de movimento. Nessa perspectiva, o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo, como uma forma de linguagem. Segundo Bracht (1997), o que qualifica o movimento como humano é o sentido/significado do mover-se, e esse sentido/significado é mediado simbolicamente no plano da cultura. Então, a Educação Física deve permitir à criança o acesso a diferentes experiências de movimento, as quais ganharam sentido e significado ao longo da história cultural e tornaram-se saberes organizados e sistematizados.

Segundo Daólio (1995), os saberes específicos da Educação Física correspondem à chamada “cultura corporal” – jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas – e devem ser tratados na escola como conhecimentos a ser aprendidos e reconstruídos pelos alunos.

Mas **como ensinar tais conhecimentos específicos?** Como organizar os processos de aprendizagem dos alunos sobre as práticas da cultura corporal de movimento?

Buscando algumas orientações para essas questões, recorremos novamente à Bracht (1997), que indica três formas de abordar os conteúdos e temas específicos da Educação Física que devem estar presentes em todas as aulas, buscando atribuir sentido e significado ao movimento humano. Assim, para ele, a organização dos conteúdos, a construção e a reconstrução dos conhecimentos específicos da Educação Física deverão abarcar três momentos essenciais:

1. o saber – que corresponde a um tema, a proposta de aprendizagem de determinado conhecimento/saber entre os diferentes conteúdos culturais da Educação Física;

2. o saber fazer – vivência por meio de experiências de movimentos que signifiquem aquele determinado conhecimento/saber a ser aprendido e ressignificado durante a aula;

3. a reflexão sobre esse saber e saber fazer – ênfase nos aspectos que significam e já significaram historicamente aquele determinado conhecimento/saber. Reflexão sobre as transformações e reconstruções que este "saber" e "saber fazer" vêm ganhando ao longo da história e sobre as influências culturais nessas mudanças.

Essa proposta do autor não corresponde a uma divisão por etapas, e, sim, a um processo de significação da aprendizagem. Os três momentos explicitados acima poderão ocorrer simultaneamente, o que se torna imprescindível é a atenção para que esses momentos aconteçam durante a aula.

Entendendo a Educação Física como uma área de conhecimento escolar, ela possui saberes que vêm sendo construídos historicamente e que conferem significado ao movimento. A dança, os jogos e as brincadeiras, os esportes, as danças, a ginástica e as lutas são fenômenos da cultura, ou seja, um conjunto de saberes construídos pela humanidade ao longo da história. As intencionalidades daqueles que os realizam é que conferem significado ao movimento. A "Cultura Corporal de Movimento"[6] é, também na Educação Infantil, a especificidade pedagógica da Educação Física como área do conhecimento escolar. A Educação Física na Educação Infantil deve possibilitar à criança a descoberta, o conhecimento e a vivência dessa forma de expressão e linguagem: o movimentar-se, contribuindo para a formação humana integral e plena da criança. Pensar a Infância como tempo

[6] O termo "Cultura Corporal de Movimento" é utilizado por Valter Bracht (1997) para se referir aos saberes próprios da Educação Física como área de conhecimento escolar. Estes saberes correspondem aos sentidos e significados que o movimento humano vem ganhando ao longo da história. Sendo assim, eles fazem parte da cultura e são os sujeitos que se apropriam, conhecem, constroem e reconstroem esses saberes. Fazem parte da "Cultura Corporal de Movimento" os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, as danças, os esportes, as lutas, as ginásticas.

de direitos significa aceitar que a criança tenha o direito às vivências, às experiências e ao conhecimento em suas muitas dimensões.

Falar em diferentes vivências e, ao mesmo tempo, colocar a especificidade da contribuição da Educação Física pode parecer um pouco contraditório. Não estaríamos, como professores de Educação Física, tentando delimitar nossas "responsabilidades" nesse processo de formação e, conseqüentemente, "lavando as mãos" se, por eventualidade, os outros saberes, conteúdos, conhecimentos não forem experimentados e construídos pelas crianças no processo?

Pensar numa concepção de Educação Infantil como tempo e espaço em que a criança terá acesso ao conhecimento em sua totalidade e que os conteúdos culturais da Educação Física fazem parte desse conhecimento é também considerar que as diferentes expressões do corpo, as diferentes formas de linguagem, devem também estar presentes nos outros tempos e espaços da escola de Educação Infantil.

No entanto, em alguns estudos[7] que tiveram como foco as questões relacionadas ao corpo da criança e à sua presença na escola de Educação Infantil, há uma ênfase nos aspectos disciplinares, de repressão e controle do corpo infantil durante as práticas pedagógicas. É nesse sentido que pergunto: *Será que o lugar ocupado pelo corpo da criança, nas diferentes práticas mediadas pelo(a) professor(a) da Educação Infantil, é sempre um lugar de controle e disciplinarização? Como as crianças têm expressado seus gestos e movimentos, nos diferentes tempos e espaços presentes na escola de Educação Infantil – até mesmo nas aulas de Educação Física? Essas expressões expressam que tipo de relação com o conhecimento?*

Em algumas pesquisas foi analisada a presença da Educação Física na Educação Infantil tendo o corpo da criança como foco de observação. Destaco duas delas, por reconhecer as considerações feitas pelas autoras muito importantes:

- Sayão (1996) realizou um estudo que buscou compreender a inserção da Educação Física no âmbito da Educação Infantil com base nas representações, tanto das professoras de sala quanto dos professores de Educação Física, bem como de documentos produzidos no período de 1982 a 1995. As considerações da

[7] Cf. ALCÂNTARA, 2004; ARAÚJO, 2001; LUZ, 1998; MESOMO, 2004; OLIVEIRA, 2001; PINHEIRO, 2000; SOUZA, 1996.

autora apontam para uma concepção fragmentária de aprendizagem, na qual o “corpo” se vincula à dimensão psicomotora e a “mente” está em estreita relação com a dimensão cognitiva, desconhecendo que a criança é um ser histórico-social.

- Picelli (2001) analisou toda a produção científica sobre Educação Infantil nos mestrados e doutorados em Educação Física no Brasil e pôde identificar nas pesquisas uma visão de Educação Infantil como um período preparatório para uma etapa posterior da vida das crianças. Nessa visão, predomina uma concepção instrumental de Educação Infantil, considerada como etapa preparatória do processo de escolarização. Assim, a concepção de Infância também está relacionada a um tempo de preparação, sem identidade própria, no qual a criança deve adquirir competências, valores, idéias e habilidades que lhe permita enfrentar a vida futura. Com exceção de um grupo de estudos da UFG, a maioria das pesquisas discute a Infância e a Educação Infantil de forma descontextualizada, sem referências aos fatores sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais.

Em direção contrária às pesquisas relatadas por Picelli (2001), pretendo que este estudo revele um diálogo com a Infância. Para isso, defendo os princípios encontrados nos estudos atuais no campo da sociologia da Infância, reafirmando uma compreensão da criança como sujeito social e histórico, com o qual é possível construir diálogos, experiências e conhecimentos.

3 OLHAR, OUVIR E ESCREVER

3.1 As crianças em cena: como olhar, ouvir e escrever os movimentos das crianças? Quais crianças?

O meu projeto de pesquisa consistia em observar as crianças, seus movimentos, suas falas, suas diferentes ações advindas de interações com os objetos, com os outros (colegas, professores, pesquisadora, etc.) e com os espaços durante as atividades pedagógicas na escola de Educação Infantil. Isso porque, esse *olhar*, *ouvir* e *escrever* os movimentos das crianças poderia revelar como os seus corpos buscam o conhecimento, como descobrem o mundo. No entanto, a primeira pergunta que deveria ser respondida com clareza era: ***Quais crianças? Qual escola?***

Escolhi realizar as minhas observações em uma escola de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – chamei-a de "Escola EDINE". Os critérios para a seleção dessa escola foram: ter aulas de Educação Física, com professor especializado, pelo menos uma vez na semana; ser uma escola só de Educação Infantil (assim, todo o projeto político-pedagógico e as ações enfatizariam essa etapa da Educação Básica) e ser uma escola indicada, ou seja, uma escola que já tivesse sido referência em outros trabalhos e pesquisas, tendo em vista o compromentimento dos(das) seus (suas) professores(a)s com a formação humana das crianças.

As crianças que participaram como principais interlocutoras na construção da pesquisa foram as de uma turma do 2º Período (5 anos aproximadamente). Escolhi essa faixa etária por considerar que, nesse momento do processo de aprendizagem, é possível que a maioria das crianças possua uma experiência escolar, ou seja, tenha vivenciado também o Maternal III (3 anos) e o 1º Período (4 anos) na mesma escola. Assim, a criança de 5 anos teve mais tempo e espaço de interação (seja com o colega, seja com a professora e com os diferentes materiais) em uma situação social específica: a escola.

Outra questão que precisava ser esclarecida era: ***Com qual concepção de Infância*** e com quais ***princípios*** estaria dialogando na construção da pesquisa?

Como explicitado no capítulo anterior, defendo uma concepção histórica e social de Infância considerando a criança como sujeito, com o qual é possível construir experiências e conhecimentos.

A noção de Infância como categoria social é relativamente nova. Ao colocar a Infância e as crianças no centro da minha análise, entendo ser necessário considerar a emergência de uma sociologia da Infância, apontando os princípios que a fundamentam. Organizo minha reflexão com base em autores que tratam da evolução desse objeto e da construção da sociologia da Infância como um campo de conhecimento.

Cléopâtre Montandon (2001), analisando as produções sobre a Infância em língua inglesa, afirma que, nos estudos anteriores a 1970, predominou uma idéia de socialização, definida em um quadro estrutural-funcionalista em que predomina a concepção de criança como objeto. Segundo a autora, havia um desinteresse pelas questões da Infância, dada a pouca legitimidade acadêmica que suscitava, apresentando-se como uma "categoria minoritária", "marginal", "excluída" e "invisível", tomada como objeto "menor", signo de incompletude e dependência, tanto do ponto de vista físico quanto moral. A partir de meados da década de 1970, surgiram os primeiros estudos sociológicos sobre a Infância.

No entanto, considerar a criança como ator, como sujeito no âmbito escolar, não foi, desde o início dos estudos relacionados à escola, uma preocupação da sociologia da educação. Em um primeiro momento, na história das instituições escolares, prevalece uma visão funcional e reformista da escola: educação como instância que irá promover a socialização dos valores, normas e saberes que asseguravam a integração social (DANDURAND; OLLIVIER, 1991). Influenciada pelas idéias de Durkheim, a sociologia da educação elabora um discurso teórico que justifica a funcionalidade dos sistemas de ensino e volta-se para as instâncias encarregadas de um trabalho de "socialização da Infância". Nesse sentido, o que interessava pensar é que a Infância era suficientemente frágil e domesticável.

Segundo Sarmento (2005), a construção moderna da Infância correspondeu a um trabalho de separação desta do mundo dos adultos. Essa separação, para o

autor, acontece em razão de uma negatividade constituinte da Infância. As crianças têm sido excluídas do mundo social. Pela própria etimologia da palavra, Infância quer dizer idade do não-falante e criança é quem está em processo de criação, de dependência. A criança é vista como aquela que não pode se defender, que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita encontrar quem a submeta a processos de instrução e socialização) e como aquela que não tem valores morais (e, por isso, precisa ser disciplinada e conduzida moralmente). Para Debortoli (2004, p. 163),

> a modernidade afirmando-se em uma política de verdades produziu uma visão da Infância que procurou afirmar uma condição de inferioridade das crianças perante os adultos. Criança como individualidade desprovida de tudo, fraca em sua condição biológica e social, ao passo que o adulto se expressa como personagem ideal, imagem da maturidade e racionalidade conquistada como processo secular. Esse olhar fundamentou uma visão normativa da Infância como critério único para especificar diferenças entre adultos e crianças.

"Nada ilustra melhor a rejeição da criança do que a própria idéia de socialização da criança", afirma Charlot (1979, p. 112). Para esse autor, a psicologia influenciou muito a construção dessa concepção de socialização da Infância. O modelo positivista da ciência psicológica se estabeleceu como uma "nova" moral para a definição da trajetória da vida humana em direção à vida adulta. A rejeição social da criança é camuflada e justificada ideologicamente pela idéia de que a criança não é ainda um ser social. Ser criança nesse contexto remete a uma noção de incapacidade e "débito social". Segundo Debortoli (2004), essa referência de socialização da Infância está fechada a determinado modelo psicológico desencarnado da cultura, distante do que se expressa no contexto da ação, relação e produção humanas, mas que projeta no espelho a imagem da criança que se deve transformar.

No Brasil, nos últimos vinte anos, temos visto um sério esforço para consolidar uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura. (KRAMER, 2002)

A sociologia da Infância propõe-se a constituir a Infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que tendem a desconsiderar

sua construção social e histórica (SARMENTO, 2001). Observa-se, porém, que a sociologia da Infância propõe mais do que isso: é preciso pensar e interrogar a sociedade de um ponto de vista que toma a criança como "ator social" na investigação sociológica.

Mas *como dialogar com a Infância?* Baseando-me na leitura de alguns dos recentes estudos da sociologia da Infância, consegui identificar alguns princípios comuns que possibilitam este diálogo com a Infância:

• ***Diversidade*** – É preciso considerar que a Infância não é uma idéia abstrata, tampouco natural, menos ainda neutra. Dimensões sociais como classe, etnia, relações de gênero, região geográfica, contextos culturais, dentre outras, influenciam a construção de sentidos e significados que as crianças realizam em busca do conhecimento. Assim, também o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos à Infância mudam com as diferentes formas sociais. As crianças possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das "culturas da Infância", as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e ação. (SARMENTO, 2001)

• ***Alteridade*** – Esse princípio parte da compreensão das crianças como atores sociais (ou seja, elas são, ao mesmo tempo, produtos e produtoras de suas histórias e de suas culturas). O diálogo, a conversa e a escuta do *outro* permitem uma mudança de olhar e de postura. No processo de conhecimento, de investigação, de descoberta e significação da Infância, o *outro* (seja ele a criança ou o adulto) é ressignificado como sujeito, pois suas práticas socioculturais influenciam as ações e as relações, ao mesmo tempo em que são influenciadas por elas (GOUVÊA, 2001). Além disso, como aponta Montandon (2001), pensar a alteridade é pensar na Infância como uma "dupla hermenêutica" das ciências sociais, isto é, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da Infância e, ao mesmo tempo, assumir a Infância como construção histórica e social. Para isso, os métodos etnográficos configuram-se como elementos importantes no estudo da Infância.

• ***Singularidade da cultura infantil*** – Ao ser compreendida como vivência de uma alteridade, a Infância inscreve suas marcas na cultura, definindo uma lente própria – a cultura infantil. Assim, compreende-se a criança como sujeito social, com uma produção cultural diferenciada, embora não exclusiva, cujas marcas se fazem

presentes, também, na produção cultural mais ampla. É na singularidade de sua experiência que a criança constrói a cultura infantil. (GOUVÊA, 2001)

Mas qual seria essa singularidade? Em diferentes discursos, a singularidade das crianças aparece relacionada a uma idéia de “ludicidade”, ressaltada como “a linguagem” prioritária, por meio da qual as crianças se expressariam de forma particular em uma cultura específica. No entanto, Debortoli (2004, p. 166) alerta:

> Contudo, ressalto o cuidado de não especializar e reduzir a relação ludicidade e Infância, tomadas de forma desencarnadas dos signos sociais que as contextualizam, sob o risco de restringir a imagem de Infância como tempo de brincadeira e divertimento. Ressaltar que as formas lúdicas de expressão da cultura sintonizam com a singularidade de relações das crianças com a cultura é importante, mas atribuí-la como signo por excelência da Infância refaz o caminho do isolamento e menorização da Infância nas relações sociais: especializa a Infância, desenraizando, mais uma vez, a tensão natureza/cultura; e, em nome de uma idéia de expressão singular da cultura, privatiza e desumaniza a ludicidade como dimensão da linguagem e condição humana.

O entendimento da singularidade da cultura infantil parte do reconhecimento de que ela está inserida em um sistema simbólico e de valores que envolvem relações de poder. As brincadeiras, as artes e as práticas corporais assumem diferentes significados, como discurso e como prática, nos diferentes tempos e espaços que constituem as relações sociais e históricas. Nesse sentido, adultos e crianças, no contexto escolar e social, vivem, interagem e dão sentido ao que fazem, isto é, produzem cultura.

Procurei, com base no olhar sociológico, um referencial para as questões da Infância, considerando-a também como categoria de análise. O caminho que proponho é o diálogo com as *Infâncias*, considerando, para tanto, os princípios defendidos pelos estudos atuais do campo da sociologia da Infância.

As crianças e as Infâncias que participam como interlocutoras deste trabalho fazem parte de determinado cotidiano escolar de uma escola com características próprias. Tendo em vista a história dessa escola, a construção do seu projeto político-pedagógico e as relações estabelecidas nos seus diferentes tempos e espaços precisam ser conhecidas nesta análise, uma vez que influenciam as ações e interações entre os sujeitos que fazem parte daquele contexto (crianças, professoras e professores, coordenadoras, outros funcionários).

3.2 A escola: tempo e espaço específicos na construção da pesquisa

A escola de Educação Infantil é um lugar de diferentes experiências sociais e culturais, tempo e espaço de formação humana. O processo de construção do conhecimento envolve crianças e adultos, ambos influenciados por uma história individual e coletiva.

A Escola EDINE apresenta marcas históricas em seu cotidiano as quais estão presentes nos corpos dos sujeitos que fazem parte da vida escolar. As expressões, os gestos, as falas, a rotina dos comportamentos e dos movimentos "automatizados", tudo constitui uma história, ao mesmo tempo em que é constituída por ela.

A rotina da entrada e início do turno já está constituída pelo grupo. As crianças já sabem onde devem ficar e se sentar, as professoras ficam de pé ao lado da sua turma aguardando o momento de subirem para a sala. A ação de subir para a sala também tem uma ordem a ser seguida: existe a turma que sobe primeiro e depois as outras (de acordo com a ordem). As crianças sobem em filas – de um lado as meninas e de outro, os meninos. Essa organização não é questionada. Parece que todos os corpos se sentem seguros com ela. Tudo parece tão "natural"... Mas o que parece natural não é. Traz marcas sociais, culturais e históricas. Essa rotina foi construída pelos sujeitos que fazem parte daquele cotidiano e pela história que carregam consigo. As professoras, funcionárias, coordenadoras e diretoras, por exemplo, carregam marcas da sua própria escolarização e da rotina que cumpriam todos os dias na escola. As crianças revelam um entendimento de que a entrada deve ser daquela maneira, pois foi assim que fizeram desde o primeiro dia e é assim também que o colega, o irmão e o primo de outra escola diferente também fazem.

No entanto, essa escola acompanha sempre os debates sobre a concepção de educação, de Infância presentes no momento. Isso aparece em algumas tentativas de modificar essa rotina: por exemplo, a escola criou alguns momentos de brincadeiras no momento da entrada – toda quinta-feira é o dia do caraoquê, quando cada turma deve cantar uma música que ensaiou durante a semana para as outras turmas; nos outros dias, sempre é colocada uma música para que as crianças

cantem e dancem. A entrada também se configurou como o momento em que a diretora e/ou as coordenadoras conversam com as crianças sobre os combinados e alguns eventos da escola e deixam que as crianças expressem as opiniões delas. Essas ações demonstram a preocupação em valorizar a criança como sujeito, em valorizar a construção do conhecimento de forma coletiva.

Então, a escola é constituída diante de uma multiplicidade de influências, de tendências. A observação do cotidiano dessa escola não revela uma única concepção de Educação Infantil e de Infância. As diferentes tendências (sejam elas relacionadas ao assistencialismo, à escolarização ou àquela que valoriza a criança como sujeito sócio-histórico-cultural) são reveladas mediante a observação das ações, dos movimentos, dos sujeitos.

O corpo, diante dessa multiplicidade de influências, expressa seus movimentos, seus sentimentos de formas diferentes. As expressões do corpo estão permeadas de significados e sentidos históricos, sociais e culturais.

Observar as expressões e movimentos do corpo da criança na escola, nos momentos de intervenção e mediação do adulto (seja ele a professora da turma, as coordenadoras ou os professores de uma aula especializada), pode revelar como as crianças buscam o conhecimento, como elas aprendem.

Mas como olhar, ouvir e escrever os movimentos das crianças? O que é ser pesquisadora?

3.3 O que é ser pesquisadora no tempo-espaço escolar?

Segundo Bourdieu (1989), o *olhar* do pesquisador em campo deve estar devidamente sensibilizado pela teoria disponível, o que permitirá que determinado fenômeno seja construído como objeto de investigação. É, na verdade, uma “ruptura epistemológica” com os modos de pensamento, conceitos e métodos que aparecem no senso comum; uma ruptura com o pré-construído.

Em relação ao meu objeto de pesquisa, os estudos sobre as concepções de Infância, de corpo, de Educação Infantil e de Educação Física, que vêm sendo

construídas historicamente, constituem o embasamento teórico necessário para que aconteça essa “ruptura epistemológica”, a ponto de se poder perceber como o corpo da criança se expressa, por meio de gestos e movimentos, durante as práticas pedagógicas presentes na Educação Infantil e nas aulas da Educação Física. Entretanto, é preciso que eu esteja atenta para que alguns resultados encontrados em estudos, que também tiveram como foco as questões relacionadas ao corpo e sua presença na escola de Educação Infantil, não influenciem uma possível antecipação de resultados ou, até mesmo, contaminem meu olhar com idéias preconcebidas. Exemplifiquei essa preocupação ao longo do projeto, pois, em algumas pesquisas com tema similar, ocorre uma ênfase nos aspectos disciplinares, de repressão e controle do corpo durante as práticas pedagógicas na Educação Infantil. *Será que o lugar ocupado pelo corpo, nas diferentes práticas mediadas pelo(a) professor(a) da Educação Infantil é sempre um lugar de controle e disciplinarização? Como as crianças têm se expressado (por meio de seus gestos e movimentos) nos diferentes tempos e espaços presentes na escola de Educação Infantil? Que tipo de relação com o conhecimento são expressas pelas crianças?* As categorias teóricas e os dados empíricos apresentados pelos estudos já realizados sobre o tema foram muito importantes para a construção do meu objeto de estudo, mas não podem encobrir o levantamento de outros problemas e até mesmo o questionamento sobre o que já foi elaborado sobre esse assunto.

Os estudos das autoras mexicanas Rockwell e Ezpeleta (1989) referentes ao cotidiano escolar configuram-se como uma referência teórico-metodológica constante na construção do meu objeto de pesquisa. Para elas, é importante levar em conta a contextualização histórica e social na construção do objeto. Assim, em relação ao meu objeto do estudo, é preciso considerar que a Infância não é uma idéia abstrata, tampouco natural, menos ainda neutra. A compreensão da criança como sujeito social (ou seja, ela é, ao mesmo tempo, produto e produtora de sua história e de sua cultura) permite uma mudança de olhar e de postura. No processo de construção de conhecimento, de investigação, de descoberta e de significação da Infância, o *outro* (seja ele a criança ou o adulto) é ressignificado como sujeito, pois suas práticas socioculturais influenciam as ações e as relações, ao mesmo tempo em que são influenciadas por elas.

Não chegamos à escola escolhida, muito menos à turma de crianças que será observada, com um objeto de pesquisa pronto e acabado; o que temos são alguns pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram a construção de um "problema" a ser investigado. O objeto de pesquisa continua sendo construído diante das observações realizadas, das interações entre o pesquisador e seus interlocutores, podendo ser ampliado e/ou modificado.

Chegar à escola que será observada, às aulas especificamente, significou múltiplas tensões, um movimento dialético de construção de diferentes sentidos e significados atribuídos ao corpo. Observe-se, por exemplo, o relato no meu diário de campo, no primeiro contato com a escola:

> **Pesquisadora**... Ainda não me acostumei com esse 'novo' lugar... Ainda não consigo me ver como pesquisadora. Como chegar? Como me apresentar? Estou acostumada a chegar na escola como professora... E agora? Sinto-me como uma 'invasora', alguém que não faz parte daquela rotina, daquele cotidiano e que, de uma hora pra outra, vai começar a fazer... Mas, como fazer parte daquele cotidiano sendo pesquisadora?
>
> O primeiro contato com a escola causou todas essas ansiedades e outras mais...
>
> Diário de pesquisa dia 22/2/2007

Nesse primeiro contato com a escola, tive a sensação de que eu havia esquecido todo o meu referencial teórico-metodológico. Não sabia como agir, com quem falar, sobre o que falar, nem sabia direito onde deveria ficar.

O que é ser pesquisadora? Qual é mesmo o meu objeto de pesquisa? Saí da escola angustiada com essas perguntas.

Essa angústia fez com que me lembrasse de que um dos pressupostos téoricos que embasaram a construção do meu projeto de pesquisa foi a problematização do olhar em relação ao *outro.* O objeto de estudo da Antropologia está relacionado com essa dimensão e ela se aproxima muito da escola. Segundo Damatta (1991), a Antropologia diferenciou-se historicamente das outras disciplinas sociais quando tomou como ponto de partida a posição e o ponto de vista do *Outro.*

No trabalho antropológico, existe a intermediação do conhecimento produzido, no qual o pesquisador tem uma relação direta com o nativo (entendo esse termo como o "outro", diante do qual é preciso um estranhamento). Nesse

“encontro etnográfico” existe um diálogo entre “iguais”, sem o receio de estar contaminando e sendo contaminado durante o discurso. A neutralidade, neste caso, é ilusória.[8]

Compreendo que um processo de investigação em uma escola deve considerar os diferentes sujeitos sociais que participam daquele contexto. A variedade de representações, significações e relações sociais vivenciadas por eles constituem a dinâmica que torna possível a construção e reconstrução da cultura escolar. Assim, os sujeitos que fazem parte da vida escolar agem sobre ela todos os dias, carregam e compõem sua história, influenciados pela escola e também por uma vida fora dela – por uma comunidade, pela cultura. Realizar uma pesquisa dentro de uma escola é, portanto, realizar um diálogo, já que os sujeitos sociais ali presentes serão interlocutores no processo, recusando, assim, a pretensão de objetividade – entendida, segundo Oliveira (2000), como razão instrumental, advinda, principalmente das ciências naturais empírico-analíticas.

Recorrendo a esses princípios defendidos pela abordagem antropológica, era preciso que eu tentasse realizar um “estranhamento” constante em relação aos diferentes comportamentos, discursos, às diferentes expressões, em situações e interações diversas. Era preciso “estranhar” aqueles corpos e a maneira como eles se expressavam na escola. Era preciso “perguntar” e entender que eu não teria as respostas imediatas.

Só que não poderia prever que, a partir do segundo, do terceiro e do quarto dia na escola, descobriria que era preciso também pensar e “estranhar” o meu próprio corpo – o corpo da pesquisadora – que se fazia presente naquele contexto e que estabelecia outras possibilidades de interação, tanto com as crianças quanto com as professoras. Minha interação com as crianças, com a professora, com o espaço da sala de aula e outros espaços da escola é que, verdadeiramente, constituiria o meu lugar diferenciado naquele contexto específico.

No segundo dia na escola, tentei fazer um primeiro contato esclaredor com as crianças e com a professora, pois considerá-las como verdadeiras interlocutoras da pesquisa sempre foi um dos príncipios defendidos desde a construção do projeto

[8] Para Damatta (1991), é preciso que o “familiar” se torne “exótico”. Quando o pesquisador supõe que conhece tudo o que está a sua volta, ele apenas assume uma atitude do senso comum e não realiza Antropologia. Mas também, em alguns momentos, ele precisa transformar o “exótico” em “familiar” para ter uma análise verdadeiramente sociológica.

Foi o primeiro dia de observação na Turma da Formiga (esse é o nome que as crianças escolheram para a turma). Achei necessário me apresentar e contar por que estava ali. Considero este um princípio da minha pesquisa, já que pretendo realizar uma construção compartilhada, em que as crianças e a professora possam ter voz e sejam consideradas sujeitos na pesquisa.

Expliquei para as crianças que eu estava ali para observá-las. Mas o que é isso? Um aluno disse que era ver, olhar. Disse-lhes que eu iria olhar o que elas fazem na escola e perguntei: O que vocês fazem na escola? Muitos queriam falar ao mesmo tempo. Queriam falar sobre do que mais gostavam na escola. Uma aluna disse: 'Eu gosto de brincar de ginástica'! Mais que depressa, outro disse: 'Eu também gosto de ginástica'! Então, perguntei o que era ginástica. Este mesmo aluno deitou-se no meio da roda e representou o movimento de abdominal. Então voltei a perguntar o que elas faziam na escola. Uma aluna disse: 'A gente brinca, escreve...'. Outras crianças queriam falar do que mais gostavam, algumas falaram até de comida, que gostavam de macarrão, outra criança falou que gostava de ver televisão... Então, tentei explicar que eu estava ali para observar o que elas faziam na escola: as brincadeiras, as atividades de ler, escrever, as músicas e que eu iria anotar tudo no meu caderno. Disse que era como um dever de casa: a minha escola tinha pedido um dever de casa que se chamava 'pesquisa', e que para fazer esse dever de casa eu precisava olhar e anotar as coisas que elas faziam na escola.

DIÁRIO DE PESQUISA 1: 28/2/2007

Depois dessa apresentação, percebi que a minha presença ali já tinha sido notada antes mesmo da conversa. Um aluno observou a roupa que eu estava vestindo – uma calça justa de lycra, uma blusa de malha branca e tênis – e, quando fiz a primeira pergunta, ele respondeu dizendo que gostava de "brincar de ginástica". Em momento algum eu disse que era professora de "ginástica" ou de Educação Física, mas parece que meu corpo disse. Entendi que, como pesquisadora, estava ali para observar, mas também seria observada. Aos poucos, também fui percebendo que a construção dos diferentes papéis sociais, seja de aluno, seja da professora, seja da pesquisadora, seria resultado das interações realizadas nos diversos espaços, dentro e fora da escola.

Essas interações foram conflituosas. Muitas vezes, as marcas da minha história como professora falavam mais alto, causando dúvidas quanto ao meu comportamento em algumas situações:

Nessa aula, vivi um conflito quanto ao meu papel como pesquisadora e quanto ao meu lugar na escola. Que lugar é esse? O que fazer quando a professora me pede ajuda? O que fazer quando uma criança vem me dizer que o colega está implicando com ela, esperando que eu chame a atenção dele? Todas essas situações aconteceram nessa aula, e minha reação foi fazer o que a professora me pedira e de também chamar a atenção do aluno que estava implicando com uma criança. Ma, depois fiquei pensando na minha atitude e não consegui registrar mais nada nesta aula.

DIÁRIO DE PESQUISA 2: 7/3/2007

Percebi que era necessário esclarecer, para mim mesma e para os meus interlocutores (professores/professora e crianças), que o meu lugar ali, naquele contexto, tinha outras características que o diferenciavam do lugar de professora: buscar e entregar folhas e materiais para as atividades ou resolver situações de conflito e brigas entre as crianças não eram minhas atribuições. Mas isso tinha de ficar claro para mim, para a professora e também para as crianças. Aos poucos, com algumas conversas e esclarecimentos, isso foi ficando mais tranqüilo e causando menos ansiedade.

Enfatizo que ser pesquisadora não é fácil. Os conflitos aparecem, reaparecem, e é preciso fazer algumas escolhas. Até mesmo as escolhas feitas, anteriores ao primeiro contato com a escola, são “abaladas”, podendo ser confirmadas ou não.

Como afirmei, minhas escolhas para a construção desta pesquisa foram: realizar o estudo em uma escola de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (EDINE), observando as crianças de uma turma de 2º Período (5 anos aproximadamente).

Também escolhi uma escola em que havia aulas de Educação Física uma vez por semana, ministradas por estudantes do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho da Universidade nessa escola se desenvolve por meio de um projeto da disciplina “Estágio Interdisciplinar de Licenciatura” e tem como objetivo possibilitar aos graduandos a vivência de construção de aulas de Educação Física na escola de Educação Infantil.

No entanto, o início das observações provocou o aparecimento de outros dados em relação à minhas escolhas iniciais: todas as turmas da escola, inclusive a do 2º Período, tinham aulas de Artes duas vezes por semana (quatro horas semanais). Essa seria também uma aula a ser observada? Além disso, as duas coordenadoras da escola realizavam aulas com as turmas, referentes a um projeto denominado: “Rola bola: brincadeiras com o corpo”. Este também seria um momento de observação?

Decidi que os dois momentos, tanto as aulas de Arte como as aulas da Coordenação, também fariam parte da minha pesquisa. Como toda escolha deve ser justificada, considero que essas aulas são momentos em que as crianças podem se expressar diante da proposta, intervenção e mediação de outras professoras. A observação de outras situações sociais de interação enriquece a análise em relação às expressões que o corpo da criança realiza diante de diferentes propostas de ensino e aprendizagem na escola.

Diante dessa nova escolha, meus objetivos também sofreram algumas alterações. O objetivo geral continuou o mesmo, sendo a base para o estudo, ou seja, construir uma reflexão sistematizada e compartilhada sobre o lugar que o corpo tem ocupado nas práticas pedagógicas da escola de Educação Infantil, considerando suas diferentes possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos.

Agora, depois da construção da observação e do trabalho com os dados, tenho mais clareza de que essa reflexão parte da análise dos diferentes ***modos de discurso*** que o corpo da criança utiliza para exteriorizar seus pensamentos e emoções (sejam a fala, os gestos, os movimentos em direção aos objetos e a partir deles, as mudanças de olhar e de sentimentos, os desenhos, etc.) durante as práticas pedagógicas mediadas pela professora referência da turma, a professora de Artes, pelos professores de Educação Física e pelas duas coordenadoras responsáveis pelo projeto “Rola bola: brincadeiras com o corpo”.

Tomando como referência o estudo de Bakhtin (2006) sobre a filosofia da linguagem, considero que esta é uma pesquisa que analisa a construção da ***linguagem*** pela criança na Educação Infantil, considerando crianças de 5 anos de uma específica escola. Isso porque as diferentes formas de expressão que o corpo

da criança realiza para exteriorizar seus pensamentos, para interagir com o mundo, significando-o e construindo conhecimentos, são formas de linguagem. Essas diferentes formas de expressão são chamadas por Bakhtin de ***modos de discurso*** e acontecem diante de diferentes ***situações sociais*** de interação – com os outros, com os objetos e com os espaços.

Assim, a análise das expressões das crianças em diferentes espaços da escola (sala de aula, pátio, sala de artes, sala de vídeo), com a mediação de diferentes professores (professora da sala, professora de Artes, professores de Educação Física e coordenadoras do projeto), amplia as possibilidades e o aparecimento de diferentes modos de discurso.

É possível, com base nas observações desses quatro diferentes momentos de aula, comparar as expressões das crianças e como seus corpos se apropriam dos diferentes conhecimentos propostos e interagem diante de quatro diferentes situações sociais de aprendizagem.

A clareza "do que" observar não garantia a clareza de ***como*** observar. Inicialmente, a idéia era realizar uma observação dos diferentes tempos e espaços da escola, procurando deslocar o meu olhar e ouvir[9] para as diversas formas de apropriação do conhecimento pelas crianças nas diferentes atividades propostas. Essa observação seria dos movimentos, mudanças de olhar e de sentimentos, falas e outros modos de expressão que as crianças realizam durante as atividades propostas pelos professores. Mas deparei com um problema: diante de tantas coisas acontecendo ao mesmo tempo, tantas expressões de diferentes crianças, *como escolher o que observar*?

É por isso que o *olhar* do pesquisador deve estar o mais sensibilizado possível em relação à teoria, aos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram a construção do seu objeto de análise. O pesquisador precisa ter clareza dos seus objetivos e do que é mais importante ser analisado em uma cena.[10]

---

[9] Damatta (1991) afirma que, não é possível alcançar, apenas pelo olhar, as estruturas das relações sociais estabelecidas durante a construção de uma investigação. É preciso outro recurso para a obtenção de dados, ou seja, é necessário também ouvir. O olhar não é independente do ouvir; ambos se completam em busca da percepção da realidade focalizada.

[10] Chamo de "cenas" aqueles momentos em que destaco determinada interação (seja de uma criança com outra, seja dela com a professora, seja da professora com um determinado grupo específico). As cenas pertencem a determinado espaço e contexto mais amplos; por exemplo: aula de Artes

Por meio do conhecimento e de constante estudo do meu objeto, aos poucos, fui conseguindo ter clareza do que era mais importante observar.

A utilização de filmagens[11] das crianças estava colocada, em meu projeto, como um possível instrumento para coletar os dados. Depois de um mês de observações, resolvi começar a filmar as aulas. No primeiro dia, filmei a aula toda. Quando fui assistir a ela, percebi que eu não tinha "focalizado" meu olhar. Ao tentar filmar todos e o espaço todo da sala, eu parecia não ter filmado "nada". Ou seja, ao me preocupar com o recurso da filmagem como possibilidade de ampliar meu olhar, me esqueci do meu objeto. Observar os corpos e suas expressões de movimentos é observar os detalhes na interação com o outro, com os objetos e com o espaço. Não consegui centralizar a filmagem em alguns pontos que deveriam ser mais detalhados: por exemplo, a conversa entre dois alunos, a interação de uma criança sozinha com um brinquedo, etc.

Decidi fazer diferente na filmagem seguinte. Eu não filmaria a aula toda. Continuaria observando e fazendo as anotações no meu diário de pesquisa e filmaria apenas aqueles momentos que parecessem mais interessantes, em que a filmagem pudesse contribuir em relação aos detalhes.

Mas, diante de tantos fatos e expressões observadas, outra questão se fez presente: *Como interpretar e analisar* as ações, as expressões, das crianças observadas?

É preciso atenção quanto ao conceito de interpretação. O que se quer dizer quando se fala em interpretação dos fatos? Para Oliveira (2000), podemos falar em *interpretação explicativa* e também em *interpretação compreensiva*. A interpretação explicativa corresponde a uma compreensão ingênua dos fatos, ficando na superficialidade, no óbvio. Já a interpretação compreensiva procura dar conta de significações apreensíveis por uma abordagem hermenêutica. Para o autor, é necessário que as duas formas de interpretação estejam presentes na construção da pesquisa, pois a ausência da primeira pode caracterizar uma posição epistemológica romântica e a ausência da segunda pode caracterizar uma posição epistemológica positivista. Então, segundo Oliveira (2000), a posição dialética

---

daquele dia com determinado tema; aula de Educação Física e suas atividades propostas; momento da roda em sala de aula; aula com uma das coordenadoras do projeto; etc.

[11] Foi solicitada a autorização dos pais ou responsáveis pela criança, garantindo, assim, a construção ética e coerente da pesquisa.

corresponderia a uma *dupla interpretação*, isto é, uma relação entre explicação e compreensão dos fatos.

Considerar a perspectiva da interpretação das relações estabelecidas mediante a observação e a análise teórica me ajuda a entender que não basta apenas a constatação e a explicação dos fenômenos; é preciso construir categorias que sejam capazes de captar as relações entre eles, viabilizando a construção de novos conhecimentos.

Reconheço que esse é um grande desafio, pois, quando penso na construção deste trabalho, não posso deixar de perguntar: *Quais são as categorias capazes de apreender como o corpo da criança, em sua multiplicidade expressiva, tem sido valorizado durante as práticas pedagógicas na Educação Infantil?* É essa a questão que apresento no próximo capítulo.

4 O CORPO E SEUS MOVIMENTOS EM BUSCA DO CONHECIMENTO

Quando iniciei o trabalho de campo, mais especificamente as observações das crianças de 5 anos da escola de Educação Infantil em questão, tinha como princípio reconhecer como os corpos dessas crianças se manifestavam durante as atividades propostas pelos(as) professores(as) – professora da turma, professora de arte, professores de Educação Física. Mediante a observação dos diferentes movimentos, gestos, falas, emoções das crianças, buscaria compreender qual a relação que elas estabelecem com as atividades propostas, ou seja, em quais atividades as crianças demonstravam (com suas expressões de movimento) maior envolvimento, maior interesse. As diferentes atividades propostas pelos(as) professores(as) da Educação Infantil têm possibilitado que o corpo da criança se expresse de diferentes formas? Por que, em alguns momentos, as crianças buscam por outras atividades diferentes daquela proposta pelo(a) professor(a)?

Durante as observações, pude perceber que a criança procura novas aprendizagens e que seu corpo expressa essa busca por meio de diferentes movimentos. Na escola de Educação Infantil, a criança está diante de muitas possibilidades de interação com o conhecimento: conhecer os objetos, conhecer os colegas, conhecer os adultos que fazem parte daquele contexto (professores(as), diretora e coordenadora, funcionárias da cantina e da secretaria e também a pesquisadora), conhecer os diferentes espaços da escola e conhecer o que o seu próprio corpo pode fazer em relação a cada um desses objetos, a cada uma dessas pessoas, em cada um desses espaços. Portanto, são muitas as possibilidades de acesso ao conhecimento. *Mas que conhecimento?*

Para responder a essa pergunta, Goulart (2002) recorre ao pensamento de Vygostsky para compreender que os conhecimentos construídos no cotidiano são diferentes daqueles elaborados na escola. Nas interações ocorridas no cotidiano, adultos e crianças estão envolvidos em diferentes atividades sem se preocupar com os conhecimentos matemáticos, químicos, físicos, lingüísticos presentes em cada situação vivenciada. Nesse sentido, por um lado, os significados construídos no conhecimento cotidiano advêm da prática social, de diferentes interações com o

outro, com os objetos e com o espaço. Por exemplo, a criança aprende com a mãe a fazer um bolo, mas ambas não se preocupam em relacionar essa experiência com o processo químico que leva o bolo a crescer, com a relação de quantidade e conceitos de fração e medidas, etc.:

> [...] é fazendo, experimentando, participando de situações do dia-a-dia que a criança aprende com os adultos ou outras crianças a comer, cuidar de si próprias, cuidar da casa e dos irmãos, aprende ainda um oficio com o pai, a desenhar ou costurar com a mãe, ou seja, aprende como funciona o mundo mais imediato que a cerca. (GOULART, 2002, p. 56)

Por outro lado, as interações que ocorrem na escola entre as professoras e as crianças têm uma intencionalidade, ou seja, buscam proporcionar o aprendizado de conhecimentos sistematizados que foram produzidos ao longo da história da humanidade. Segundo Goulart (2002), Vygotsky denomina esses conhecimentos de científicos e chama atenção para o fato de esses conhecimentos passarem por algumas transformações ao chegarem à escola, ganhando, assim, a denominação de “conhecimentos escolares”. A aquisição desses conhecimentos não é de forma espontânea, mas requer organização de estratégias e sistematização:

> Assim, compreender o sistema de signos que constituem a linguagem escrita, utilizar-se de instrumentos de medida ou registro de quantidades, compreender como é constituído o corpo humano ou as órbitas dos planetas são exemplos de conhecimentos que necessitam da intervenção planejada de profissionais aptos a criar um campo teórico para que as crianças possam, gradativamente, ir dando significados e organizando um mundo novo que se abre a sua frente. (GOULART, 2002, p. 56)

Além de garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno de forma planejada, organizada e sistematizada, a escola também deve possibilitar que ele tenha acesso ao processo de produção do conhecimento. O conhecimento escolar não é um conhecimento puro e acabado. Todos os sujeitos que fazem parte da vida de determinada escola pertencem a um contexto histórico, social e cultural específico. Assim, todos eles influenciam a construção dos conhecimentos escolares e, ao mesmo tempo, são influenciados por esses conhecimentos. Nesse processo de apropriação e construção dos conhecimentos escolares, o adulto (seja ele(a) o(a) professor(a), a coordenadora, a pesquisadora) desempenha mais o papel de quem ensina, e a criança fica com a tarefa principal de aprender. No entanto, o inverso

também acontece, mesmo se o adulto não quiser ou achar que não é possível. O processo de construção do conhecimento é um movimento dialético.

Mas como a criança aprende?

O conhecimento se dá com base na interação, na comunicação com o mundo. Todos nós procuramos conhecer interagindo com os objetos, comunicando-nos com as pessoas, em diferentes tempos e espaços. Isso tudo só é possível por meio da ***linguagem***.

A linguagem só acontece, só pode ser expressa, porque temos um corpo capaz de exteriorizar nossas vontades, nossos sentimentos, nossas emoções e todos os nossos pensamentos por meio de ***signos*** comuns, ou seja, significados que são construídos e reconstruídos continuamente no plano da cultura.

Assim, observar o corpo das crianças na escola de Educação Infantil é observar a linguagem que elas estabelecem com aquele mundo, com aqueles objetos, com aquelas pessoas, naquele tempo e espaço específicos. As diferentes expressões do corpo da criança em busca do conhecimento acontecem como ***linguagem*** e esta pode se manifestar em gestos, em movimentos intencionais em direção aos objetos, aos colegas e, com base neles, nas falas, nas mudanças de olhar e de sentimentos. Todas essas expressões estão permeadas de significados e sentidos históricos, sociais e culturais.

Mas o que é linguagem?

Buscando resposta para essa pergunta, que se torna essencial neste trabalho, recorri à Filosofia da Linguagem proposta por Bakhtin (2006), que, na verdade, pode ser considerada como Filosofia dos signos. Para Bakhtin, a linguagem é constituída pelos ***signos***, ou seja, qualquer objeto físico ou corpo físico, que faz parte da realidade material, possui um ***significado*** capaz de explicá-lo, de torná-lo compreensível entre as pessoas de uma comunidade, constituindo o meio de sua ***comunicação***.

O autor explica que os signos só emergem do processo de interação entre "indivíduos"[12] que estejam socialmente organizados, que formem um grupo, uma unidade social. A consciência individual é formada pelo conjunto de signos sociais e cada signo carrega uma marca ideológica, ou seja, um sentido que ultrapassa suas

[12] Bakhtin (2006) utiliza a palavra indivíduo em seu livro. Prefiro utilizar a palavra sujeito em meu texto, por considerá-la mais adequada quando valorizamos o contexto social, histórico e cultural.

próprias particularidades, que foi criado em determinada organização social, histórica e culturalmente situada.

Explicando o caráter ideológico do signo, Bakhtin (2006, p. 31-32) exemplifica dizendo:

> Em si mesmo, um instrumento não possui um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar este ou aquele papel na produção. E ele desempenha essa função sem refletir ou representar alguma outra coisa. Todavia, um instrumento pode ser convertido em signo ideológico: é o caso, por exemplo, da foice e do martelo como emblema da União Soviética. A foice e o martelo possuem, aqui, um sentido puramente ideológico.

Para o autor, a ***consciência*** só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico, ou melhor, de signos ideológicos, e isso só acontece por meio da ***interação social***. "Os signos são o alimento da consciência individual", com essa frase, Bakhtin (2006, p. 36) quer dizer que a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.

As relações que os diferentes sujeitos estabelecem com o seu meio ambiente material são estabelecidas por meio das ***trocas***. As trocas são realizadas por meio dos gestos, das palavras, de todas as ações inteiramente exteriorizadas em direção aos objetos, a outro sujeito, em diferentes tempos e espaços. Bakhtin (2006, p.43) chama esse ambiente de trocas de ***psicologia do corpo social***, a qual se manifesta por meio de diferentes ***modos de discurso***, ou seja, diferentes manifestações da ***linguagem***, seja ela verbal, gestual, mímica, etc. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica.

É com base nas experiências no campo da psicologia do corpo social, manifestada em diferentes modos de discurso, que a consciência individual é formada. As experiências, as trocas, são as formas de comunicação estabelecidas no contexto da vida social, as quais se materializam nos ***signos***. Assim, a consciência individual, também chamada por Bakhtin de ***discurso interior*** (2006, p.16), é constituída por signos e só pode ser compreendida e analisada como um signo.

Expressamos nosso ***pensamento*** (consciência individual) exteriormente com a ajuda dos signos (expressamo-nos por palavras, mímica, gestos ou qualquer outro meio), e só conseguimos fazer isso porque somos capazes de aprender os signos

sociais já existentes em nosso mundo, ou seja, somos capazes de atribuir um significado às coisas materiais, dando-lhes valor semiótico. O próprio mundo, ou realidade material, só existe em nosso pensamento graças aos signos:

Segundo Bakhtin (2006, p. 52),

> É preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio), mas ainda que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe.

Quando o autor explicita essa sua idéia de que o pensamento, ou atividade interior, só existe em razão da expressão externa dos signos, vem a pergunta: *O que é expressão externa do signo?*

Para Bakhtin, toda ação do corpo, a fala, os gestos, todos os movimentos e as expressões de sentimentos e emoções são formas externas dos signos interiores. Em sua análise, acrescenta que é impossível traçar uma fronteira precisa entre os signos interiores e exteriores. Na passagem da atividade mental interior para a expressão exterior e vice-versa, não há rupturas:

> Neste sentido, toda atividade mental é expremível, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção, todo movimento voluntório são expremíveis. A função expressiva não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza desta. Assim, não existe um abismo entre a atividade psíquica interior e a sua expressão, não há ruptura qualitativa de uma esfera da realidade à outra. (BAKHTIN, 2006. p. 52)

Se o pensamento, segundo Bakhtin (2006), não pode ser separado de sua expressão, ou melhor, ele só existe porque tem uma função expressiva, considero conveniente me valer da expressão utilizada por Bracht (1997), quando enfatiza que pensamento e movimento eram indissociáveis. Bracht criou uma única palavra para exprimir a interação dialética existente entre os termos: “movimentopensamento”. Em muitos momentos, observando as expressões de uma criança, me perguntava: *O que ela deve estar pensando?* E vinha uma outra pergunta inocente: *Como eu vou saber?* Agora tenho clareza de que a pergunta não é essa, e sim *Como ela tem expressado seu pensamento durante as atividades realizadas na escola de*

Educação Infantil? Ou seja, é possível, observando seus movimentos, falas, emoções, perceber como a criança aprende os diferentes signos sociais?

Para Bakhtin (2006), o pensamento corresponde aos signos interiores e ele pode se expressar de diferentes formas, ou melhor, são diferentes ***modos de discurso*** que representam diferentes signos exteriores, em diferentes tempos e espaços. A expressão do pensamento e também a construção de novos conhecimentos vão depender das diferentes interações, sejam elas, com os colegas, com as professoras, com os objetos, com o espaço. As interações/as trocas são realizadas por meio dos signos sociais que constituem a linguagem.

A compreensão de um signo, seja ele interior ou exterior, depende inteiramente da interação, ou melhor, da situação em que ele toma forma. "O signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica." (BAKHTIN, 2006, p. 63). Assim, para que um signo exterior se torne um signo interior, ele precisa ser experimentado, ou melhor, é preciso que o pensamento (discurso interior) tome consciência daquele signo, e isso só é possível por meio das interações em uma situação social. Portanto, se um signo exterior não é compreendido e experimentado, ele não pode penetrar no contexto dos signos interiores e acaba deixando de ser um signo – transforma-se apenas em uma coisa física. Portanto, não há signo exterior sem signo interior. Por isso que, em sua análise, Bakhtin explicita que é impossível traçar uma fronteira precisa entre os signos interiores e exteriores.

Conscientizar-se da existência de um signo é estabelecer um sentido para determinada coisa física. Esse sentido só pode ser atribuído pela experimentação e diferentes formas de interação. Segundo Bakhtin (2006), o sentido atribuído a uma coisa física corresponde à ***palavra***. A palavra é a expressão maior de um signo, é o que confere seu significado.[13] A palavra se expressa de diferentes formas, por meio da fala, da mímica, da brincadeira, da escrita, do desenho, da pintura, e essas formas correspondem aos diferentes ***modos de discurso***.

Os diferentes modos de discurso, por sua vez, acontecem em razão de uma ***situação social***, ou seja, pela interação com os objetos, com o outro (colegas,

[13] Não observei diferença conceitual entre sentido e significado no texto do autor.

professores(as), pesquisadora), com o espaço e representam as aprendizagens realizadas – a construção do conhecimento.

As aprendizagens acontecem por meio das interações, das trocas e, como vimos, Bakhtin chama este ambiente de trocas de ***psicologia do corpo social***. Para o autor, a psicologia do corpo social deve ser estudada de dois pontos de vista diferentes:

> [...] primeiramente, do ponto de vista do *conteúdo*, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, em segundo lugar, do ponto de vista dos *tipos e formas de discurso* através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 44)

Considerando todo o pressuposto teórico da Filosofia da Linguagem proposta por Bakhtin, observo que meu objeto de estudo é a construção da ***palavra*** – entendendo-a como todas as formas de expressão que o corpo da criança utiliza para dar sentido às coisas físicas, às suas relações com o outro e com o espaço, durante as atividades propostas pela professora da Educação Infantil.

A palavra é constituída de diferentes ***signos sociais*** que só existem diante de uma ***situação social***, diante da interação (com os objetos, com as pessoas) e das trocas possibilitadas em tempo e espaço determinados. As trocas só são possíveis porque existe o ***conteúdo*** – que corresponde aos temas que serão compartilhados, aos signos sociais específicos que poderão ser experimentados e conscientizados e que se encontram atualizados naquele tempo histórico e naquele contexto cultural determinados. Com base no conteúdo, as trocas são efetivadas por meio da palavra, que pode manifestar-se de diferentes formas, em diferentes ***modos de discurso*** – fala, mímica (movimentos que expressam a emoção/o pensamento para o outro), escrita, desenho, pintura, movimentos que transformam e/ou criam um objeto, brincadeira, etc. A palavra e todos os seus modos de discurso pertencem ao corpo e acontecem nele.

Ouvimos muito a frase “o corpo fala”. Isso quer dizer que o corpo expressa seu pensamento por diferentes movimentos. O corpo fala porque é capaz de construir palavras, ou seja, atribuir sentido àquilo que toca, vê, escuta, sente o cheiro ou o sabor. O corpo se conscientiza do mundo quando interage com ele,

quando compartilha os signos sociais por meio da palavra e de seus diferentes modos de discurso.

Ao analisar as cenas das aulas de uma turma de crianças de 5 anos da escola de Educação Infantil em questão, percebo que a observação do corpo criança (em relação à construção da palavra, ou melhor, das formas de expressão que o corpo da criança utiliza para estabelecer a linguagem) demonstrou quanto esse processo é complexo e dinâmico. Expresso aqui minha dificuldade em estabelecer as categorias de análise, pois, em um processo tão dialético, todas as categorias estão intimamente relacionadas e dependentes umas das outras. Estabeleço como categorias que me ajudarão a dialogar com as cenas descritas os pontos levantados por Bakhtin em sua proposta, ou seja, a ***situação social*** (interações com os objetos, com o *outro* – colega, professores, coordenadoras – ou com o espaço), o ***conteúdo*** (tema proposto para a aprendizagem ou troca, signos específicos que foram compartilhados e que têm uma relação histórica, social e cultural) e os ***modos de discurso*** (como o tema proposto tomou forma, como foi experimentado pela criança – por meio da fala, da mímica, da escrita, do desenho, da pintura, dos movimentos que transformam e criam os objetos, da brincadeira, etc.).

Ao analisar as cenas com base nessas categorias, percebi que algumas situações apresentavam características parecidas quanto à situação social, mas os modos de discurso e os conteúdos eram diferentes. Por isso agrupei essas situações considerando seu eixo em comum: a ***situação social***. Esse eixo ganhou o nome de "movimentopensamento", pois, como já expliquei, concordo com Bakhtin quando ele diz que o pensamento não pode ser separado de sua função expressiva. A expressão do pensamento se dá pela enunciação/pela palavra e, segundo o próprio autor: "qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata".* (BAKHTIN, 2006, p. 116)

O segundo eixo na minha análise corresponde ao agrupamento das cenas que tiveram um conteúdo similar: ***a ciência***. No entanto, as situações de interação e os modos de discurso foram diferentes.

Em um terceiro eixo, resolvi colocar as cenas que me chamaram atenção pela presença de um específico modo de discurso durante as atividades: ***a fala***. As perguntas principais na análise dessas cenas são: *Como a criança constrói a palavra que se expressa por meio da fala? Por que a fala demonstra ser um modo de discurso difícil de ser aprendido por algumas crianças?*

O quarto eixo revela minhas observações em relação às cenas em que um específico modo de discurso – ***a brincadeira*** – possibilitou diferentes aprendizagens e conseguiu transformar as situações sociais e também os conteúdos presentes nas atividades.

O quinto momento de análise corresponde às aulas de ***Educação Física***. Como essas aulas foram realizadas por outros professores e carregam algumas particularidades referentes a conteúdos escolares específicos, decidi analisá-las em conjunto. Mesmo porque essas aulas fizeram parte de um projeto elaborado por um grupo de professores e demonstram estreita relação umas com as outras.

4.1 "Movimentopensamento"

> *O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente, fora da orientação social desta expressão e do próprio pensamento.* (BAKHTIN, 2006, p. 121)

O corpo é, está e se movimenta em relação aos *objetos*, ao *Outro* e ao *espaço*. É essa ***situação social*** de interação que possibilita a linguagem e a construção do conhecimento. Mediante diferentes modos de discurso, o corpo cria suas palavras e são elas que possibilitam a construção e a expressão do pensamento.

4.1.1 Os objetos

Observe a descrição de duas cenas em que o objeto da atividade é a massinha:

Na sala de aula – Atividade de massinha
Todas as crianças estão concentradas e interessadas em fazer alguma coisa com a massinha e nem sequer se levantam da mesa. Andando pela sala, começo a prestar atenção na conversa de duas crianças. Uma diz para a outra que fez um tubarão, a outra responde que fez uma sucuri. Percebendo a minha presença, uma delas me pergunta: 'Sucuri come tubarão? Ou é o tubarão que come a sucuri?' Respondi que o tubarão não comia sucuri e que nem a sucuri comia o tubarão. Saí de perto com medo de que me fizessem mais perguntas. Não sabia se, como pesquisadora, poderia responder às perguntas das crianças.

DIÁRIO DE PESQUISA 3: 28/2/2007

Na sala de aula – Atividade de massinha
Em um outro momento, começo a observar o aluno Paulo[14] brincando sozinho com a massinha. Ele está fazendo uma espécie de "unha gigante" (faz rolinhos com a massinha e coloca-os sobre cada uma das unhas de sua própria mão). Ele percebe que estou olhando pra ele e pede que eu o ajude a colocar as "unhas gigantes" nos dedos da sua mão direita (ele utilizou a mão direita para colocar as "unhas" na mão esquerda e agora estava com dificuldade em realizar o contrário). Resolvi ajudar. Quando terminamos, perguntei o que era aquilo. Ele disse que eram 'garras de morcego' e saiu pela sala tentando assustar os colegas...

'

DIÁRIO DE PESQUISA 4: 19/3/2007

Em alguns momentos, a expressão inicia-se na interação com um *objeto* e dessa interação inicial vão surgindo outras ***situações sociais*** de interação com os colegas, com os adultos, com o espaço. Tanto na primeira quanto na segunda cena, as crianças transformaram o objeto – massinha – criando formas conhecidas, ou

[14] Os nomes das crianças são fictícios.

seja, signos sociais que as possibilitaria dialogar com o colega, com a pesquisadora ou com o espaço da sala. Realizar movimentos em busca da transformação da massinha foi o ***modo de discurso*** utilizado para expressarem o pensamento naquele momento. Segundo a professora, aquela era uma atividade livre. Portanto, o ***conteúdo*** presente na atividade de massinha era, justamente, não ter conteúdo específico, era utilizar a criatividade para construírem o que quisessem.

O resultado da interação com a massinha levou a uma nova situação social, a outros modos de discurso e também estabeleceu um conteúdo no discurso. As crianças da primeira cena, por exemplo, criaram dois bichos diferentes que possibilitaram um diálogo questionador: quem come quem? As crianças confrontaram seus pensamentos (interação com o outro), ou seja, ambas conheciam os bichos que fizeram de massinha, já haviam se conscientizado de como eram os formatos dos seus corpos, qual eram os tamanhos daqueles bichos; no entanto, não sabiam seus hábitos alimentares. Saber o hábito alimentar de um animal corresponde também a um signo social; é um conhecimento que já foi estudado e compreendido historicamente. Ou seja, as crianças estabeleceram um conteúdo específico a ser questionado. Diante da dúvida, elas recorreram ao adulto mais próximo: *eu* (esta foi uma outra situação social criada por elas – a interação com a pesquisadora). Percebi que, para aquelas crianças, o adulto é aquele que sabe mais coisas, aquele que já passou mais tempo na escola. Minha resposta foi satisfatória apenas num primeiro momento, mas foi totalmente incompleta. Percebi que as crianças demonstram, por meio de seus diferentes modos de discurso – movimentos de transformar a massinha, falar –, o interesse em aprender novos signos sociais, em conscientizar-se do mundo delas.

Segundo Bakhtin (2006), o pensamento deve ser exteriorizado para poder se aperfeiçoar. Mediante diferentes interações sociais, o pensamento, pouco a pouco, toma forma, apoiando-se em um sistema ideológico já existente; em signos sociais, históricos e culturais. “Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior do qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior”. (BAKHTIN, 2006, p. 119)

Além disso, para esse mesmo autor, a atividade mental tende, desde a sua origem, para uma expressão externa plenamente realizada. Podemos perceber isso

no relato das cenas anteriores. As crianças buscavam realizar plenamente seus pensamentos modificando a massinha. Quando surgia uma dificuldade nessa realização, elas buscavam respostas. Na segunda cena, por exemplo, o aluno pediu minha ajuda (interação com a pesquisadora) para conseguir concretizar sua idéia de transformar suas unhas em "garras de morcego". Já na cena anterior, as crianças precisavam de uma informação (sobre o tubarão e a sucuri – quem comia quem?) para ampliar seus pensamentos e se sentirem plenamente realizadas. No entanto, nesta primeira cena, não consegui satisfazer plenamente a dúvida das crianças, pois considerava que aquele não era o meu lugar, que o meu lugar era o de pesquisadora, e não o de professora. Isso me fez pensar em outra questão: *Qual é o lugar da professora nesse processo de construção do conhecimento pelas crianças, ou melhor, de ampliação dos pensamentos delas?*

Para Bakhtin (2006), quando a expressão plena do pensamento é bloqueada, freada, acontece uma expressão inibida, a qual desfavorece uma construção mais complexa e organizada da consciência. Assim, quando a criança procura satisfazer as necessidades do seu pensamento, suas dúvidas, quando busca conhecer coisas novas, ela está manifestando essa vontade plena do pensamento em se expressar. Para que as crianças realizem construções conscientes, elas precisam de intervenções e mediações. O acesso às ciências, às artes, aos diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história se dá por meio das diferentes situações sociais proporcionadas. Nos tempos e espaços escolares, o professor(a) desempenha papel muito importante nesse processo.

Observem-se, por exemplo, as duas cenas a seguir[15]:

---

[15] Os nomes descritos nas cenas são fictícios. Fiz uma "brincadeira", atribuindo nomes às professoras, às coordenadoras e aos professores de Educação Física, de acordo com um significado que estivesse próximo às suas características e ações na escola. Para as crianças, apenas coloquei outro nome. A professora responsável pela turma recebeu o nome de *Ângela* (em grego significa "mensageira", e para mim, é aquela que carrega uma mensagem para ser descoberta, vivida, aprendida e reconstruída junto com as crianças: o conhecimento). Uma das coordenadoras recebeu o nome de *Márcia* (em latim significa "guerreira" e, de certa forma, coordenar significa colocar frente a frente diferentes posições, concepções e interesses e conseguir "negociar", chegando num consenso – próprio dos verdadeiros "guerreiros da paz"). A outra coordenadora recebeu o nome de *Eduarda* (em anglo-saxão significa "guardiã", ou seja, para mim, quem coordena, na verdade, concilia, promovendo o entendimento e auxiliando nas decisões). A professora de Artes recebeu o nome de *Vanessa* (em grego significa "lindas borboletas". Para mim, ser professora de Artes é buscar transformações, favorecer a criatividade, ter novos olhares, tornando o mundo mais colorido). Para os professores de Educação Física, escolhi nomes cujo significado revelava características fundamentais em um professor: *Fred* (abreviação de Frederico –

Aula de Artes
Em roda, Vanessa explica o objetivo da aula: criar desenhos utilizando formas geométricas, ou seja, como se fosse um quebra-cabeça, cada um irá formar o seu desenho utilizando as formas geométricas (de várias cores, tamanhos). Em seguida, ela distribui as figuras (um monte em cada mesinha). As crianças se sentam nas mesas e começam a trabalhar, muito atentas e interessadas. Vanessa percebe que uma criança pega as figuras e coloca-as no chão. Sem repreender, ela permite que todos se sentem no chão para formar seus desenhos. Percebi que, com essa atitude, as crianças puderam ampliar seus desenhos... Escolher outros espaços (algumas construíam o desenho embaixo da mesa, e até os pés das cadeiras começaram a fazer parte dos desenhos). Rafael me chamou atenção: ele fez um desenho que ocupava um espaço grande no chão da sala – tinha um robô e até um cenário pra esse robô, com parquinho, céu, nuvens, sol, um carrinho para o robô...

DIÁRIO DE PESQUISA 5: 1°/3/2007

Aula de artes
Já sentados nas mesas, Vanessa pede às crianças que se lembrem da última aula de Artes. Muitos se lembram e falam da experiência de montar o desenho no chão... Vanessa explica que agora eles iriam montar um desenho na folha, utilizando as figuras geométricas, e depois colar para ficar guardado e registrado (ela utiliza a expressão : 'Vamos registrar...').
As crianças estão muito envolvidas na "tarefa"; nenhuma criança se levanta ou pede para ir ao banheiro... Nenhuma criança sequer questiona a possibilidade de irem até os brinquedos do parquinho que estão logo à frente... Isso me chama muita atenção! Elas estavam se sentindo bem... Vanessa pede àqueles que terminaram que façam o favor de levar o desenho até ela e expliquem o significado dele para que ela possa escrevê-lo na folha. Começo a observar o desenho do Rafael: ele vai colocando muitas figuras, uma do lado da outra e até em cima da outra, quando percebe que o espaço da folha acabou... Quando Vanessa pergunta o que ele fez, Rafael não sabe o que responder... Ela lhe pede que pense e Rafael responde: 'É um apartamento monstro'. Vanessa pergunta o porquê da palavra monstro... Onde está o monstro? Ele responde que é porque está tudo bagunçado... Vanessa pergunta se ele quer outra folha para colocar tudo mais organizado... Rafael aceita. Ele pega outra folha e desenha um carrinho com as figuras.

DIÁRIO DE PESQUISA 6: 5/3/2007

Observa-se que, na primeira cena, a intervenção da professora não "freou" o pensamento das crianças. O "movimentopensamento" (utilizando o termo proposto por BRACHT, 1997) esteve muito presente naquele momento, já que o pensamento

---

em teutônico significa dirigente da paz e "paciência"); *Alexandre* (em grego significa "defensor"); *Bernardo* (em teutônico significa "corajoso"); e *Arthur* (em francês significa "generoso").

não era “travado” por nenhuma restrição de movimentos. As crianças podiam se movimentar na sala, sentar-se, deitar-se, levantar-se, buscar uma figura em outro lugar... Juntar o seu desenho com o do colega, imitar o desenho de um colega que estava em outra mesa ou em outro espaço da sala, perguntar, questionar o desenho do outro...

Partindo de diferentes *objetos* – as figuras geométricas de papel –, as crianças puderam expressar seus pensamentos por um ***modo de discurso*** específico: o desenho. Mas desenhar com as figuras geométricas é diferente de desenhar com o lápis de cor ou com o giz de cera. Além disso, a não-restrição do espaço levou a outro diferencial: desenhar no chão é diferente de desenhar na mesa ou no papel. Um mesmo modo de discurso pode se diferenciar diante de diferentes ***situações sociais*** de interação com o objeto, em diferentes espaços e diante de intervenções diferentes do outro – seja ele o(a) colega ou o(a) professor(a).

O tema ou ***conteúdo*** proposto pela professora nas duas aulas, descritas nas duas cenas relatadas, era reconhecer as diferentes formas geométricas, suas diferentes cores e qual era a relação que estas formas teriam com os diferentes espaços: mesa, chão, folha de papel. Para que esse conteúdo fosse vivenciado, experimentado e conscientizado pelas crianças, a professora se valeu de um especifico modo de discurso, que foi o desenho.

É interessante observar que o aluno Rafael, no dia de montar o desenho no chão, fez um desenho que ocupava um espaço grande, que tinha um robô e até um cenário para esse robô, com parquinho, céu, nuvens, sol, um carrinho para o robô... Percebo que, quando ele se viu diante de uma folha de papel, esta lhe pareceu pequena diante de sua imaginação e criatividade. Ele quis fazer muita coisa ao mesmo tempo, e a folha de papel era um espaço diferente do chão, o que acabou provocando nele uma adaptação em relação ao seu pensamento. Bakhtin (2006, p. 123) explica que “não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis”.

Quando a professora sugeriu que Rafael fizesse outro desenho “mais organizado”, isso provocou nova adaptação de seu pensamento. Todas as situações sociais de interação e, principalmente, a intervenção da professora provocaram uma

modificação no pensamento de Rafael. Essa modificação tornou-se visível quando ele a expressou construindo outro desenho, o qual demonstrou o que a professora tinha solicitado – era um carrinho, com as figuras geométricas bem colocadas e organizadas; ou seja, olhando para o desenho, podíamos perceber claramente que era de um carrinho. Agora, a pergunta que faço é: *A intervenção da professora possibilitou que o processo de conscientização e de construção dos conhecimentos do aluno se tornasse mais complexo ou simplificou esse processo quando inibiu sua expressão plena?*

Um desenho artístico ou uma pintura de um artista reconhecido, ou podemos dizer "famoso", sempre nos é apresentado como algo perfeitamente organizado? Se a aula era de Artes, qual é a importância de vivenciar, experimentar e conhecer esses conhecimentos na escola?

Fiz essas perguntas à professora de Artes e ela fez algumas observações interessantes. Primeiro, destacou que a sua intenção era, realmente, ajudar o aluno a organizar suas idéias no espaço da folha de papel, já que tinha percebido a dificuldade dele em fazê-lo. No entanto, pensando sobre sua atitude naquele momento, ela disse não ter possibilitado que o aluno Rafael expressasse seus sentimentos e emoções. Se tivesse lhe perguntado *O que você sentiu fazendo este desenho?* ou *O que você quer dizer sobre o seu desenho?* talvez isso provocasse outra interpretação e possibilitasse que o aluno entendesse seus próprios sentimentos, uma possível ansiedade, etc. Perguntar *O que você fez?* pode, de certa forma, "pressionar" o aluno a colocar uma espécie de "rótulo" no desenho. Segundo ela, uma expressão artística não deve ser "rotulada", pois pode significar algo abstrato, pode até mesmo não ter um nome. A professora Vanessa afirmou que, numa próxima atividade parecida, ia modificar sua intervenção, possibilitando que a expressão do aluno, por meio do desenho, acontecesse de forma plena.

Outra questão que me chamou muita atenção na observação das duas cenas foi o interesse das crianças na realização das duas atividades propostas. A turma que escolhi observar neste trabalho foi caracterizada pela coordenadora e pela própria professora como "agitada". Entendi que isso significava que a maioria das crianças tinha dificuldade em "se concentrar" nas atividades propostas. Mas, durante as atividades que descrevi acima, percebi que as crianças sentiram-se

suficientemente desafiadas na construção dos desenhos. A possibilidade de transformar os objetos e criar algo é extremamente desafiadora para o pensamento. A vontade de expressar e de criar é própria do pensamento, como bem disse Bakhtin (2006, p. 121): “O pensamento não existe fora de sua expressão potencial”. Essa vontade se traduz pela curiosidade, que nada mais é do que a busca, por meio da palavra (entendida como diferentes formas de expressão do pensamento – gestos, fala, desenhos, pintura, etc.), do conhecimento das “coisas do mundo” e, conseqüentemente, da interação com os *objetos,* com *o outro* e com *o espaço*, da transformação dessas “coisas”, da construção e reconstrução de saberes que fazem parte de um universo social, histórico e cultural.

Assim, a curiosidade permitiu que aquela atividade acontecesse sem nenhuma interferência. A atividade foi, por si só, capaz de atrair as crianças para sua realização. Na cena a seguir também ficou exemplificada a curiosidade das crianças:

Aula com a coordenação
Em roda, a coordenadora Márcia explica que eles vão construir um brinquedo. Ela coloca um CD e pede às crianças que descubram qual é o brinquedo. A música corresponde ao barulho do brinquedo e fala o nome dele. Depois de ouvirem com atenção, Márcia pergunta às crianças qual é o brinquedo. A aluna Lúcia responde ‘É o corrupio’! Márcia pergunta de que é feito o corrupio (pois, na música também explicava isso). As crianças não respondem. Ela coloca a música novamente... Depois, várias crianças respondem ‘de tampas e sementes’. Márcia explica que também pode ser feito com botão e que eles iriam fazer o corrupio com botão e um cordão de barbante. Ela explica como fazê-lo e demonstra para as crianças (o cordão deve ser passado em dois furos do botão). Depois, ela entrega um botão e um cordão para cada criança e lhes pede que façam o mesmo. É impressionante como elas se concentram em passar o cordão pelo botão. Algumas conseguem rapidamente, outras demoram um pouco mais. No entanto, Mateus, Pedro, Ismael, Lia e João não conseguem e reclamam com a Márcia. Ela insiste em que eles devem tentar mais um pouco. Então, a aluna Lia pede à colega Sara que coloque o barbante para ela. João larga o cordão e o botão e começa a mexer nos brinquedos que estão em cima da mesa. Pedro começa a chorar. Ismael e Mateus continuam tentando. Márcia começa a ajudar Pedro. Em seguida, ajuda Ismael e Mateus. Depois, pede às crianças se sentem em seus lugares e entrega uma folha para que eles desenhem o brinquedo corrupio. Ela, então, percebe que o João não fez e o ajuda. Márcia faz o desenho do corrupio no quadro, e as crianças praticamente copiam esse desenho.

DIÁRIO DE PESQUISA 7: 29/3/2007

Nessa cena, permitiu-se às crianças a ***interação*** com dois objetos: o botão e o cordão de barbante. No entanto, a atividade tinha um ***conteúdo*** próprio: a construção de um brinquedo que se chama corrupio. A construção desse brinquedo demanda conhecimentos específicos, que fazem parte do repertório histórico e cultural do nosso país, ou seja, existem signos sociais que devem ser aprendidos pelas crianças. No caso dessa atividade, a coordenadora foi quem possibilitou o acesso a esses signos específicos. Primeiro, escutando a música do CD e, depois, demonstrando como fazer o brinquedo. Podemos observar que a coordenadora utilizou diferentes ***modos de discurso*** (ouvir música, falar e realizar os movimentos para construir o brinquedo) para estabelecer uma situação social de interação com as crianças e possibilitar a aprendizagem proposta.

É interessante observar que, naquele momento, o pensamento das crianças de construir o brinquedo corrupio provocava movimentos e expressões do corpo que correspondiam à precisão e à calma necessárias. Conseguir passar o cordão dentro dos buracos do botão exigia movimentos mais precisos e controlados. As crianças entenderam que o ***modo de discurso ou a palavra*** (forma que o pensamento utilizou para se expressar) apropriada àquela aprendizagem exigia movimentos, gestos precisos em busca da transformação de dois objetos em um brinquedo.

As crianças demonstraram, mais uma vez, grande ***curiosidade***, ou melhor, uma constante busca, por meio da palavra (entendida como diferentes formas de expressão do pensamento – gestos, fala, desenhos, pintura, etc.), do conhecimento das “coisas do mundo”. No entanto, ficou claro que, para que essa busca encontre o conhecimento, são necessárias *diferentes intervenções*, *diferentes interações sociais*, em diferentes tempos e espaços. Na cena relatada, por exemplo, algumas crianças demandaram outras interações durante a aprendizagem proposta (pediram ajuda ao colega, à coordenadora, e uma criança foi para outro espaço da sala). Além das explicações e demonstrações fornecidas, a coordenadora ainda teve de ajudar algumas crianças de forma particular. É interessante observar também que algumas crianças manifestaram grande insatisfação em não conseguir realizar a tarefa: uma criança chorou, outra desistiu e foi brincar com os brinquedos da sala, outra pediu ao colega que a fizesse para ela.

Segundo Bakhtim (2006), só adquirimos ***consciência*** de um signo social quando podemos realizá-lo em um material determinado, quando podemos expressá-lo exteriormente por meio da palavra (ou seja, de algum dos diferentes modos de discurso – gestos, fala, escrita, desenho, pintura, brincadeira, música, etc.). Assim, a atividade mental tende a uma expressão externa plenamente realizada. No caso das crianças que não conseguiram realizar a tarefa de passar o cordão pelo buraco do botão e desistiram, isso causou frustração e inibição na construção de sua própria consciência em relação àquele signo social. No caso das crianças que tiveram dificuldade, mas foram ajudadas e conseguiram, ocorreu a materialização da aprendizagem, e elas puderam concretizar o pensamento delas e conscientizar-se dele:

> Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção. [...] Mas, enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa. (BAKHTIN, 2006, p. 122)

4.1.2 O outro

Nas duas cenas a seguir, estão descritos momentos em que as crianças pensam em si mesmas, no próprio corpo e no corpo do outro:

Na sala de aula, em roda
A professora Ângela tenta explicar a atividade. É um desenho do seu próprio corpo... Ela pergunta o nome das partes do nosso corpo, e as crianças vão dizendo: cabeça, barriga, braço, perna, pé... Mas muitas crianças falam ao mesmo tempo e sentem-se ansiosas: levantam-se, conversam sobre outras coisas. A professora entrega a folha, e uma pequena parte das crianças começa a desenhar. A maioria insiste em fazer outras coisas.

DIÁRIO DE PESQUISA 8: 7/3/2007

FIGURA 1: Desenho de Lia – Atividade do dia 7/3/2007

Aula com a coordenadora
A coordenadora Eduarda conta a história da "Girafinha flor" e propõe às crianças que desenhem um amigo (pois, na história, a girafinha descobriu muitos amigos). A aluna Lia desenha e explica à Eduarda seu desenho – ela desenhou ela mesma e a amiga Jéssica dentro de uma casa com um cachorrinho.

DIÁRIO DE PESQUISA 9: 8/3/2007

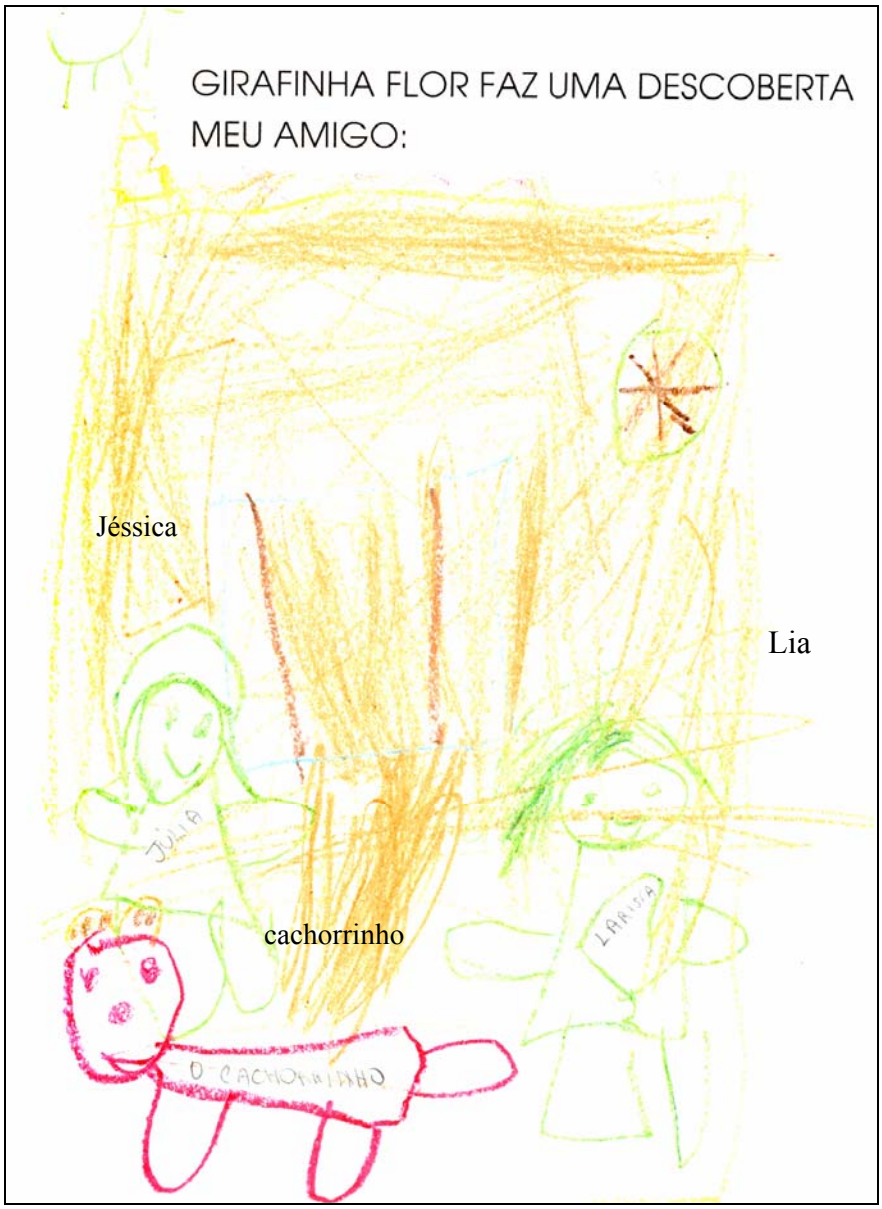

FIGURA 2: Desenho de Lia (com a amiga Jéssica e seu cachorrinho) – Atividade do dia 8/3/2007

São dois os momentos em que a situação social colocada é de interação com o outro. O que é o *outro*? Pode ser o colega, a professora e também pode ser pensar em si mesmo. *O que significa pensar no seu próprio corpo?*

Na primeira cena, a professora propôs que as crianças desenhassem o próprio corpo. Desenhar foi o ***modo de discurso*** proposto pela professora e pensar no formato do seu próprio corpo, o ***conteúdo*** presente naquela aprendizagem. No entanto, parece ter faltado alguma coisa entre o que foi proposto pela professora e o

que as crianças realizaram. Por que as crianças não demonstraram interesse em desenhar o próprio corpo?

O problema está em como determinado ***conteúdo***, ou melhor, como um saber específico, que é um signo social, é apresentado às crianças para ser descoberto, aprendido e reconstruído. A professora apresentou o conteúdo, que era pensar no próprio corpo, relacionando-o às partes que compõem o corpo físico: cabeça, tronco, braços, pernas e pés. Só que o corpo não é só físico, ele tem uma vida, uma história, uma relação com o mundo, com o outro. Para as crianças, parece ter sido muito pouco pensar no próprio corpo somente por meio de um "amontoado de partes".

Já na segunda cena, na aula da coordenadora Eduarda, as crianças foram estimuladas a desenhar um amigo. A maioria dos desenhos revelou que, além de desenharem o amigo, elas também se incluíam no desenho. O corpo *é*, *está* e *se movimenta* em relação com o *Outro,* com os objetos e com o espaço. Para Bakhtin (2006), o corpo atribui significado às suas ações, expressões, movimentos e constrói e reconstrói ***signos sociais***. Isso acontece quando buscamos diferentes interações em uma ***situação social***, ou seja, quando procuramos conhecer algo, alguém, algum lugar... As crianças demonstraram conhecer o próprio corpo quando ele estava em relação com o *outro,* neste caso da atividade proposta – o amigo.

A seguir os desenhos de mais duas crianças. Os dois primeiros são da Clarice e correspondem às duas atividades descritas na primeira e na segunda cena. Na primeira atividade, como visto, ela teria de desenhar o próprio corpo. Na segunda, do dia seguinte, deveria desenhar um amigo. Os dois últimos desenhos são do Ismael e correspondem às mesmas atividades:

FIGURA 3: Desenho de Clarice – 7/3/2007

FIGURA 4: Desenho de Clarice – 8/3/2007

FIGURA 5: Desenho de Ismael – 7/3/2007

FIGURA 6: Desenho de Ismael – 8/3/2007

Os desenhos demonstram quão significativa foi para as crianças a atividade de desenhar o amigo. Clarice, por exemplo (primeiro desenho), apenas coloriu o “palhacinho” que estava na folha e não desenhou o próprio corpo. Já no segundo desenho, como a proposta era desenhar o amigo, ela fez um desenho que expressava uma situação de interação com o outro e com o espaço – além de desenhar os amigos, ela também se incluiu no desenho e até fez um sol e borboletas no céu. Ismael, no seu primeiro desenho, tentou fazer o que a professora pediu, mas seu desenho do próprio corpo não foi rico em detalhes como no segundo. No segundo desenho, referente à atividade de desenhar o amigo, Ismael desenhou sua mãe e a irmã ao lado dela. Observa-se que, neste segundo desenho, ele colocou mais detalhes, como olhos, boca, braços, pernas e pés, cabelos.

Percebe-se que as crianças vão construindo sua própria identidade com base nas diferentes interações sociais vivenciadas e nas diferentes propostas de sistematização e registro dessas interações, os quais constituem, na verdade, a tomada de consciência da existência de determinado signo social, e isso só é possível por meio da linguagem. A palavra “amigo” – desencadeada pela leitura da história da “Girafinha Flor” – provocou nas crianças uma busca pelos signos sociais que já conheciam e que já estavam conscientizados, bem como uma comparação com o que dizia na história. Mas a expressão desses signos por meio de outro ***modo de discurso*** – o desenho – possibilitou novo conhecimento. Por meio dessa nova expressão, a concepção do que seja um “amigo” pode ser conscientizada, outros signos sociais podem ser aprendidos, alguns signos podem ser reafirmados e outros até transformados.

Outra cena, descrita a seguir, também explicita como as diferentes interações com o outro (neste caso uma colega) possibilitam diferentes aprendizagens sobre si mesmo, sobre o próprio corpo e suas relações com o mundo.

Na sala de aula, durante um momento de "brincadeiras livres"
Em determinado momento, Jéssica percebe que Lia está quietinha em seu lugar e vai até a mesa dela convidá-la para brincar. Aquela atitude fez com que Lia sorrisse e aceitasse o convite. Elas foram para um cantinho da sala brincar de casinha. Fiquei observando a brincadeira das duas. Elas pegam as panelinhas e vão organizando, como se estivessem "arrumando a casa". Num instante depois, Jéssica propõe que ela e Lia tirem o que estavam calçando (Jéssica calçava sandálias e Lia, sapatilhas) e troquem os sapatos. Lia acha ótima a idéia e fica muito feliz em calçar a sandália da Jéssica. Observei que a Jéssica tinha os pés um pouco maiores que Lia e que, por isso, a sapatilha ficou um pouco apertada. Já Lia ficou com as sandálias um pouco maiores e largas nos pés. No entanto, esta "nova" sensação (seja do largo ou do apertado) pôde ser vivida e sentida pelos seus corpos a partir de uma brincadeira. Jéssica e Lia, sentindo-se desconfortáveis, destrocam os calçados e voltam a brincar de casinha.

DIÁRIO DE PESQUISA 10: 19/3/2007

Nessa cena, as meninas perceberam que seus corpos não eram iguais, nem em tamanho, nem em forma, quando trocaram os calçados. Temos um corpo que é único, que é só nosso e que, por isso, precisamos cuidar dele e valorizá-lo. Mas nosso próprio corpo só pode ser percebido como nosso e único nas relações que estabelecemos com o *outro, com outros corpos.*

De forma geral, nos projetos político-pedagógicos das escolas de Educação Infantil, podemos observar que a expressão "desenvolver a autonomia das crianças" está muito presente. Mas, o que é *autonomia*? Será que autonomia é conhecer o próprio corpo por meio das partes que o compõem? Autonomia é muito mais do que isso. Tomamos consciência de nossa existência e participação no mundo a partir do momento em que conhecemos este mundo, ou melhor, conhecemos nossa história social e cultural. Ser autônomo é estar consciente da sua participação social, com todas as regras presentes na convivência cotidiana com os outros, com os objetos, nos diferentes tempos e espaços. Segundo interpretação de Souza (2005, p. 62) sobre o pensamento de Bakhtin (2006), "tomar consciência de si é se assujeitar a uma norma social, a um julgamento de valor; é tentar, num certo sentido, ver-se com os olhos de um outro representante de seu grupo social, de sua classe".

Portanto, é preciso vivenciar diferentes experiências, diferentes situações sociais, para que a consciência dos diferentes papéis sociais seja construída. A criança poderá construir a consciência de si mesma quando estabelecer relações

com o outro (seja ele o colega ou a professora, ou até mesmo outro adulto), com os objetos e com os diferentes espaços. Essas diferentes relações sociais possibilitam que a criança confronte “o que ela conhece/sabe fazer” com o que ela “ainda não sabe” ou com o que “ela precisa aprender/saber fazer”. Conhecer, reconhecer, modificar e ampliar suas próprias capacidades, seus próprios conhecimentos, é construir a autonomia.

Observe-se, por exemplo, a seguinte cena:

Aula de Artes
Vanessa propôs, em roda, que as crianças pintassem um desenho grande de uma formiga e de um formigueiro, mas todos juntos, cada um com o seu pincel pintando uma parte do desenho. No entanto, isso demandava um combinado coletivo: De que cor vamos pintar o corpo? E as perninhas? E a boca? E os olhos? De que cor será o formigueiro? Com base nessas perguntas, cada um ia dando sua opinião. Aos poucos, conseguiram chegar a um acordo: a formiga seria preta, com as perninhas amarelas, e o formigueiro, marrom. Foi interessante perceber como as crianças respeitavam essa escolha de cores. Nenhuma criança desrespeitou esse combinado.

DIÁRIO DE PESQUISA 11: 21/3/2007

A atividade de “pintar junto com o colega” o mesmo desenho provocou uma aprendizagem muito interessante. Foi preciso realizar movimentos “precisos” com o pincel e também tomar cuidado para não esbarrar no pincel do colega, para não atrapalhá-lo. As expressões das crianças demonstraram todo esse cuidado. Conhecer o próprio corpo, os próprios movimentos e todas as suas possibilidades de expressão torna a criança capaz de agir de forma diferente em situações diferentes; ela é capaz de saber qual o tipo de movimento necessário naquele momento. Permite que a autonomia seja construída diante de diferentes desafios. Esse desafio de realizar uma pintura coletiva possibilitou-lhes conhecer os próprios movimentos em relação aos movimentos do outro.

4.1.3 O espaço

Perceber o corpo em relação ao do outro, ao espaço, ao que está a sua volta, permite a construção desta “aclamada” autonomia. No entanto, algumas vezes, a escola parece privar o corpo das relações com os objetos, com os espaços diferentes, com os outros corpos:

Na sala de aula
Assim que chegaram à sala e colocaram suas mochilas no lugar, as crianças foram surpreendidas pela presença de um beija-flor na janela. Algumas crianças viram primeiro e contaram para as outras. Rapidamente, estavam todos em frente à janela gritando. Alguns subiam nas mesas e cadeiras para poder ver melhor o beija-flor. É claro que o passarinho já tinha ido embora, pois, com tanto barulho, ele ficou assustado. Mesmo assim, as crianças continuavam gritando na janela e não tiravam o olho. A professora Ângela pediu a todos que voltassem para os seus lugares, mas isso não adiantou nada. Alguns voltaram, mas a maioria continuou na janela. Então, Ângela pediu que todos sentassem na roda e fizessem silêncio para que o beija-flor voltasse. As crianças, agora, foram para a roda e, em silêncio, continuavam olhando a janela. A professora começou a contar a história da “nuvenzinha triste” e algumas crianças continuavam atentas, observando a janela.

DIÁRIO DE PESQUISA 12: 26/4/2007

FIGURA 7: Nesta imagem, as crianças sobem nas cadeiras para observar o beija-flor que apareceu na janela da sala – Imagem do dia 26/4/2007 – Sala de aula

FIGURA 8: No momento em que a professora tenta fazer a atividade, algumas crianças ainda continuam olhando para a janela, esperando ver o beija-flor novamente – Imagem do dia 26/4/2007 – Sala de aula

Nas cenas descritas acima, a curiosidade de observar o beija-flor e outros passarinhos que apareceram na janela da sala era muito grande. A professora poderia tentar fazer qualquer atividade naquele dia, no entanto, qualquer uma delas não seria mais interessante que aqueles passarinhos na janela. Os corpos das crianças, por meio de seus movimentos e das expressões de olhar, demonstravam que o interesse, naquele momento, era conhecer aquilo que estava do lado de fora da sala. O interessante é que os passarinhos vieram até a janela da sala como se estivessem convidando as crianças para descobrir as árvores, os pássaros, o que estava lá fora. No entanto, a professora queria continuar sua aula, falando de nuvens, de chuva, de natureza (por meio da história da “nuvenzinha triste”)... Mas, onde é que fica isso tudo? É dentro da sala? As crianças, por meio de suas expressões de movimento, demonstraram que não. Demonstraram que o interesse na natureza, nos bichos, no céu, está em olhar, observar, sentir o vento no rosto, sentir o cheiro, ver como o passarinho voa e para onde ele vai... Enfim, em sentir outro espaço.

Na descrição de uma cena da aula de Artes, observa-se que acontece algo inesperado, não planejado. No momento em que a professora decidiu realizar a aula em outro espaço, aconteceram aprendizagens surpreendentes:

Aula de Artes
Assim que chegamos ao espaço destinado às aulas de Artes, outra turma já havia ocupado a sala. A professora Vanessa tinha se esquecido de que outra turma usaria o espaço naquele dia. Ela organiza uma roda com as crianças em um pátio em frente à sala de Artes. Faz uma brincadeira de estátua, mas percebe que está muito quente naquele local. Então, ela decide ir para o pátio coberto em frente à entrada da escola. Mas, para isso, ela precisava levar as mesas e as cadeiras. Isso não foi um problema para ela. Ela pediu às crianças que a ajudassem, e cada uma foi levando o que conseguia. Algumas se prontificaram a carregar as mesas e outras, as cadeiras... Mas algumas crianças correram na frente (sem levar nada). As crianças que ajudaram levando as mesas e as cadeiras tinham uma expressão de satisfação e quando chegavam ao pátio colocavam rapidamente o objeto e corriam para pegar outro. Assim, vendo a satisfação dos colegas, as crianças que não tinham levado nada correram pra buscar alguma coisa e também participar da "brincadeira de carregar as mesas e cadeiras". Percebi que as crianças tinham muito cuidado para não bater o que estavam carregando (mesa ou cadeira) nos colegas que vinham correndo em outra direção. Elas também tinham muito cuidado quando iam passar pela porta da biblioteca. Foi interessante perceber que as crianças que carregavam as mesas, quando chegavam à porta da biblioteca, tinham de virar a mesa de lado, já que de frente a mesa não passava. Elas sempre davam um "jeitinho", iam virando, virando, até conseguirem passar...

DIÁRIO DE PESQUISA 13: 5/3/2007

Nessa cena, a proposta de ocupar outro espaço diferente da sala de aula – o pátio – possibilitou outras formas de ***interação*** com os objetos – cadeiras e mesas e com os outros – colegas, professora e quem passava pelo corredor. A atividade de carregar mesas e cadeiras para o pátio não foi planejada pela professora, também não apresentava um ***conteúdo*** predeterminado. No entanto, as crianças transformaram esse momento num desafio, no qual estavam presentes diferentes ***modos de discurso***: movimentos de carregar a cadeira sozinha; movimentos de carregar a mesa junto com um colega; diferentes falas que tinham intenção de ajudar no percurso – pedir licença para quem estava no corredor, pedir ajuda ao colega, chamar a professora, etc.; mudanças de movimentos diante do inesperado – como passar a mesa pela porta da biblioteca. Portanto, uma simples mudança na

situação social (provocada pela escolha de outro espaço para a aula) possibilitou outro tipo de interação com o espaço do pátio – já que esse espaço costuma ser usado para brincadeiras na hora do recreio e, naquele momento, foi utilizado para realizar os trabalhos da aula de Artes – outro tipo de interação com os objetos – além de se sentarem nas cadeiras e realizar trabalhos sobre as mesas, as crianças também tiveram a experiência de carregar as cadeiras e mesas – e também outra interação com os colegas e funcionários da escola – solicitar ajuda, fornecer ajuda e realizar movimentos juntamente com o outro.

Outro exemplo de interação nos diferentes espaços da escola foi a realização de uma atividade de "caça ao tesouro", na semana da Páscoa. Na brincadeira proposta para todas as turmas da escola, o tesouro a ser encontrado era um coelhinho de verdade. Para encontrá-lo, as crianças deveriam seguir as pistas colocadas em cada espaço da escola: sala de aula, biblioteca, sala de vídeo, sala de artes, cantina e pátio.

No momento dessa brincadeira, observei que as crianças expressaram muitos sentimentos: expectativa e ansiedade por descobrirem as pistas e curiosidade em saber o que as esperavam no final da brincadeira; alegria quando conseguiam solucionar uma pista deixada pelo coelhinho; euforia quando descobriram a caixa com o tesouro, ou seja, com um coelhinho de verdade. Todos os movimentos e expressões das crianças demonstravam interesse e atenção durante essa atividade. Quando encontraram o coelhinho, elas queriam tocá-lo, abraçá-lo, beijá-lo... O corpo aprende nas suas relações com o "outro", com os objetos, com o espaço. E essa relação se dá com base nos diferentes sentidos. Olhar o coelho dentro da caixa não foi suficiente para as crianças. Elas buscaram pegá-lo, senti-lo, beijá-lo, observar como ele andava... Os diferentes movimentos do corpo das crianças buscaram satisfazer uma curiosidade sensitiva: sentir o "outro" (nesse caso, o coelho), sentir o cheiro, olhar como ele pula, sentir-lhe a pele macia, etc.

Essa atividade demonstrou como a interação com outros espaços da escola também possibilitou outras interações com os sujeitos e com os objetos.

FIGURA 9: Atividade de “caça ao tesouro” – Imagem do dia 3/4/2007

FIGURA 10: Atividade de “caça ao tesouro” – Imagem do dia 3/4/2007

4.2 Corpo e ciência

O que é ciência?

Ao longo da história da humanidade, o homem vem buscando respostas para as ações, os efeitos e todos os fenômenos que observa na natureza. O homem também vem realizando diferentes experiências, interagindo e interferindo no seu mundo. As ações do homem diante dos objetos, das pessoas e dos espaços provocam modificações que se transformam em conhecimentos. O homem conhece aquilo que vê, toca, ouve, lê, sente, observa, experimenta e é capaz de transformar. O homem conhece sua realidade por meio da ***linguagem***, das diferentes interações sociais, ou melhor, é a linguagem que permite a representação do seu mundo e a construção dos conhecimentos.

Várias transformações e experiências realizadas pelo homem ao longo de sua história já se constituíram em saberes sistematicamente organizados e já são aceitos como explicação para muitas de nossas perguntas. Diferentes fenômenos físicos e químicos que observamos em nosso cotidiano, como a chuva, os raios e trovões, a água fervendo na panela, o bolo crescendo no forno, a eletricidade que faz funcionar os aparelhos, etc., já podem ser explicados pelo homem e são, até mesmo, resultado da sua intervenção criativa mediante os conhecimentos elaborados (como é o caso da eletricidade, do bolo, etc.).

No entanto, os conhecimentos são produzidos, sistematizados, organizados, constantemente ensinados, aprendidos, repensados e modificados. Além disso, são apropriados de formas diferentes, dependendo da sociedade e da cultura em que estão inseridos. Para Souza (2005), o homem é autor das transformações sociais, ou seja, ele é capaz de imprimir sentidos às coisas por meio da linguagem; no entanto, esses sentidos são provisórios e refletem a essencial transitoriedade da própria vida e de nossa existência histórica.

A ciência, ou os conhecimentos ditos científicos, representa aqueles saberes que já foram experimentados e testados passo a passo e que têm a pretensão de ser a “verdade”. Mas e o que não pode ser testado e comprovado em testes quantificáveis e infalíveis não é ciência?

> Estou ouvindo ‘Eu não existo sem você’, de Tom Jobim. Só posso ouvi-la por causa da ciência. Foi a ciência que, com teorias e medições, construiu meu computador. Foi ela que, com teorias e medições, produziu o CD, traduzindo a música em entidades eletrônicas definidas. Mas um engenheiro surdo poderia ter feito isso. Porque as redes da ciência não pegam música. Pegam entidades eletrônicas quantificáveis. Assim um cientista que fosse também um filósofo, ao declarar: ‘Isso não é científico’, estaria simplesmente confessando: ‘Isso, as redes da ciência não conseguem pegar. Elas deixam passar. Seria necessário outra rede...’ (ALVES, 1999)

Com essa passagem, Rubem Alves nos leva a repensar o que é ciência. Não podemos desconsiderar todo o conhecimento já sistematizado, e é nosso direito ter acesso a ele. Entretanto, os conhecimentos científicos referentes às diferentes áreas do conhecimento devem não só ser ensinados, como também experimentados, vivenciados (dentro e fora da escola) e, também, questionados.

Durante as minhas observações, percebi como as crianças gostavam de experimentar o efeito de alguns objetos e modificavam algumas situações para saber o resultado de suas interferências. O acesso ao conhecimento científico pode começar dessas pequenas situações e, assim, ganhar um verdadeiro significado para as crianças, ou seja, representar aquilo que elas realmente desejam aprender, conhecer e intervir.

Observe-se, por exemplo, a cena descrita a seguir:

Na sala da aula
A professora Ângela faz uma roda com as crianças para discutir sobre a vida das formigas. Ela mostra que algumas crianças trouxeram formigas... Um potinho está cheio de açúcar e com formigas "miudinhas" dentro. Outro tem apenas duas formigas, e elas estão mortas. A professora passa os recipientes para que as crianças observem. Os dois potinhos estão fechados. Ângela comenta que as formigas gostam muito de açúcar e que elas também carregam seus alimentos para o formigueiro... Ela também conta por que as formigas carregam insetos mortos pra dentro do formigueiro, pois esses insetos também possuem substâncias que irão servir de alimento para as formigas.
Ela então faz uma pergunta: Por que as formigas que estavam em um dos potes morreram? As crianças dão várias respostas: 'porque ficaram sem ar'; 'porque ficaram sem água'; 'porque não tinha comida'; 'porque o pote não tinha açúcar...'. Débora diz que, no pote com açúcar, as formigas estavam vivas. Outra criança (Jéssica) pede para abrir o pote para a formiga viver de novo! A professora abre, mas não acontece nada. As formigas continuam mortas... Júlia faz uma expressão de "dó"... Ismael e Mateus levantam da roda e começam a andar pela sala. Eles acham algumas formigas andando na parede e começam a pegar as formigas... Nesse momento, eles mostram as formigas para a professora e as outras crianças também se levantam para olhar as formigas na parede da sala. Algumas crianças cheiram as formigas e dizem que elas têm um cheiro estranho... Olhando para o relógio, Ângela pede às crianças que se sentem em seus lugares e termina a discussão. Estava na hora de entregar as agendas e preparar para ir embora.

DIÁRIO DE PESQUISA 14: 14/3/2007

Desde o início desta análise venho concordando com a teoria de Bakhtin (2006) de que o corpo aprende com suas relações com os objetos, com o "outro", com o espaço e que essas relações acontecem por meio da linguagem. Mas para que ocorram as diferentes interações, em diferentes situações sociais, é preciso que o corpo experimente as sensações e se movimente em busca do conhecimento. Esses movimentos, muitas vezes, indicam a experimentação dos diferentes sentidos: visão, audição, tato, paladar, olfato.

No exemplo da cena acima, olhar a formiga não foi suficiente para as crianças. Elas buscaram pegar, sentir a formiga andando no corpo delas e até cheiraram as formigas. Olhar as formigas dentro do pote também não foi suficiente; elas quiseram olhar as formigas andando pela parede da sala. Os diferentes movimentos do corpo das crianças buscaram satisfazer uma curiosidade sensitiva: sentir o "outro" (nesse caso, a formiga), sentir o cheiro, olhar como ela caminha na

parede e para onde ela vai, etc. Nesse momento é que a professora, como mediadora da aprendizagem, precisava estar mais sensível a essa busca do conhecimento e não limitar as possibilidades de movimentos, expressões e linguagem das crianças. Esse também era um grande momento para que os conhecimentos científicos se transformassem em conhecimentos escolares e ampliassem os saberes das crianças em relação à vida das formigas.

As crianças demonstraram querer “fazer ciência”, ou melhor, demonstraram a curiosidade pelo saber e buscaram suas próprias respostas por meio da experiência. Caso essa possibilidade de experimentação fosse ampliada, de modo que as crianças tivessem acesso a mais conhecimentos já sistematizados sobre as formigas, elas estariam construindo o conhecimento científico e, mais do que isso, conscientizando-se da possibilidade de encontrar suas respostas em outras situações ou outras fontes – seja por intermédio da professora, do livro, da internet, de outras pessoas, etc.

Buscando exemplificar ainda mais essa busca das crianças, pela experiência, do conhecimento do efeito que alguns objetos provocam sobre outros, cito mais uma cena interessante:

Aula de Artes
Ao iniciar a explicação da atividade em roda (que era de fazer círculos na folha utilizando pingos de tinta feitos com o conta-gotas), Vanessa deparou com uma dificuldade (ela não sabia se tinha de molhar a folha primeiro com o rolinho ou não). Assim, ela começou a fazer experiências em diferentes folhas – uma mais espessa e outra mais fina – com diferentes tintas também – ora com anilina, ora com guache – e passando e não passando o rolinho molhado na folha. As crianças iam observando os resultados muito atentas e interessadas. Algumas davam opinião, e ela ouvia e tentava de outra forma. Depois, ela perguntou qual era a forma que elas gostariam de fazer. Foi unânime a resposta de que com anilina é que tinha dado certo e que também precisava fazer passando o rolinho molhado na folha mais "grossa", pois a outra tinha se rasgado. Assim, foi realizada uma experiência com a participação das crianças. Quando começaram a realizar a atividade nas mesas, algumas crianças passaram o rolinho molhado também depois do desenho pronto. Ou seja, além do que tinham visto na demonstração da professora, elas quiseram fazer uma nova experiência e ver o resultado. Ao final da aula, Vanessa fez uma roda para avaliar a atividade e comentou o fato de algumas crianças passarem o rolinho molhado também no final do desenho. Ela mostrou a diferença entre um trabalho que a criança passou o rolinho e outro que não passou, mas não disse que um era certo e o outro, errado. Ela elogiou todos os trabalhos e ressaltou a diferença entre eles. Durante a avaliação, achei interessante o comentário do Rafael. Ele disse que, no ano passado, ele tinha feito essa atividade com outra professora, mas que ela já tinha entregado o papel 'molhado' e que, agora, ele pode fazer tudo, até mesmo passar o rolinho molhado na folha.

DIÁRIO DE PESQUISA 15: 14/3/2007

Como a professora provocou a "experimentação" da atividade com a participação das crianças, isso estimulou o pensamento e a criatividade delas. Elas perceberam que podiam experimentar diferentes formas de pingar a tinta no papel e que podiam inventar outras coisas (como passar o rolinho molhado em cima do desenho já pronto) e que isso causava efeitos diferentes no papel. A relação "ação-causa/efeito" foi estabelecida nessa aula, estimulando as crianças a experimentarem o "novo" e perceberem o efeito de ações diferentes sobre um mesmo espaço/matéria (folha). O pensamento recebeu elementos para poder criar novas situações e conhecimentos, e os movimentos puderam traduzir essa criatividade. O efeito que surge das ações e gestos das crianças diante da sua folha de papel possibilita uma nova construção e uma nova aprendizagem.

No entanto, essa curiosidade, demonstrada quando as crianças experimentam o efeito de alguns objetos em relação a outros e em relação às suas ações, pode não ser percebida pela professora. Quando isso acontece, o processo de construção do conhecimento perde uma grande oportunidade de ser enriquecido e ampliado:

Na sala de aula
A professora Ângela propõe uma atividade escrita de completar as palavras com a letrinha que estivesse faltando. Ela entrega a folha com a atividade, um lápis e uma borracha para cada criança. Praticamente todas as crianças acham muito interessante receber uma borracha (até então, em nenhum momento, nem na aula de Artes, elas tinham a oportunidade de pegar na borracha). Quando a professora entrega as folhas com a atividade, as crianças começam a rabiscar a folha e apagar... rabiscar e apagar... várias vezes! A maioria tem dificuldade em completar as palavras e fica brincando de rabiscar e apagar... Percebendo que as crianças estavam com dificuldade, Ângela recolhe as folhas e diz que na próxima aula elas irão fazer um bingo com as palavras para aprender as letrinhas e que, depois, elas poderiam terminar aquela atividade.

DIÁRIO DE PESQUISA 16: 22/3/2007

As crianças demonstram curiosidade em experimentar o efeito dos objetos. Se a borracha é para apagar o que foi riscado com o lápis, elas querem experimentar o efeito disso. Elas ainda estão descobrindo o mundo, os objetos e o efeito das coisas. O que para nós, adultos, está pronto, determinado, para elas ainda precisa ser descoberto. A atividade proposta pela professora tinha um ***conteúdo*** específico: completar os espaços em branco com as letras que estivessem faltando, conhecer essas letras e verificar como elas formam aquelas palavras determinadas. No entanto, para as crianças, a aprendizagem e a descoberta, naquele momento, correspondiam em conhecer a borracha e seus efeitos. Fico pensando o que poderia estar passando na cabecinha delas: ”Por que este objeto é capaz de desmanchar um risco?” “Parece mágica?” “De que ele é feito?” As crianças atribuíram outro ***conteúdo*** àquela atividade quando resolveram experimentar o efeito da borracha diante de um rabisco no papel. O efeito que a borracha provoca, ou seja, de desmanchar o que foi escrito pelo lápis, possui uma explicação científica – não é simplesmente “mágica”! As crianças demonstraram querer saber o porquê daquele

fenômeno. O conhecimento científico, quando transformado em conhecimento escolar, possibilita a interação entre o que é vivenciado e experimentado pelas crianças e aquilo que é dito pela professora, lido em um livro, pesquisado na internet, etc.

Os professores(as) deveriam prestar mais atenção nas curiosidades das crianças, no que permite que elas busquem o conhecimento. Momentos como esse, descritos na cena anterior, podem se configurar como uma exploração da ciência e do que ela já construiu para explicar várias situações presentes em nosso cotidiano, seja ele escolar ou não.

4.3 A construção da palavra falada

Concordando com o pensamento de Bakhtin (2006), venho colocando neste texto a importância de considerar a ***linguagem*** como a expressão maior do pensamento, realizada com base nos diferentes signos sociais. A expressão, a apreensão, discussão e até mesmo a transformação dos signos sociais pode ser realizada, como vimos, mediante diferentes ***modos de discurso***: fala, escrita, desenho, pintura, gestos (mímica), brincadeira, etc.; em diferentes ***situações sociais*** de interação: com os objetos, com o outro e com os espaços.

No entanto, para Bakhtin, a palavra falada configura-se como uma forma de expressão indispensável para que seja desenvolvida a “base” do pensamento interior. Ainda assim, a comunicação verbal está sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (como gestos, rituais, cerimônias, brincadeiras, etc.) e, muitas vezes ela funciona apenas como complemento, auxiliando no discurso. No entanto, segundo o autor, é a ***enunciação*** (ou seja, a fala) que atribui maior complexidade ao discurso interior (pensamento) e permite que a expressão exterior também seja mais rica e desenvolvida.

Segundo Bakhtin (2006, p. 122),

> quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

Afirma, ainda, o autor que quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for esta interlocução, em relação à coletividade da qual a criança se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior.

Durante minhas observações das crianças de 5 anos da escola de Educação Infantil pesquisada, percebi que, em muitos momentos, ocorriam algumas dificuldades de expressão por meio da fala. Analisando algumas cenas, vieram as perguntas: *Como a criança constrói a palavra que se expressa através da fala? Por que, algumas vezes, as crianças demonstram dificuldade em se expressar por meio da fala?*

Na cena a seguir, observam-se um dos momentos em que a fala foi proposta como o principal modo de discurso a ser utilizado pelas crianças na construção do pensamento sobre uma história contada:

Aula com a coordenadora
Hoje a aula é com a coordenadora Eduarda. Ela faz uma roda na própria sala e conta uma história: "Girafinha flor faz uma descoberta". As crianças prestaram muita atenção na história. As expressões delas demonstravam curiosidade e interesse. Quando termina a história, Eduarda pergunta: 'Quem também tem amigos, assim como a girafinha flor?' Muitos querem falar ao mesmo tempo... Ela interrompe e começa a perguntar um por um. Começa com a Lia. Quando Eduarda pergunta se ela tem amigos na sala, ela abaixa a cabeça e se recusa a responder. Ismael também não responde. Já Mateus responde com gestos, apontando para aqueles que considera seus amigos, mas não fala nada. Leila "foge" da roda e se esconde atrás da mesa... As outras crianças respondem, dizendo o nome do seu/sua melhor amigo/amiga. Em seguida, a coordenadora propõe que todos desenhem o amigo. Interessante é que a Lia, que não quis falar na roda, desenha e explica à Eduarda seu desenho (desenhou ela mesma e a amiga Jéssica dentro de uma casa com um cachorrinho). Leila, a menina que "fugiu" da roda, também faz um desenho em que ela está de mãos dadas com a amiga.

DIÁRIO DE PESQUISA 17: 8/3/2007

Na cena descrita, o ***conteúdo*** proposto tinha uma referência atitudinal, já que a intencionalidade da coordenadora foi de provocar uma discussão sobre os valores como amizade, companheirismo, respeito. Ela utilizou um específico ***modo de discurso*** – a leitura de uma história – para fazer com que as crianças pensassem sobre os valores e expressassem o pensamento utilizando outro modo de discurso – a fala. Observa-se que esse momento aconteceu em *roda*, ou seja, a utilização do espaço da sala tinha uma configuração diferente, o que favorecia uma ***situação social*** de maior interação com o outro (seja ele o colega ou a coordenadora) e maior possibilidade de observação em relação ao que o outro estava fazendo, falando, ou expressando-se de outras formas.

Mas por que algumas crianças não conseguiram expressar o que sentiam e pensavam sobre o assunto da conversa no momento em que foram provocadas pela coordenadora a utilizar a fala?

Uma das crianças, Mateus, não conseguiu se expressar por meio da fala, mas conseguiu fazer isso com gestos, e todos foram capazes de compreendê-lo. Já Lia e Leila se recusaram responder à pergunta e expressaram essa recusa por meio de suas expressões: Lia abaixou a cabeça e Leila "fugiu" da roda antes mesmo de a professora lhe dirigir a pergunta.

Percebo que essas três crianças ainda apresentam dificuldade de se expressar por meio da fala, mas, quando foram incentivadas a utilizar outro ***modo de discurso*** para dizer o que pensavam, seja pelo desenho, seja pelos gestos, elas demonstraram maior facilidade. No caso de Lia e de Leila, elas conseguiram explicar os desenhos por meio da fala. Mas isso foi posterior à ação de desenhar. Essas crianças demonstraram que precisavam de diferentes momentos de interação com o outro e de diferentes modos de discurso para que pudessem construir sua enunciação (ou fala) de forma mais organizada e articulada com o pensamento delas.

Em outro momento de aula, com a professora Ângela, a aluna Lia também se recusou a participar da roda, e isso me chamou atenção:

Na sala de aula
Quando cheguei à sala, observei uma reportagem sobre as formigas pregada no quadro com um bilhete da professora da manhã. Segundo o bilhete, a professora da manhã tinha encontrado a reportagem em um jornal e achou legal deixá-la para as crianças da "turma da formiga". Ângela também percebe o bilhete deixado e, em roda, explica às crianças o que significava e conta sobre a reportagem. Era uma reportagem sobre a vida das formigas no formigueiro. As crianças ficam muito interessadas, prestando atenção no assunto. Com exceção da aluna Lia, que continua sentada na sua cadeira e se recusa a participar da roda. Ângela a chama muitas vezes, mas de nada adianta. A professora continua a conversar com as crianças. Passados alguns minutos, ela insiste para que Lia participe da roda e acaba conseguindo.

DIÁRIO DE PESQUISA 18: 16/4/2007

Nesse momento relatado acima, percebi como as expressões das crianças também carregavam marcas de sua história. Como as atitudes de Lia vinham me chamando atenção, perguntei à coordenadora Márcia sobre a história dela na família e na escola. Como Márcia tinha sido sua professora no ano anterior, foi mais fácil adquirir as informações. Segundo a coordenadora, Lia vive com uma senhora, que chama de avó, mas que, na verdade, adotou a menina quando a mãe dela foi internada em um hospital psiquiátrico. Perguntei sobre o pai de Lia. Márcia disse que o pai tinha outra família e morava nos Estados Unidos. Lia sabia disso e sempre dizia que seu pai ia voltar para buscá-la.

Sabendo desses fatos, comecei a pensar sobre o comportamento de Lia nos momentos de roda e veio a pergunta: *Como as crianças entendem o momento da roda*? Elas parecem entender que é o momento de falar, de contar as novidades, de falar sobre as situações que acontecem em casa, na família ou em algum lugar fora da escola. Momento de fazer descobertas sobre o projeto das formigas, de ouvir a professora, de ouvir os colegas. Na roda, elas podem ver todos, observar o que os outros estão fazendo. Elas querem comentar sobre o que a professora e os colegas falam, e esses comentários, quase sempre, têm relação com alguma coisa que vivenciaram em casa.

E quando a criança não deseja falar sobre o que acontece fora da escola? Parece que Lia não gostava de participar da roda porque aquele era o momento de falar sobre si mesma e sobre sua família. Ter de falar de suas frustrações lhe causava mais ansiedade, e o caminho mais fácil era "fugir" desse momento.

O interessante é que essas minhas observações foram comprovadas quando, em um outro momento de aula, Lia teve uma atitude surpreendente:

Aula com a coordenadora
Seria aula de Artes, mas a professora Vanessa faltou. A coordenadora Eduarda começou a aula fazendo uma roda. Lia queria muito falar na roda e pediu várias vezes à Eduarda. Quando cheguei à escola nesse dia, Lia veio correndo me contar que tinha se mudado para uma casa nova e que agora estava morando com o pai e com a avó. A expressão dela era de felicidade. Ela queria contar para todo mundo a notícia. Por isso, ela pedia insistentemente para falar na roda (o interessante é que, várias vezes em sala de aula, Lia não queria sequer participar da roda e, quando participava, não falava nada). Quando Eduarda deixou que ela falasse, Lia contou tudo e ainda disse que o prédio onde estava morando agora era o mesmo do da amiga Jéssica.

DIÁRIO DE PESQUISA 19: 2/5/2007

Observando o relatado nessa cena, sugiro que se antes Lia não queria participar da roda era porque tinha medo de ter de falar sobre o que a angustiava, sobre aquilo que não queria falar: a ausência do pai e da mãe. Nesse dia, quando ela insistiu para falar, para se expressar e demonstrar sua alegria, ficou claro que sua ansiedade e insegurança eram marcas de um sofrimento vivido pela ausência de uma estrutura familiar. Agora, com a presença do pai, ela sentia que tem uma família e que tem o que contar para os colegas na roda. Todo o seu corpo e suas expressões manifestaram seu sentimento e seu pensamento daquele momento.

Percebi, com aquela cena, como nosso corpo expressa, em suas ações, as marcas da nossa história. E, mais do que isso, compreendi que a expressão por meio da fala e de qualquer outro modo de discurso está inserida em um contexto social e histórico que Bakhtin (2006, p.129) chama de ***auditório social***. O que o autor chama de discurso interior (ou pensamento) torna-se expressão exterior (por meio dos diferentes modos de discurso) diante de uma situação e de seu auditório

social (influenciando-o e também sendo influenciado por ele). O ***auditório social*** representa aquelas interações com os outros, com os objetos, com os espaços que já aconteceram (mas fazem parte de uma história e, por isso, estão em constante transformação). O auditório social está presente no momento de qualquer interação, influenciando os diferentes modos de discurso, até mesmo a enunciação (fala).

A escola, por exemplo, possui um auditório social (seu cotidiano, suas normas, seus espaços já definidos, a relação hierárquica entre as pessoas – a diretora, a coordenadora, a professora, as funcionárias da cantina e da limpeza, a divisão das turmas, etc.) construído social e historicamente e que vai estar presente em qualquer ***situação social,*** representando os discursos estabelecidos entre as pessoas, com os objetos e com os espaços específicos daquele cotidiano.

Por outro lado, cada uma das pessoas que fazem parte do cotidiano escolar, também carrega marcas que foram adquiridas por meio das suas experiências, em diferentes auditórios sociais.

Portanto, a construção da palavra falada é uma construção social, sendo também histórica, influenciada pelo acesso às várias formas de interação, em diversos auditórios sociais. Por ter a influência de tantos elementos, o processo de aquisição da linguagem (sendo também da fala) é ininterrupto, não tem começo nem fim. Neste processo, o pensamento e sua expressão exterior são indissociáveis. A fala, sendo uma dessas formas de expressão, não vem separada de outras construções não verbais e está sendo influenciada constantemente pela situação de enunciação.

> O processo de fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por *seu auditório*. (BAKHTIN, 2006, p. 129)

4.4 O *brincar*: linguagem que expressa a ação das crianças na cultura

Na discussão anterior, reconheci a construção da palavra falada como uma construção social e ela só é possível por meio de outras construções e expressões não verbais:

> A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN, 2006, p. 129)

Qual é o contexto não verbalizado mais presente na vida corrente das crianças?

Desde o início das minhas observações, percebi que as crianças tinham a necessidade de ***brincar***! Quando a atividade proposta não oferecia espaço para a brincadeira, a própria criança dava "um jeitinho" de transformá-la em brincadeira: uma folha de atividade virava aviãozinho, uma borracha era carrinho, andar pela sala e ver o que o colega está fazendo virava brincadeira, mexer nas coisas do armário, esconder embaixo da mesa, sair da sala e andar pelo corredor, etc.

As crianças querem descobrir as coisas, o "outro" (seja ele um colega, um objeto, um bicho, um adulto...), os diferentes espaços, e fazem isso por meio da brincadeira. Percebi que, durante as brincadeiras, as crianças podiam ampliar suas expressões: elas faziam gestos, movimentavam-se em direção aos brinquedos, aos objetos, falavam e dialogavam com os colegas. A ação de brincar configura-se como a forma mais próxima que o pensamento da criança encontra para se expressar. Brincando, a criança se movimenta, fala, desenha, sorri, chora, grita, utilizando diferentes modos de discurso para expressar o que sente e pensa.

Observei, também, outra característica importante da brincadeira: a contestação. Em muitos momentos, as crianças começavam a brincar com os diferentes objetos – borracha, folha, cadeira, etc. –, demonstrando desinteresse na atividade proposta pela professora. Como ainda não conseguiam expressar esse desinteresse por meio do discurso falado, elas se manifestavam de outra forma: brincavam com os objetos presentes na sala, pediam para ir ao banheiro ou para

beber água (mas, na verdade, ficavam andando pelo corredor, observando o que outras crianças estavam fazendo ou brincando com a água do bebedor e da pia do banheiro). A cena descrita a seguir ilustra um desses momentos:

Atividade de "bingo das letras"
A professora propôs que as crianças escrevessem o nome 'bem grande' na folha, para que ela sorteasse as letras. Aquela parecia uma atividade muito familiar, pois a professora não deu muitas explicações, algumas crianças nem estavam prestando atenção e, no entanto, todos sabiam bem o que tinham fazer. Durante a atividade, percebo que duas crianças estão fazendo outra coisa. Uma delas, Yasmin, está colocando o pincel na língua e olhando no espelho à sua frente. Outra criança, Lia, está dobrando a folha e não se preocupa em marcar as letras. A professora continua sorteando as letras. Alguns minutos depois, Lia pede para ir ao banheiro. Nesse momento, mais duas crianças (Clarice e Ismael) também pedem para ir ao banheiro. A professora deixa que eles saiam, no entanto explica que tem que ser um de cada vez.

DIÁRIO DE PESQUISA 20: 28/2/2007

Nessa cena, algumas crianças expressaram desinteresse na atividade do bingo das letras e manifestaram isso por meio da "busca" pelo brincar: brincaram com os objetos (folha e pincel) e/ou pediram para ir ao banheiro (para brincar com a água ou observar outros colegas em outros espaços).

Debortoli (2002, p.84) chama a atenção para o fato de que "a brincadeira acontece em todos os lugares. A criança constrói possibilidades de vivências lúdicas em todas as situações." Quando a brincadeira não está sendo proposta em uma situação escolar, como demonstrada na cena, as crianças acabam dando um "jeitinho" e constroem suas possibilidades de vivências lúdicas. Para ilustrar ainda mais, observe-se a seguinte cena:

Aula de Artes
A proposta é que as crianças pintem as caixas do projeto reciclagem, passando tinta azul. A professora Vanessa divide a turma em dois grupos (meninos e meninas) e propõe que os meninos comecem a pintar desta vez (pois, na aula passada, foram as meninas que começaram). Enquanto isso, ela pede às meninas que separem os retalhos de papel azul que estão em cima da mesa e colem em uma folha, do jeito que quiserem. Antes de iniciarem a pintura das caixas (enquanto a Vanessa organizava os recipientes com tinta e separava os rolinhos para pintura), os meninos brincavam de deitar sobre o plástico que a professora colocou no chão (o plástico era onde eles iriam pintar as caixas, para não sujar o chão)
A professora relembrou as crianças o motivo de elas estarem pintando as caixas – juntar os papéis da sala para serem reciclados.
Quando chegou a vez das meninas, Vanessa pediu-lhes que se sentassem no chão e esperassem um pouco, pois era preciso organizar novamente o material. Assim como os meninos, as meninas procuraram se envolver com alguma atividade. Algumas começaram a cantar e dançar em frente ao espelho. Outras conversavam sentadas no chão. Em um momento, Lúcia propõe uma brincadeira de trenzinho e as colegas começam a segui-la e cantar a música do trem. Lúcia comanda o trenzinho e imita as atitudes das professoras: dá os comandos da brincadeira e até pára o trenzinho para chamar a atenção de algumas colegas que não estavam fazendo o trenzinho direito –'Eu quero um trenzinho!' – diz Lúcia com voz brava e de comando. Depois, Vanessa pede que elas se sentem para pintar, e o trenzinho termina.

DIÁRIO DE PESQUISA 21: 25/4/2007

FIGURA 11: Imagens dos meninos deitados no tapete em que seria feita a atividade (25/4/2007)

O trenzinho das meninas me chamou atenção pela ação de “imitação” dos movimentos e atitudes das professoras (tanto a coordenadora Márcia como a professora Vanessa já tinham realizado essa brincadeira do trenzinho com as crianças). Além disso, é interessante perceber que tanto os meninos quanto as meninas buscaram realizar brincadeiras, construindo suas próprias possibilidades de vivências lúdicas, enquanto esperavam pela atividade da professora.

FIGURA 12: Imagem dos meninas fazendo o trenzinho (25/4/2007)

Entretanto, em diferentes tempos e espaços escolares, a brincadeira também foi proposta como prática pedagógica, organizada e sistematizada pela professora. Durante minhas observações, esses momentos em que a professora ou a coordenadora organizavam brincadeiras com as crianças me chamaram a atenção. Analiso um desses momentos na cena descrita a seguir:

Aula com a coordenação
Márcia começa propondo a brincadeira do "macaco disse". Quem perdia tinha de ir para o meio da roda. Observo que, mesmo estando no meio da roda, as crianças que "saíram" da brincadeira, porque erraram, continuam fazendo o que o "macaco diz". Elas levantam, brincam e não se importam de estar no meio da roda. Essa atitude das crianças incomoda a coordenadora Márcia, que lhes pede que fiquem sentados. As crianças do meio da roda sentam-se e ficam tristes. Passados alguns minutos, elas começam a se levantar novamente, insistindo em se movimentar e fazer o que o "macaco disse".

DIÁRIO DE PESQUISA 22: 3/5/2007

A brincadeira do "macaco disse" foi proposta e organizada pela coordenadora. As crianças demonstraram que conheciam as regras do jogo e a principal delas era "quem errasse deveria ir para o centro da roda". O que me chamou a atenção foi o fato de as crianças continuarem fazendo os movimentos que o "macaco dizia", mesmo quando erravam e tinham de ficar no meio da roda. Na verdade, como queriam vivenciar a brincadeira ao máximo e continuar participando, elas não se importavam de estar no meio da roda.

"Ao pensar a brincadeira institucionalizada, aquela que acontece na escola fundamental ou na Educação Infantil, precisamos ter em mente que essa precisa ser ali vivenciada em sua totalidade cultural e humana." Com esses dizeres, Debortoli (2002, p.84) alerta para o fato de que a brincadeira na escola deve acontecer de forma plena, compreendendo a criança como autora e sujeito do seu brincar. A intervenção do adulto é fundamental, mas deve ser no sentido de construir as regras, ensinando novos saberes, mas deixando que a criança lhe ensine outros. O adulto ajuda a criança a organizar sua vivência e a auxilia na reelaboração de valores.

Algumas ações presentes na escola, como essa descrita na cena, revelam como as práticas têm raízes históricas que as influenciam (até mesmo, inconscientemente). Por que quem erra tem que ir para o meio? É uma forma de castigo para poder aprender a ter mais atenção?

Como essas questões me incomodaram, resolvi conversar com a coordenadora sobre essa aula e sobre minhas observações. Para a coordenadora Márcia, o "macaco disse" é uma brincadeira que as crianças já fizeram muitas vezes

na escola e as suas regras são conhecidas por todas. Ela não considera uma punição/ou castigo o fato de terem de ir para o centro da roda (quando erram). Na opinião dela, por não levar essa regra como castigo e também não repreender o aluno que errou, as próprias crianças também não se sentem mal ou excluídas quando vão para o meio. Uma prova disso é que elas continuam se divertindo imitando os colegas.

No entanto, como pesquisadora e observadora dessa aula, chamo a atenção para o perigo de algumas ações e práticas de ensino estarem tão "cristalizadas" a ponto de não serem discutidas e problematizadas, tanto com as próprias crianças quanto com os(as) outros(as) professores(as) e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É uma herança histórica a utilização/instrumentalização da brincadeira na escola, ou seja, a brincadeira para ensinar as crianças "a competir", "a saber perder", para aliviar as tensões, "para disciplinar", etc. Segundo Debortoli (2002, p.84) com o advento da escola moderna, a criança torna-se alvo de educação do novo homem:

> A escola preocupada em formar indivíduos úteis, moralmente disciplinados e tecnicamente preparados para o trabalho buscou esvaziar tradições, a história dos povos e formá-los para uma nova sociedade, sociedade científica, tecnológica, industrial. Brincadeira na escola, só se tivesse uma utilidade clara: domar o caráter, aprender a competir, compreender que nem todos vencem, desenvolver habilidades e comportamentos, auxiliar outras aprendizagens escolares, aliviar tensões de aulas chatas e sem significado para as crianças.

É preciso atentar-se para que a brincadeira não seja escolarizada para determinados fins, servindo a diferentes interesses. Observei, durante a pesquisa, que as crianças *querem* brincar e *lutam* por isso. De certa forma, elas tentam demonstrar para os adultos que a brincadeira é a melhor forma de conhecer, de aprender, de ensinar, de criar e transformar a realidade, o seu mundo.

A brincadeira é possibilidade de construção do conhecimento, é linguagem. Configura-se como uma expressão na qual estão presentes diferentes modos de discurso (fala, movimentos, risos, choros, desenhos, etc.) e, assim, permite a expressão plena do pensamento da criança. Na brincadeira, acontecem diferentes situações sociais de interação – com os objetos, com os outros e com os espaços –

e essas interações permitem a construção e a reconstrução de signos sociais. Brincando, a criança imagina, faz-de-conta e transforma o mundo, sua realidade.

Quando a professora percebe que essa possibilidade do faz-de-conta e da imaginação pode ser a “porta de entrada” para a construção do conhecimento pelas crianças, as atividades são vivenciadas com muito mais interesse e diferentes conhecimentos são construídos. Veja por exemplo, a descrição abaixo:

Na sala de aula após o recreio
Antes de subir com as crianças para a sala, a professora Ângela, juntamente com a professora da Turma da Girafinha (3 anos), disse ter visto uma luz verde na escola e que essa luz tinha deixado brilhos verdes pelo chão (as professoras jogaram brocal pelo corredor até a porta da sala das crianças). Algumas crianças disseram que poderia ser uma fada verde. Então, as professoras subiram com as crianças e, durante a subida, falavam sobre o que poderiam encontrar lá em cima. As crianças subiram com uma expressão contida, com passos pequenos e cuidadosos, demonstrando uma expectativa e uma ansiedade para ver o que estava lá em cima. Quando chegaram e viram os brilhos espalhados pelo chão, nas paredes e também na porta da sala, elas ficaram muito entusiasmadas, gritavam e diziam que a fada tinha passado por ali. Muitos começaram a pegar os brilhos, passando as mãos pelo chão e pelas paredes. Algumas crianças começaram a analisar onde a fada poderia ter ido, seguindo os brilhos. Outras começaram a dizer que a fada também tinha passado em suas mãos, pois elas estavam brilhando. Quando chegaram à sala, tinha um presente no chão deixado pela fada. A professora Ângela abriu o presente: era uma fita de vídeo com um desenho sobre as formigas. As crianças pediram para assistir ao filme e foram para o auditório.

DIÁRIO DE PESQUISA 23: 16/4/2007

Quando uma atividade vem acompanhada de uma história, do faz-de-conta, as crianças se envolvem e dão sentido à aprendizagem e aos seus movimentos. A aprendizagem foi construída com base em um contexto “imaginário”, de uma história contada. Por um outro lado, quando essa possibilidade de criar, imaginar e “fazer de conta”, que está presente nas brincadeiras, não é explorada nas aulas, sendo até mesmo repreendida durante certa atividade, surge o desinteresse e, posteriormente, a recusa diante do que foi proposto. Isso aconteceu na cena relatada a seguir:

Na sala de aula
Ângela propõe a realização do teatro das "formigas e as sementes". As crianças brincam, cantam, dançam e se divertem, fazendo diferentes movimentos. Mas percebo que a professora Ângela quer que as crianças façam os movimentos "certos" no momento "certo", pois irão apresentar o teatro para os pais na próxima semana. Em um momento, Diego começa a fazer gestos de "lutinha", brincando com o que dizia na letra da música. A professora Ângela grita com as crianças e diz que está 'tudo horrível', que elas têm de fazer os movimentos combinados. Ela começa o ensaio novamente e as crianças parecem entediadas, achando tudo muito chato...

DIÁRIO DE PESQUISA 24: 23/4/2007

O costume de apresentar algumas coisas para os pais, seja por meio de danças ou teatro, está muito presente nessa escola. Os pais parecem "cobrar" da professora esse tipo de ação. Diante da vontade de mostrar para os pais que as crianças aprenderam o teatro, a professora começa a torná-lo artificial, muito marcado por movimentos padronizados, e isso faz com que aquela aprendizagem se torne desinteressante. O que antes era um momento legal, de brincar, de vivenciar uma história, de cantar a música e dançar, agora, parece mais uma disciplinarização de movimentos, provocando um sentimento de ansiedade nas crianças e na professora. Mais uma vez, percebemos o risco de transformarmos as brincadeiras em processos de controle, atribuindo-lhes regras de conduta em prol de um resultado esperado.

É preciso reafirmar que o brincar é expressão humana, é linguagem. Brincando, a criança aprende, constrói e reconstrói signos sociais, ou seja, atribui significado ao mundo. A brincadeira possibilita a interação com os outros, com os objetos e com os diferentes espaços, mediante diferentes modos de discurso: falas, movimentos, desenhos e outros. A brincadeira é uma forma *completa* de significação do mundo:

> É com nosso corpo que tocamos o mundo, que tocamos uns aos outros, que tocamos e retocamos a cultura. Arrisco-me, mais digo, significamos o mundo quando brincamos com ele. Nesse sentido, quando a professora e as crianças brincam juntas, construindo regras, partilhando experiências, superando tensões e conflitos, valores e preconceitos, estão participando do maravilhoso processo de juntas tocarem o mundo e concretizando sua

> possibilidade de transformação, sua possibilidade de fantasia, imaginação, de reconstrução sensível da realidade. (DEBORTOLI, 2002, p. 86)

4.5 A Educação Física

A presença da Educação Física na escola de Educação Infantil pesquisada se deve ao desenvolvimento de um projeto de ensino da disciplina "Estágio Interdisciplinar de Licenciatura" da Escola de Educação Física da UFMG. Nesse projeto, os alunos de graduação dessa disciplina ministram aulas para as crianças. As aulas são de 30 minutos, uma vez por semana. Observei apenas o grupo de quatro alunos/professores que realizaram aulas com a "turma da formiga" (turma observada no trabalho).

Em relação à observação das crianças e suas expressões, durante as aulas de Educação Física, elaborei algumas questões que orientaram meu olhar: *Como seus corpos se expressam diante da proposta de outra forma de linguagem a ser construída: o movimento?* A Educação Física, como uma área de conhecimento escolar, pretende ser aquela que ensina/aprende os saberes que, historicamente, atribuem significado ao movimento humano. *Será que, neste tempo e espaço específicos, o movimento e a sua significação histórica e cultural ganham centralidade? Em relação ao corpo da criança e suas diferentes formas de expressões, será que a Educação Física possibilita mais experiências de movimentos quando comparada aos outros tempos e espaços escolares?*

A Educação Física tem o *movimento* como seu principal modo de discurso para a expressão dos signos sociais. Historicamente, diante de muitas situações sociais, homens e mulheres, crianças e adultos produziram saberes que significaram os movimentos, transformando-os em práticas sociais e culturais, sistematizadas e organizadas. Esses saberes podem ser reunidos em cinco grandes blocos de conteúdos: jogos, brinquedos e brincadeiras; danças; esportes; ginásticas; e lutas.

Os conteúdos da Educação Física devem ser ensinados, aprendidos, vivenciados e transformados por professores(as) e alunos num processo de construção dialética do conhecimento. Considero que esse processo de construção dos conhecimentos específicos da Educação Física também acontece por meio da ***linguagem***, tomando como ponto de partida os temas/conteúdos que representam os signos sociais que vêm, histórica e culturalmente, atribuindo significado ao movimento humano.

Tendo como referência deste trabalho o estudo de Bakhtin (2006), também considero a Educação Física como uma das formas de expressão da ***linguagem,*** ou seja, como um conjunto de conhecimentos, construídos e sistematizados com base em um específico *modo de discurso*: o movimento. Esses conhecimentos são formados por *signos sociais* que constituíram e constituem formas de expressão de determinado grupo social, num tempo e espaço específicos.

Assim, vivenciar os conteúdos específicos da Educação Física na escola é poder ampliar as possibilidades de expressão da linguagem; é estabelecer outras interações (com outros objetos, com outros colegas e professores, com outros espaços), conhecendo os saberes produzidos nessa área de conhecimento, reconhecendo-se como sujeito na construção e (re)construção desses conhecimentos.

Diante dessa outra possibilidade de expressão da linguagem, que é a Educação Física, *como as crianças agiram, reagiram, se movimentaram, experimentaram?*

O grupo de professores de Educação Física que foi observado planejou suas aulas na perspectiva de projetos. Eles elaboraram um projeto de ensino sobre o projeto “Capoeira e Meio Ambiente”. Segundo o grupo, a idéia surgiu da experiência e da vivência de um dos professores com a capoeira e, também, do conhecimento de que o projeto interdisciplinar da escola para o ano letivo de 2007 era o “meio ambiente”. Buscando unir as duas temáticas, o grupo pensou em construir as aulas de capoeira levando em consideração sua relação com os animais e plantas (muitos movimentos da capoeira são parecidos com os dos animais – macaco, cavalo, caranguejo, escorpião, etc. – e também lembram o movimento das árvores e até têm

o nome delas, como a bananeira), e também sua relação com os materiais presentes na natureza (cabaça, bambu, etc.).

Na perspectiva dos professores, ao final do projeto, as crianças seriam capazes de realizar uma roda de capoeira, compreendendo suas regras e sendo capazes de realizar alguns de seus movimentos. Além disso, poderiam reconhecer nos conhecimentos da capoeira algumas questões relativas ao meio ambiente.

É importante explicar que, em cada aula de Educação Física, um professor do grupo era responsável por ministrar a aula, dois ficariam como auxiliares e um quarto integrante do grupo seria responsável por registrar a aula. O grupo de alunos/professores era acompanhado por uma professora orientadora do estágio. Ao final de cada tarde de encontro com as crianças, essa professora orientadora realizava uma reunião com todo o grupo do estágio para discutir as questões que surgiram nas aulas e as diferentes observações. Considerei esse momento interessante para a construção da pesquisa e resolvi também participar dessas reuniões.

Descrevo seguir, com detalhes, a primeira aula de Educação Física realizada com a turma, pois, com base nela, começarei uma análise do que significou para este trabalho a observação e a discussão das aulas de Educação Física

Aula de Educação Física
A aula começou com um dos professores – Alexandre – explicando que eles iriam dar aulas de Educação Física e apresentando o nome de todos os quatro professores (Bernardo, Arthur e Fred). Em seguida, ele explicou que a aula seria de capoeira e falou da relação da capoeira com a natureza. Nesse momento, algumas crianças ***disseram que sabiam capoeira e outras disseram que não****. Alexandre perguntou o que tinha na floresta e as crianças falaram o nome de vários bichos. Então ele perguntou se na floresta só havia bicho. E as crianças disseram que também tinha árvores. Ele propôs que as crianças virassem sementinhas e que fossem crescendo até virarem árvores, no ritmo do berimbau. Quando parava a música, elas também ficavam paradas como estátuas. As crianças foram estimuladas a fazer movimentos com os braços como se as árvores estivessem balançando com o vento. Em seguida, como a música falava da bananeira, ele propôs que as crianças tentassem fazer a bananeira. Alexandre mostrou como fazia a bananeira, e* ***as crianças ficaram um pouco assustadas, algumas disseram que não sabiam****. Então, ele explicou que, quando era criança e não sabia fazer bananeira, ele tentava apenas tirar os pés do chão, apoiando as mãos no chão (ele demonstra esta forma mais fácil).* ***As crianças, então, começam a fazer e até a experimentar outros movimentos (como fazer "estrelinha").*** *Lia e Sara demonstram medo e insegurança, não querendo fazer. Com a ajuda dos professores, elas acabam tentando, mas, depois, sentam-se e ficam só observando. Marcelo também fica em pé observando os colegas e não tenta fazer a bananeira. Com a ajuda do professor, ele faz uma vez e senta-se no banco, enquanto as outras crianças experimentam outros movimentos. Em seguida, as crianças cantam em roda e imitam a ginga feita pelo professor. Por último, Alexandre explica que as outras aulas também serão de capoeira e que os movimentos da capoeira são parecidos com os dos animais para se defenderem. Rafael, então, pergunta se os animais também se defendem com a bananeira. Alexandre diz que sim, mas fica um pouco enrolado com a resposta. Explica que a bananeira parece com o coice do cavalo.*

DIÁRIO DE PESQUISA 25: 26/4/2007

Analisando a proposta do professor e tomando como referência a teoria de Bakhtin, percebe-ser que o seu planejamento procurou valorizar a Educação Física como uma forma de expressão da linguagem. O ***conteúdo*** de sua aula estava bem delineado, ou seja, correspondia ao conhecimento e à vivência de movimentos relacionados à capoeira e ao meio ambiente. Esses movimentos são, na verdade, signos sociais criados para atribuir significado às diferentes ações do sujeito em uma ***situação social*** específica: a roda de capoeira. Esses significados dos movimentos específicos da capoeira guardam relação com os fenômenos da natureza e com os movimentos dos animais, e esse é um conhecimento que também faz parte deste conteúdo. A proposta do professor levava isso em consideração, valorizando o

caráter histórico e cultural daquele saber. Para fazer com que os conhecimentos propostos chegassem aos alunos, o professor planejou diferentes ***modos de discurso***: por meio da música (ouvir o som do berimbau e cantar a música proposta), da vivência de uma história (as crianças eram sementes que viravam árvores e se movimentavam com elas), da imitação de movimentos (imitando o movimento de bananeira do professor).

No entanto, observando o que aconteceu na aula descrita, a primeira questão que aparece é: diante do que o professor propõe para o ensino – neste caso, alguns movimentos e algumas músicas da Capoeira –, *o que as crianças demonstraram aprender? O que elas já sabiam e o que não sabiam?*

Já nos primeiros momentos da aula descrita, quando o professor disse que a aula seria de capoeira, as crianças se manifestaram dizendo: “Eu sei”; “Eu não sei”... Mas, o que significa dizer que “sabe”? *Sabe o quê?*

Nesse momento de manifestação das crianças sobre o que sabiam ou não sabiam de capoeira, o professor procurou “desviar” essa discussão fazendo outra pergunta que estava proposta no seu planejamento. Se ele tivesse incentivado essa manifestação inicial das crianças, isso teria tomado um bom tempo e, talvez, seu planejamento tivesse que ser modificado. É interessante observar que, para muitos(as) professores(as), cumprir um planejamento garante a realização de uma “boa aula”, a sensação de “dever cumprido”, pois “tudo deu certo”... Mas, deu certo para quem? Para o professor ou para o aluno?

Diante dessa observação, proponho a discussão das questões: *O que é planejar? O que é executar um planejamento? É possível “controlar” o processo de ensino-aprendizagem, garantindo que as crianças aprendam exatamente o que se ensina?*

Podemos perceber que, na aula descrita anteriormente – desde o início até o seu final –, as crianças deram “vida” ao planejamento, ou melhor, falaram, cantaram, questionaram, expressaram seus medos, suas angústias, fizeram movimentos diferentes daqueles propostos pelo professor, expressando à maneira deles aquilo que estava sendo ensinado. Dessa forma, diante da ação e da reação das crianças, a proposta de ensino do professor é colocada à prova. Nesses momentos, o(a) professor(a) precisa improvisar e, muitas vezes, ele recorre às suas experiências

pessoais, a outros saberes que fazem parte da sua história, vivenciados em diferentes contextos. Isso aconteceu na cena descrita, quando o professor Alexandre propôs a realização da bananeira, demonstrando o movimento, e as crianças ficaram assustadas. Percebendo a insegurança delas, o professor recorreu à sua experiência pessoal, ou seja, como ele começou a experimentar o movimento quando era criança.

O planejamento só ganha vida na construção da aula com as crianças. Experimentar o movimento da bananeira estava proposto no planejamento, mas a reação das crianças diante dessa proposta não estava. Volto a uma das questões que orientou minhas observações das aulas de Educação Física: *Como os corpos das crianças se expressam diante da proposta de outra forma de linguagem a ser construída – o movimento?*

A vivência do movimento "bananeira" foi diferente para cada criança. Algumas tentaram sozinhas realizar o movimento, outras pediram ajuda, outras não quiseram fazer e ficaram só observando, outras resolveram fazer movimentos diferentes (como a "estrelinha). Portanto, as expressões dos corpos das crianças nos dizem que elas não aprendem todas da mesma forma, que não é possível estabelecer padrões de movimentos ou seqüências de aprendizagens iguais para todos.

Lia e Marcelo, por exemplo, não queriam fazer a atividade da bananeira. Com ajuda, eles fizeram, mas não expressavam satisfação como as outras crianças. Tanto Lia quanto Marcelo expressavam medo e insegurança diante da nova experiência. Seus corpos pareciam tensos e seus movimentos, contidos. Percebi que o processo de ensino e aprendizagem, de construção de conhecimentos, não é algo simples. Envolve sujeitos e as diferentes interações sociais vivenciadas por eles, dentro e fora da escola. A criança traz em seu corpo e nas suas expressões marcas de sua história. Talvez, naquele momento, *aprender* para Lia e Marcelo começaria na ação de observar os colegas para que, em outros momentos, pudessem se sentir seguros para experimentar o movimento. Será que a insistência do professor para que eles tentassem fazer a bananeira acabou causando mais medo, provocando movimentos tensos?

Isso leva a uma questão: é preciso que *todos* façam um movimento proposto, ou experimentem diferentes movimentos, relacionados aos conteúdos da Educação Física para que o professor considere sua *participação*? O que é participar da aula de Educação Física? Se algumas crianças se recusarem a experimentar os movimentos ou a realizar alguma brincadeira, a aula "não deu certo"?

Vimos, no capítulo anterior, que a própria Educação Física, em sua construção histórica, foi influenciada por diferentes abordagens, diferentes concepções de corpo, diferentes propostas de ensino/aprendizagem. A busca por padrões de movimentos nos esportes, a disciplinarização dos corpos, esteve presente no ensino da Educação Física escolar, revelando diferentes interesses sociais.

No entanto, a análise dessa aula nos mostra que não é possível analisar o movimento só pelo movimento, pois existe um ***sujeito*** que se movimenta. Esse sujeito é social, histórico e cultural. Assim, nas aulas de Educação Física do projeto "Capoeira e Meio Ambiente" estão presentes crianças de 5 anos, que são sujeitos, que têm uma história, que pertencem a um contexto e que, por isso, vão *aprender* de maneiras diferentes, vão se movimentar, falar e sentir de formas diferentes. Além disso, tratar do conteúdo "capoeira", vivenciar alguns de seus movimentos e realizar uma roda de capoeira dentro da escola, na aula de Educação Física, configura-se como uma situação social específica, quando comparada à realização de uma roda de capoeira em uma praça (por exemplo).

A observação dessa primeira aula nos traz uma indicação: ***o processo de ensino e aprendizagem se constrói com base em um contexto e depende do conhecimento prévio do grupo***. São determinadas crianças que aprendem e, neste caso, são crianças que estão em um tempo e espaço específicos: a aula de Educação Física, em uma escola de Educação Infantil. Essas crianças já possuem alguns saberes sobre o que seja uma aula de Educação Física e sobre seus conhecimentos específicos. As crianças já se movimentam de diferentes formas, experimentando movimentos em outros tempos e espaços escolares ou não-escolares. Elas possuem diferentes interesses e estabelecem diferentes relações com os colegas e com o(a) professor(a), demonstrando diferentes competências, habilidades e ritmos de aprendizagem.

Além disso, também fazem parte desse contexto os professores de Educação Física, a professora da turma e a escola (considerando os outros sujeitos que a constituem) e os diferentes saberes que eles também já possuem sobre o que seja uma aula de Educação Física.

Mas, então, por que é importante ***planejar?***

A observação da cena descrita anteriormente revela que o grupo de professores tinha uma intencionalidade educativa, ou seja, eles planejaram suas ações e intervenções. O planejamento é importante porque demonstra uma proposta de ensino para a Educação Física: quais são os objetivos, princípios, metodologias de ensino e conteúdos de ensino. Segundo Bakhtin (2006), demonstra que essa forma de expressão da linguagem possui ***conteúdos*** que podem ser manifestados por diferentes ***modos de discurso*** em diferentes ***situações sociais*** de interação. Entretanto, ao longo de uma aula e/ou da construção de um projeto, é preciso observar se as intenções foram alcançadas ou não e por quê. Observar as ações e expressões das crianças diante do que foi proposto permite maior conhecimento do grupo e seus interesses, possibilitando a reformulação do planejamento.

Acompanhando a discussão do grupo de alunos/professores com sua orientadora de estágio (reunião realizada após as aulas de Educação Física), percebi como o grupo se preocupou em analisar o que “deu certo” e o que “não deu certo” em relação ao planejamento. A avaliação deles sobre o que tinha “dado certo” correspondeu aos momentos em que as crianças demonstraram interesse e procuraram realizar as atividades propostas. O grupo valorizou e até se surpreendeu com a iniciativa de algumas crianças em realizar outros movimentos que não estavam propostos naquele momento.

A principal preocupação do professor é esta: *Será que as crianças aprenderam?* Mas, na verdade, a pergunta deveria ser: *O que elas demonstraram aprender em relação ao que foi proposto como ensino?*

Essa pergunta é uma provocação ao debate sobre a avaliação. Pensar sobre a avaliação significa pensar todo o processo de ensino e aprendizagem, envolve a reflexão sobre o planejamento, sobre as relações estabelecidas entre professores e alunos, sobre os métodos de ensino utilizados, conteúdos desenvolvidos e, além disso, confronta as diferentes expectativas dos alunos, dos professores, dos pais,

etc. Para Sacristán (1998), a avaliação é explicada pela forma como são realizadas as funções que a instituição desempenha. Assim, sua realização vem condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais, e, ao mesmo tempo, ela incide sobre os demais elementos envolvidos na escolarização. Para o autor, "estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica" (p.295)

Ao pensar sobre o que "deu certo" ou o que "não deu certo" na aula, o grupo de alunos/professores do estágio acabava discutindo o próprio planejamento, suas expectivas, as relações estabelecidas com as crianças e suas próprias concepções de Educação Física.

Acompanhando a realização do projeto "Capoeira e Meio Ambiente" (foram oito aulas ao todo), tanto observando as aulas quanto participando das reuniões do grupo, percebi que minha análise poderia contribuir para uma discussão sobre a avaliação. Mas ***o que é avaliar na Educação Física*?**

Se pensar sobre a avaliação é pensar todo o processo de ensino e aprendizagem construído (concordando com Sacristán, 1998), a observação das expressões dos corpos das crianças, diante das propostas de aprendizagem realizadas pelo grupo de professores, permite uma análise sobre a avaliação da Educação Física nessa escola. Ou melhor, permite uma análise sobre o que significou a presença da Educação Física naquele tempo e espaço escolares, durante as oito aulas ministradas.

Sugiro, diante de minhas observações, *três pontos para discussão* em relação à avaliação da Educação Física. Apenas como opção didática, resolvi explicá-los separadamente, colocando exemplos de situações ocorridas durante as aulas. No entanto, não considero o processo de avaliação como um conjunto de passos a seguir. Na verdade, chamo a atenção, novamente, para o fato de que pensar a avaliação da Educação Física é pensar a própria presença da Educação Física na escola. É pensar sobre o *que se ensina e o que se aprende*, *quem ensina e quem é que aprende, demonstrando como e por que essa relação foi constituída.*

• **Conhecimento prévio do grupo –** Posso dizer que, já na primeira aula, as crianças demonstraram vontade de experimentar, de vivenciar o conhecimento

proposto e expressá-lo com o corpo. Falar sobre Educação Física e sobre o conteúdo capoeira não era algo estranho para elas. Como o projeto de ensino da disciplina "Estágio Interdisciplinar de Licenciatura" da Escola de Educação Física da UFMG já acontece na escola há dois anos, aquele tempo e espaço específicos para as aulas de Educação Física já se configurava como o momento da brincadeira, de correr, pular, jogar... Além disso, as crianças demonstraram ter conhecimentos sobre o tema capoeira e expressaram esses saberes durante as aulas:

Aula de Educação Física
Neste dia, a aula foi dada pelo professor Bernardo. Ele começou a aula perguntando para as crianças se elas lembravam da aula de Educação Física passada. Muitos responderam que foi sobre a capoeira. Ele fez novamente a brincadeira da "sementinha" que vai crescendo e vira árvore (ao som do berimbau). As crianças experimentaram ser sementes (abaixadas) e depois virar árvores (iam se levantando devagar) e, posteriormente, balançavam com o vento e até caíam com o vento forte (deitavam no chão). Durante essa brincadeira, ***Rafael perguntou ao professor: 'Mas isso é capoeira?'*** *O professor Bernardo respondeu rapidamente (pois estava demonstrando os movimentos): 'É sim, a capoeira vem da natureza'. Quando terminou a brincadeira da árvore, o professor formou uma roda novamente com as crianças e perguntou quem sabia o que eram "escravos".* ***Rafael respondeu que eram aqueles que trabalhavam.*** *Bernardo perguntou: 'Mas eles trabalhavam porque queriam ou porque eram forçados?' Rafael responde: '****Alguém mandava e eles faziam... Alguém batia com o chicote'.*** *Bernardo diz: 'É isso mesmo, os escravos eram presos e eram obrigados a fazer o trabalho das fazendas. Mas os escravos queriam ser livres e, para isso, tinham contato com a natureza, com os animais e também faziam capoeira'.*

DIÁRIO DE PESQUISA 26: 3/5/2007

Diante da atividade proposta pelo professor Bernardo, o aluno Rafael perguntou se aquilo era capoeira. Essa questão expõe um confronto de expectativas, ou seja, o aluno esperava aprender algo diferente daquilo que o professor propôs. Por um outro lado, o professor tinha uma intencionalidade pedagógica muito clara: construir o entendimento da relação entre capoeira e meio ambiente. Diferentes expectativas e interesses vão estar sempre presentes nas aulas, e o mais importante é que eles sejam "negociados", ou seja, o conhecimento prévio do aluno pode ser discutido com o professor, e este, por sua vez, vai procurar

ampliar esse conhecimento lançando outros conceitos, outros saberes em relação àquele tema.

Na cena descrita, o aluno Rafael também demonstrou ter algum conhecimento sobre quem eram os escravos. Esse conhecimento foi ampliado pelo professor, que estabeleceu a relação entre escravidão e capoeira.

Conhecer o que os alunos já sabem sobre um tema, seus interesses, as diferentes relações com os colegas, as diferenças de competências, habilidades e ritmos de aprendizagem pode influenciar a construção e a reconstrução do planejamento.

É interessante observar que o grupo de professores observados, com base na construção da primeira aula, percebeu que as crianças eram capazes de realizar mais movimentos do que eles imaginavam. As outras aulas de Educação Física, que vieram a seguir, tiveram propostas “mais ousadas” quando comparadas à primeira.

• **Clareza de uma proposta de ensino para a Educação Física –** O planejamento de cada uma das aulas já indica o que se pretende avaliar, ou seja, o professor estabelece uma intencionalidade educativa – quais são os objetivos, princípios, metodologias de ensino e conteúdos de ensino. Posteriormente, ele poderá observar se suas intenções foram alcançadas ou não e por quê.

Uma proposta de ensino revela a concepção de Educação Física que fundamentou a sua elaboração e, algumas vezes, isso significa uma tensão para o professor. A história da Educação Física nos traz diferentes abordagens, referências e, além disso, o professor também carrega marcas de sua história com a Educação Física – seja como aluno, nos ensinos Fundamental e Médio, como aluno no Curso de Graduação em Educação Física ou, também, como praticante de alguma modalidade esportiva. A tensão entre diferentes concepções e práticas aparece na elaboração de um planejamento, na construção da aula, influenciando, também, o processo de avaliação:

Aula de Educação Física
Bernardo pede às crianças que dêem exemplos de animais que existem na floresta. As crianças referem-se à onça, leão, macaco... Quando uma criança disse macaco, Bernardo perguntou quem sabia imitar o macaco e propôs que as crianças cantassem uma música do macaco e, depois, cantassem a música da onça. Em seguida, ele ***pediu às crianças que se movimentassem como um macaco. O professor demonstrou o movimento do macaco e pediu às crianças que fizessem igual.*** *O interessante é que algumas crianças* ***inventaram outros movimentos*** *que elas achavam que pareciam com os do macaco. Outras tentaram fazer o movimento exatamente igual ao que o professor mostrou. Logo depois o professor perguntou quem conhecia o caranguejo e quem sabia andar igual ao caranguejo. Débora fez o movimento rastejando pelo chão.* ***Bernardo disse que não era assim****. Paulo fez o movimento agachado e o professor também disse que não era daquela forma. Pedro também se propôs a fazer o movimento e o realizou agachado e até fez com as mãos as garrinhas do caranguejo. O professor também disse que não era daquela forma e* ***demonstrou o movimento que ele queria****. As crianças imitaram. Depois, o professor perguntou quem já tinha andado a cavalo, e as crianças quiseram contar várias histórias. Ele ensinou uma música do cavaleiro e propôs às crianças que fizessem o movimento de coice do cavalo. Bernardo demonstrou o movimento, e as crianças tentaram imitá-lo. Por último, na aula, o professor pediu às crianças que fizessem os movimentos dos animais que eles aprenderam durante a aula, estando dois a dois, de frente para o colega. As crianças tentaram, mas acabavam fazendo os movimentos individualmente. Em roda, ao som do berimbau, o professor Bernardo propôs que duas crianças de cada vez fossem para o meio e fizessem os movimentos dos animais. As crianças fizeram os movimentos da forma que conseguiram, mas não entenderam que deveriam fazer uma de frente para a outra. Elas acabavam realizando os movimentos individualmente.*

DIÁRIO DE PESQUISA 27: 3/5/2007

É interessante perceber como o professor de Educação Física apresentou diferentes referências e concepções de Educação Física e que estas tencionaram as práticas, as propostas. Ele começou a aula preocupando-se em perguntar às crianças sobre os animais e sobre o que elas sabiam, o que indica uma preocupação com o sujeito da aprendizagem. No entanto, ao longo da aula, diante da sua vontade em ensinar o movimento que fosse mais próximo daquele realizado na capoeira, ele exigiu um padrão específico. Essa referência tem raízes em uma concepção tecnicista que influenciou muito a Educação Física, principalmente o ensino dos esportes. Essa concepção foi questionada por desconsiderar o sujeito da ação, ou seja, a criança já possui saberes e formas de dar sentido aos seus movimentos e que precisam ser considerados durante a aprendizagem de novos movimentos.

No entanto, pode-se observar que, já no final da aula, o professor pediu às crianças que realizassem os movimentos dos animais em dupla e não exigiu nenhum movimento específico. Ele permitiu que elas brincassem da forma que conseguissem, imitando os animais que quisessem.

Essa tensão entre concepções, observada nas ações do professor, pode influenciar o processo avaliativo. Essa aula "deu certo ou não"? A resposta do professor pode ser diferente, dependendo da sua referência. Se a intenção dele era que todas as crianças fizessem os movimentos da forma correta e padronizada, pode-se dizer que a aula "não deu certo", pois as crianças fizeram os movimentos da forma que conseguiram. Agora, se a intenção dele era proporcionar às crianças experimentar outras formas de se movimentar, parecidas com a dos animais e com os movimentos da capoeira, a aula "deu certo", pois foi isso o que aconteceu.

Esse relato demonstra como o processo de avaliação está vinculado à proposta de ensino e a todas as concepções que a estruturam.

Durante a reunião do grupo de professores com a orientadora do estágio, o professor Bernardo considerou sua aula boa e não o incomodou o fato de as crianças terem realizado movimentos diferentes dos propostos por ele. O seu único descontentamento foi não ter conseguido fazer com que as crianças entendessem que os movimentos tinham de ser feitos de frente para o colega. Isso indica que uma das intenções colocadas no seu planejamento não foi alcançada. Por quê? O que faltou? O que pode ser modificado no planejamento seguinte?

A clareza de uma proposta e dos seus objetivos também permite que a avaliação seja uma forma de reconstruir o planejamento e modificar as metodologias de ensino, utilizando outros ***modos de discurso*** (ver, ouvir e falar sobre a roda de capoeira, observar os movimentos de outras pessoas, vídeo, desenho, etc.) e outras formas de ***interação*** – seja com os colegas, com os objetos e com os espaços – que possibilitem que o ***conteúdo*** da aula seja significado pelas crianças. As questões levantadas pelo grupo de professores permitiram a formulação de outros planejamentos e a construção de outros processos de ensino e aprendizagem, como podemos observar a seguir:

Aula de Educação Física
Esta aula foi realizada na sala de vídeo, um espaço menor e fechado (as outras aulas foram no pátio). Nas aulas anteriores, os professores perceberam que as crianças não entenderam que a capoeira é um jogo realizado dois a dois, e que os movimentos de um dependem dos movimentos do outro. Pensando nisso, eles fizeram um planejamento em que a aula começava com a demonstração de um jogo de capoeira. O professor Alexandre e o professor Bernardo começaram um jogo no centro da roda (colocaram um CD com músicas de capoeira) e pediram às crianças que identificassem os movimentos – eles fizeram apenas os movimentos que ensinaram para as crianças nas aulas anteriores. Observando os professores, as crianças começaram a falar o nome dos movimentos que eles iam fazendo: bananeira, macaquinho, caranguejo, coice do cavalo, coelhinho, cocorinha... Os professores terminaram o jogo e pediram às crianças que fizessem esses movimentos – individualmente – ao som da música. Em seguida, ensinaram três outros movimentos novos: a ginga, a chamada e a cabeçada. Após realizar os movimentos individualmente, eles pediram às crianças que os fizessem em dupla. Alexandre e Bernardo demonstraram, novamente, como são realizados os movimentos dois a dois, enfatizando a ginga. As crianças começaram a entender que os movimentos de um dependiam dos movimentos do outro e até esperavam o colega fazer um gesto para responderem com outro. Então, foi proposta a realização da roda. Foi impressionante a diferença em relação às outras aulas. Desta vez, as crianças fizeram os movimentos de frente para o colega, prestando atenção no que o outro fazia e respondendo com outro movimento.

DIÁRIO DE PESQUISA 28: 31/5/2007

FIGURA 13: Imagens da aula do dia 31/5/2007 – Sala de vídeo

• O desenvolvimento das aulas

O planejamento só ganha “vida” durante sua realização. É durante as aulas que aparecem os conflitos de expectativas, as ações e reações das crianças diante do que está proposto, os improvisos do professor, etc.

Os sujeitos envolvidos no proceso de ensino e aprendizagem, sejam eles professores(as) ou alunos, podem não perceber, mas eles estão avaliando, o tempo todo, suas próprias ações e as dos outros. Com base nas ações, reações e expressões das crianças, o professor pensa sobre a sua proposta e como fazer para que suas intenções sejam alcançadas. Ele acaba mobilizando outros saberes que não estavam no seu planejamento, avaliando, durante toda a aula, como suas ações foram recebidas pelas crianças.

Por outro lado, as crianças também fazem uma “avaliação interna” quando escutam e/ou observam um conhecimento proposto pelo professor, ou seja, elas mobilizam conhecimentos que já possuem para expressar “do seu próprio jeito” aquele saber.

Retornando à teoria de Bakhtin (2006), o conhecimento proposto pelo professor é um ***signo exterior*** que passa a ser um ***signo interior*** quando a criança começa a pensar sobre ele. Ao expressar esse conhecimento por meio de seus próprios movimentos ou de outros ***modos de disurso,*** a criança exterioriza seu pensamento e atribui significado às suas ações. Bakhtin afirma que a fronteira entre um signo exterior e um signo interior é impossível de ser traçada, pois toda ação do corpo, assim como a fala, os gestos, todos os movimentos e as expressões de sentimentos e emoções são formas externas dos signos interiores. Na passagem da atividade mental interior para a expressão exterior e vice-versa, não há rupturas.

Avaliar o desenvolvimento da aula significa analisar como a relação entre o ensino e a aprendizagem foi estabelecida. Diante de uma proposta de aprendizagem, como as crianças expressaram seus pensamentos, como significaram suas ações? O que elas demonstraram aprender? As crianças demonstraram aprender o que o professor tinha a intenção de ensinar ou não?

Em seu planejamento, o professor traça “os caminhos” que conduzirão ao ensino, à realização de seus objetivos. Ele planeja os recursos que vai utilizar e

algumas intervenções. No entanto, é durante a realização da aula, na relação estabelecida com as crianças, que ele vai saber se “os caminhos” propostos levaram aos resultados esperados.

Na aula descrita a seguir, os resultados não foram os esperados pelos professores. A análise do desenvolvimento dessa aula pode indicar algumas questões para discussão, levando em consideração as expressões dos corpos das crianças frente às aprendizagens sugeridas pelo professor.

Aula de Educação Física
Durante a discussão sobre a aula anterior, o professor Alexandre observou que, durante a roda de capoeira, as crianças eram capazes de fazer os movimentos aprendidos, mas não entendiam ***a ginga*** *como o movimento que fazia a ligação entre os outros movimentos. O grupo decide, então, realizar a aula deste dia tendo como foco o movimento da ginga. Sentados em roda, o professor Bernardo começa uma conversa com as crianças sobre o movimento de remar. Pede às crianças que imaginem que estão todos juntos dentro de uma canoa e que precisam remar todos para o mesmo lado. Ele demonstra o movimento e pede às crianças que se levantem e acompanhem o movimento. Alexandre toca o berimbau ditando o ritmo da remada. Há triângulos desenhados no chão e o professor pede às crianças que remem sem pisar nos triângulos. Nesse momento, as crianças param de se preocupar em imitar o movimento feito pelo professor e começam* ***a brincar de se desviar dos triângulos****. Em seguida, Bernardo pede-lhes que escolham um triângulo que está no chão e fiquem em cima dele (com os pés em cima das pontas da frente do triângulo – ficando uma ponta vazia atrás). Ele pergunta quem sabe fazer a ginga. Rafael levanta a mão. Então, ele pede a Rafael que mostre.* ***Ele sai do triângulo e começa a fazer movimentos com os braços.*** *O professor Bernardo explica às crianças que elas deverão ficar em cima do triângulo e levar um dos pés até a ponta vazia, voltar, e depois levar o outro.* ***As crianças demonstram dificuldade*** *na realização desta atividade e ficam olhando fixamente para o chão com receio de pisar no lugar errado. Depois de um tempo, Bernardo pede-lhes que troquem de triângulo com os colegas. As crianças acham isso divertido e ficam esperando ele pedir para trocar de novo. Algumas crianças* ***começam a inventar outras formas de brincar em cima do triângulo: começam a pular com os dois pés em cada ponta, trocam os pés, andam em cima dos lados do triângulo.*** *O professor propõe a realização da ginga dois a dois. Observei que as crianças, ao realizarem a ginga de frente para o colega, movimentavam mais os braços que as pernas e* ***não faziam o mesmo movimento que foi ensinado com a ajuda do triângulo.*** *Aos poucos, o professor pede às crianças realizem os movimentos ensinados nas outras aulas (meia-lua, cocorinha, chamada, cabeçada...) e as crianças demonstram terem aprendido todos eles, pois, realizam os movimentos (cada uma do seu jeito) com grande entusiasmo. Para encerrar a aula, Bernardo propõe a realização da roda. Antes de começar a roda de capoeira, o professor Alexandre explicou que quem quisesse jogar deveria abaixar onde estava o berimbau. Relembrou também que o jogo é de dois em dois. Observei que as crianças também* ***não fizeram a ginga da forma ensinada pelos professores*** *(com a ajuda do triângulo) quando estavam jogando na roda. No entanto, elas faziam movimentos com os braços, realizando uma “dança” (cada uma do seu jeito) no ritmo do berimbau.*

DIÁRIO DE PESQUISA 29: 14/6/2007

FIGURA 14: Imagem da aula descrita 14/6/2007 com o desenho dos triângulos no chão

FIGURA 15: Imagem da aula descrita 14/6/2007 (roda de Capoeira – final da aula)

A metodologia de ensino para a aprendizagem da ginga, proposta pelo professor, correspondia a uma fragmentação do movimento. O grupo de professores, ao construir o planejamento, achou mais adequado dividir o movimento em partes, colocando uma referência para a sua execução: o triângulo desenhado no chão. Mas, durante o desenvolvimento da aula, pode-se perceber a dificuldade das crianças em realizar o movimento da ginga tendo como referência o desenho. A intenção de facilitar a aprendizagem acabou não tendo o resultado esperado. No entanto, as crianças demonstraram outras formas de interação com o triângulo desenhado no chão e criaram outras experiências de movimento com base nele. As expressões das crianças sugeriram uma outra relação na construção do conhecimento. Elas não foram capazes de executar o movimento da forma padronizada, mas, diante da interação com o desenho, com a música, com os colegas e com os professores, elas expressaram ou *exteriorizaram* (concordando com Bakhtin) as suas próprias aprendizagens.

Analisando o desenvolvimento dessa aula, o grupo de professores concluiu que o recurso metodológico utilizado – desenho do triângulo – não atingiu os objetivos idealizados. Entretanto, as crianças transformaram esse recurso em brincadeira, criando outras possibilidades de aprendizagem e de movimentos. Ou seja, a observação das ações e reações das crianças pode fornecer pistas interessantes em relação ao processo de construção do conhecimento. Uma delas é a de que determinado ***signo social*** (nesse caso, o movimento da ginga) não pode estar desconectado de sua situação social (ou melhor, ele ganha significado no plano cultural, em um tempo e espaço específicos de interação – a roda de capoeira). Observando o relato da aula, percebe-se que as crianças entenderam o movimento da ginga como uma forma de “dançar” na roda de capoeira. Elas estabeleceram uma interação com o colega e com a música, e expressaram esse ***signo social*** com diferentes movimentos. As crianças se manifestaram com movimentos diferentes, demonstrando, mais uma vez, que elas não aprendem todas da mesma forma, que não é possível estabelecer padrões de movimentos ou seqüências de aprendizagens iguais para todos.

4.6 Conclusão

Em busca de uma síntese para este capítulo, faço algumas indicações em relação às questões analisadas. Ou seja, as perguntas principais deste trabalho foram: *Como o corpo da criança se expressa, por meio de seus movimentos, durante as práticas pedagógicas realizadas na escola de Educação Infantil? O que essas expressões podem revelar sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre a construção do conhecimento na escola de Educação Infantil?*

A primeira indicação é de que o processo de construção do conhecimento é um processo de apropriação, construção e expressão da ***linguagem***, sendo esta compreendida de forma ampliada – concordando com Bakhtin (2006). A linguagem é toda forma de significação das coisas do mundo, ou melhor, qualquer objeto físico ou corpo físico que faz parte da realidade material possui um **significado** capaz de explicá-lo, de torná-lo compreensível entre as pessoas de uma comunidade, sendo esse seu meio de **comunicação**. Esses significados correspondem a signos sociais, os quais só existem e podem ser construídos por meio do processo de interação entre indivíduos que estejam socialmente organizados, que formem um grupo, uma unidade social.

Portanto, uma segunda indicação do trabalho é que a criança se apropria e se conscientiza dos diferentes signos sociais quando está em uma situação social de ***interação*** – seja com os objetos, com os outros (pais, colegas, professores(as), outras pessoas) em diferentes tempos e espaços. A construção de signos sociais acontece em casa, na rua, no parque, na escola, em todos os contextos sociais e culturais onde a criança convive. Sendo o tempo e o espaço escolar o contexto desta pesquisa, é importante destacar que esta é uma situação social que guarda suas particularidades. A escola de Educação Infantil apresenta-se como um tempo e espaço específicos nos quais a criança poderá ter acesso aos diferentes conhecimentos que fazem parte da cultura, e, para isso, os sujeitos envolvidos na construção de um projeto pedagógico – professores, coordenadores, direção, etc. – demonstram uma intencionalidade educativa. A intenção e a mediação do(a) professor(a), mediante uma proposta de ensino para determinado saber/um signo

social,[16] precisam levar em consideração que a aprendizagem e a construção dos conhecimentos dependem das diferentes situações de interação.

Assim, as propostas de aprendizagem podem partir da interação com os *objetos* (exemplos descritos da atividade com a massinha, com as figuras geométricas, com os botões e barbante), com *o outro* (exemplos da interação com o colega – troca de sapatos; com os animais – formiga, beija-flor; e em relação ao seu próprio corpo) e com *os espaços* (carregar mesas e cadeiras para o pátio, brincadeira de "caça ao tesouro"). E essas diferentes interações acontecem mediante a apropriação, a construção e a expressão da linguagem. Mas como isso acontece?

Então, uma terceira indicação é que os diferentes signos sociais são aprendidos, construídos e expressos pela criança por intermédio do seu ***corpo***, utilizando, para isso, diferentes ***modos de discurso.*** Os modos de discurso correspondem à forma como os temas propostos para aprendizagem foram experimentados pela criança – por meio da fala, da mímica, da escrita, do desenho, da pintura, dos movimentos que transformam e criam os objetos, da brincadeira, etc. Segundo Bakhtim (2006), só adquirimos ***consciência*** de um signo social quando podemos realizá-lo em um material determinado, quando podemos expressá-lo exteriormente através da ***palavra*** (entendida de forma ampla pelo autor, ou seja, como os diferentes modos de discurso – gestos, fala, escrita, desenho, pintura, brincadeira, música, etc.). Assim, para que um signo social seja conscientizado pela criança, ele precisa ser experimentado pelo seu corpo, de diferentes formas, em diferentes situações de interação.

Na escola de Educação Infantil, em busca da realização de sua proposta pedagógica, professores/professoras e coordenação planejam suas intervenções, dentro da organização e sistematização de alguns conhecimentos que consideram importantes para a criança. Sendo assim, a escola também apresenta seus conteúdos de ensino. Para Bakhtin, esta também é uma característica da linguagem: as trocas/as interações só são possíveis porque existe o ***conteúdo*** – que corresponde aos temas que serão compartilhados, aos signos sociais específicos que poderão ser experimentados e conscientizados e que se encontram atualizados

[16] Todo saber, conhecimento ou, podemos dizer, conteúdo de ensino, é para Bakhtin (2006) um signo social, pois carrega um significado que foi histórica e culturalmente construído.

naquele determinado tempo histórico e contexto cultural. Entretanto, percebemos que um conteúdo de ensino proposto pelo(a) professor(a) pode ser experimentado pela criança de muitas formas, em diversas situações sociais de interação. E quanto mais possibilidades de contato, experimentação, construção e transformação desse conteúdo forem proporcionadas à criança, maior sua conscientização.

Uma quarta indicação do trabalho diz respeito à construção da palavra falada. A análise das observações revelou que o processo de aquisição da linguagem por meio da fala tem a influência de muitos elementos, sendo uma construção social e também histórica. Para Bakhtin (2006), a palavra falada configura-se como uma forma de expressão indispensável para que seja desenvolvida a "base" do pensamento interior. Ainda assim, a comunicação verbal está sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (como gestos, rituais, cerimônias, brincadeiras, etc.) e, muitas vezes, funciona apenas como complemento, auxiliando no discurso. Segundo o autor, é a ***enunciação*** (ou seja, a fala) que atribui maior complexidade ao discurso interior (pensamento) e permite que a expressão exterior também seja mais rica e desenvolvida. Mas, para que a fala se desenvolva bem e de forma complexa, é preciso que os outros modos de discursos não verbais sejam explorados, plenamente, em diferentes situações sociais.

As observações das crianças destacaram a ***brincadeira*** como o modo de discurso mais presente durante os diferentes momentos de interação, seja com os objetos, com os colegas, com os professores, com os espaços, etc. Desse modo, uma quinta indicação é que a brincadeira, para a criança, é a melhor forma de conhecer, de aprender, de ensinar, de criar e transformar a realidade, o seu mundo. A brincadeira é uma das possibilidades na construção do conhecimento; é linguagem. Configura-se como uma expressão em que estão presentes diferentes modos de discurso (fala, movimentos, risos, choros, desenhos, etc.) e, assim, permite a expressão plena do pensamento da criança. Na brincadeira, acontecem diferentes situações sociais de interação – com os objetos, com os outros e com os espaços – e essas interações permitem a construção e a reconstrução de signos sociais.

Como sexta e última indicação, convido o leitor a pensar na Educação Física como uma das formas de expressão da linguagem. Assim, ela tem o que ensinar:

diferentes conhecimentos, que podem ser experimentados por meio de **diferentes modos de discurso** e em **diferentes situações sociais** de interação. O professor, ao organizar e sistematizar os conhecimentos, deve buscar ampliar e diversificar as interações que as crianças realizam com os diferentes objetos, com os colegas e com os diferentes espaços (dentro e fora da escola), possibilitando que **o saber**, **o saber fazer** e **a reflexão sobre o saber e saber fazer** estejam presentes nas vivências proporcionadas durante a aula de Educação Física. Essa idéia está explicitada no esquema abaixo:

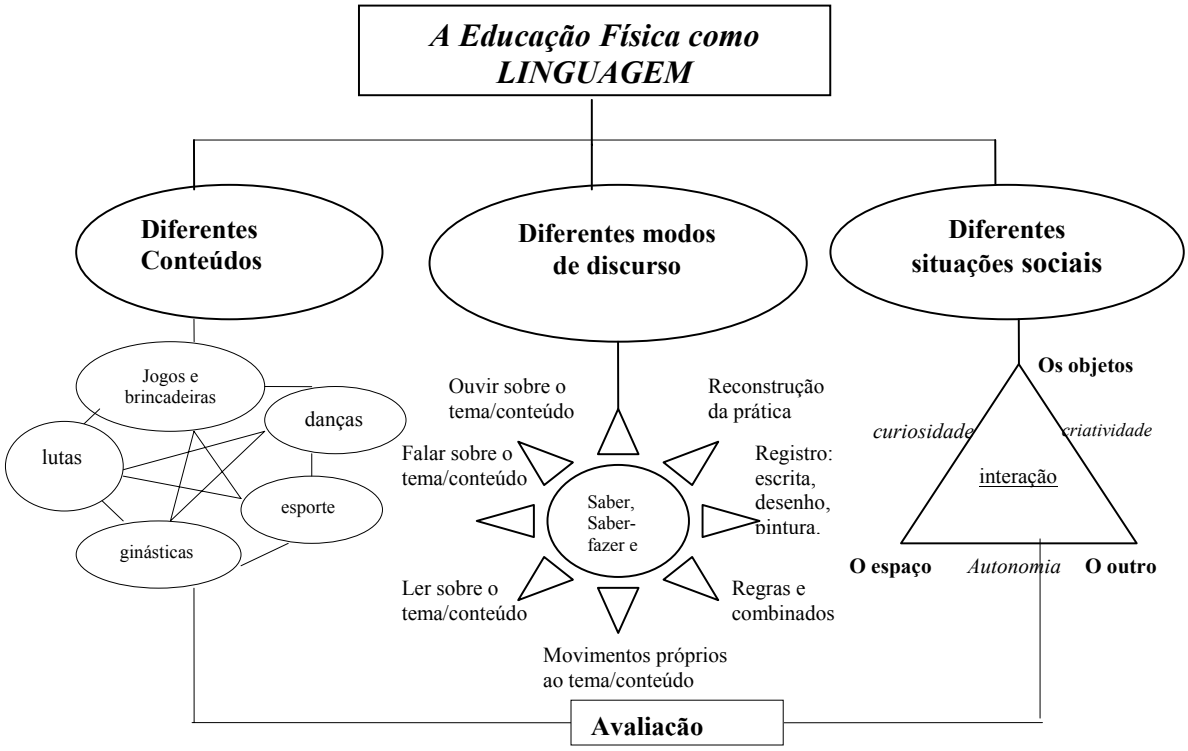

FIGURA 16: Esquema criado pela pesquisadora

Pode-se observar que o esquema coloca a avaliação como aquela que "abraça" todo o processo. Isso porque a análise das observações das aulas de

Educação Física demonstrou que pensar sobre a avaliação significa pensar todo o processo de ensino e aprendizagem. Envolve a reflexão sobre o planejamento, sobre as relações estabelecidas entre professores e alunos, sobre os métodos de ensino utilizados, conhecimentos escolares desenvolvidos e, além disso, confronta as diferentes expectativas das crianças, dos professores, dos pais, etc. Avaliar a Educação Física significa analisar sua presença na escola, o que ela tem a ensinar, como ela ensina e por quê.

Vimos que, alguns pontos precisam ser analisados quando pensamos sobre a avaliação. São eles:

• **Conhecimento prévio do grupo** – O que os estudantes já sabem, seus interesses, as diferentes relações entre colegas e com o professor, as diferenças de capacidades, habilidades e ritmos de aprendizagem.

• **Clareza de uma proposta de ensino para a Educação Física** – Quais são os objetivos, princípios, metodologias de ensino e conhecimentos disciplinares? O planejamento de cada uma das aulas já indica o que se pretende avaliar, ou seja, o professor estabelece uma intencionalidade educativa que conduzirá o processo de construção de determinadas aprendizagens. Posteriormente, ele poderá observar se suas intenções foram alcançadas ou não e por quê.

• **Desenvolvimento das aulas** – O que as crianças demonstraram aprender? As crianças demonstraram aprender o que o professor tinha a intenção de ensinar ou não? Como o professor construiu sua aula, ou melhor, quais foram os recursos e as capacidades mobilizadas para que ele conduzisse o ensino? Como foi estabelecida a relação professor-aluno? É importante avaliar se o planejamento foi seguido pelo professor ou sofreu alguma alteração. Diante das ações e reações das crianças, o professor improvisou e/ou realizou algo que não estava no plano de ensino? Quais foram as modificações em relação ao planejamento e por que elas aconteceram? Essa análise contribui para a reformulação do planejamento, para um conhecimento maior do grupo e de seus interesses.

Todas as indicações feitas neste trabalho surgiram das observações dos corpos das crianças, suas expressões e movimentos, durante as práticas pedagógicas mediadas por professores e professoras de determinada escola de

Educação Infantil. Os diferentes sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, desta construção, possuem uma história, pertencem a determinado contexto social e cultural que influencia suas ações, intervenções, reações e aprendizagens. Sem desconsiderar esse fato, acredito que as questões que surgiram e que foram analisadas podem ajudar professores/professoras, coordenações e direções de escolas de Educação Infantil a pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem, a mudar a olhar para a criança, para o que ela faz, diz e sente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, analisei os diferentes ***modos de discurso*** que o ***corpo*** da criança utiliza para exteriorizar seus pensamentos e suas emoções (sejam a fala, os gestos, os movimentos em direção aos objetos, e, com base neles, as mudanças de olhar e de sentimentos, os desenhos, etc.) durante as práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil. Para isso, observei uma turma de crianças de 5 anos de determinada escola, considerando as intervenções e mediações da professora de Artes, referência da turma, dos professores de Educação Física e das duas coordenadoras responsáveis pelo projeto "Rola bola: brincadeiras com o corpo".

Propus um estudo sobre a construção da ***linguagem*** pela criança na Educação Infantil, tomando como referência a Filosofia da Linguagem de Bakhtin (2006). Para esse autor, as diferentes formas de expressão que o corpo da criança realiza, para exteriorizar seus pensamentos, para interagir com o mundo, significando-o e construindo conhecimentos, são formas de linguagem. Essas diferentes formas de expressão são chamadas ***modos de discurso****,* possuem ***conteúdos*** (que correspondem aos temas que serão compartilhados, aos signos sociais específicos que poderão ser experimentados e conscientizados) e acontecem diante de diferentes ***situações sociais*** de interação – com os outros, com os objetos e com os espaços.

Para a realização da pesquisa, foi necessário constituir um embasamento teórico por meio dos estudos sobre as concepções de Infância, de corpo, de Educação Infantil e Educação Física, que vêm sendo construídas historicamente. Essas referências influenciaram as escolhas metodológicas e a compreensão da criança como sujeito social (ou seja, ela é, ao mesmo tempo, produto e produtora de suas histórias e de suas culturas). No processo de construção de conhecimento, de investigação, de descoberta e de significação da Infância, o *outro* (seja ele a criança ou o adulto) é ressignificado como sujeito, pois suas práticas socioculturais influenciam as ações e as relações, ao mesmo tempo em que são influenciadas por elas. Compreendi que o objeto de pesquisa continua sendo construído diante das

observações realizadas, das interações entre o pesquisador e seus interlocutores, podendo ser ampliado e/ou modificado.

Assim, as minhas categorias de análise foram sendo construídas com base nas observações. Olhar, ouvir e escrever as expressões de movimentos das crianças diante das atividades propostas revelou outros aspectos no processo de ensino e aprendizagem e possibilitou repensar as questões: ***Como as crianças aprendem***, ***como constroem seus conhecimentos?***

Segundo Bakhtin (2006), aprender é apropriar-se e conscientizar-se da ***linguagem***, em suas diferentes formas e discursos. Este trabalho mostrou que, para que determinado signo social seja aprendido, conscientizado e expresso pela criança, ele precisa estar em uma situação social de interação: da criança com um objeto, com o outro (colegas, professores), em espaços diferentes. Além disso, um signo social depende do seu ***conteúdo*** e pode ser manifestado por ***diferentes modos de discurso.***

Os diferentes modos de discurso são expressões do ***corpo*** da criança em busca do conhecimento. Observar o corpo da criança e seus movimentos em diferentes situações de intervenção, no cotidiano escolar, significou, então, observar como a escola e suas intencionalidades pedagógicas se expressam, são apropriadas, construídas e transformadas.

Este trabalho revelou uma criança que busca, que é curiosa, que age, interage, transforma, fala, ri, chora, brinca, desafia e tantas outras características que, juntas, significam que ela quer aprender, conhecer e se conhecer. E todos esses sentimentos, emoções e interações são expressos pelo seu corpo e é por meio dele que podemos observar suas diferentes ações.

As indicações feitas neste trabalho podem contribuir na construção de novas propostas pedagógicas na escola de Educação Infantil que considerem as diferentes expressões do corpo da criança e suas diferentes interações com os espaços, com os outros e com os objetos.

Além disso, as questões levantadas sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil sugerem que ela seja tratada como uma forma de linguagem, e como tal precisa ter clareza dos seus ***conteúdos*** (o que ela ensina, quais são os temas compartilhados, que signos sociais específicos poderão ser experimentados e

conscientizados), da experimentação desses conteúdos por meio de diferentes ***modos de discurso*** (falar sobre o conteúdo, ler e escrever sobre ele, aprender seus movimentos, as brincadeiras, desenhar, criar novos movimentos, etc.), da vivência de diferentes ***interações sociais*** (com os objetos, com o outro e com os espaços). Essas indicações e também as relacionadas ao processo de avaliação da aprendizagem em Educação Física podem ajudar o(a) professor(a) a elaborar seu planejamento, suas intervenções.

Para finalizar, ressalto alguns temas, dentre tantos outros, como possíveis desdobramentos da pesquisa:

- Este estudo abre portas para a ***investigação do trabalho da professora*** da escola de Educação Infantil, suas práticas pedagógicas e como ela observa a reação e a expressão das crianças diante das propostas. A intervenção, a interação da professora com as crianças e a construção de práticas inovadoras podem ser observadas e analisadas.

- Outra possibilidade é estudar o ***processo de formação do(a) professor(a) de Educação Física*** ao realizar um estágio orientado na escola de Educação Infantil. Qual o "olhar", o sentimento desse aluno/professor ao vivenciar a experiência do estágio? Como ele observa as crianças e suas expressões? O que as crianças demonstram aprender é o mesmo que foi planejado? Como o professor planeja e avalia suas aulas?

- Além disso, a observação da ***prática pedagógica de um(a) professor(a) de Educação Física atuando na Educação Infantil*** pode ser uma situação social interessante de interação a ser analisada. As ações e intervenções desse(a) professor(a) podem revelar aspectos que vão desde o planejamento, a construção e a avaliação da presença da Educação Física na Educação Infantil.

- Este trabalho teve como foco de observação e a análise o corpo e as expressões das crianças. No entanto, foi apresentada apenas uma versão dentre as inúmeras possibilidades de análise dos dados. Uma investigação maior sobre a construção da ***identidade*** e da ***autonomia*** das crianças, na escola de Educação Infantil, seria muito interessante. Como as crianças constroem sua identidade? Como demonstram autonomia na escola? As práticas pedagógicas têm favorecido o desenvolvimento dessas características?

➢ Ainda pensando nas possibilidades que a observação das expressões das crianças pode criar, sugiro um estudo sobre ***as diferenças***: ***o que significa pensar sobre o corpo e suas diferenças?*** Será que a escola tem respeitado as diferenças das crianças? Quais são as *diferenças* que existem na escola? Observe, por exemplo, a descrição da seguinte cena:

Na sala de aula
A professora Ângela propõe que as crianças realizem o teatro das "formigas e a semente" para apresentar aos pais. As crianças adoram a idéia. Então ela começa a ler a história novamente (pois, em outros momentos, ela já tinha feito isso, ou seja, as crianças já conheciam a história e a música). Em determinado momento, a coordenadora Márcia chega à sala e interrompe a professora dizendo que ela deveria ir atender o telefone, pois era o pai dela. Então, Márcia fica com a turma, que continua em roda. Ela pergunta sobre a visita da fada. Rafael conta que a fada deixou um filme que se chamava "A moda amarela" em que as formigas quiseram ficar iguais ao Smilinguido e vestiram todos a roupa amarela. Márcia disse que não tinha graça todas as pessoas iguais, que era legal cada um ser como é. Nesse momento, aconteceu algo muito interessante: Rafael questiona a coordenadora sobre o fato de todos usarem o mesmo uniforme na escola. Ela fica apertada para responder e diz que é porque era preciso identificar que eles são alunos daquela escola, caso aconteça alguma coisa. E também porque as outras roupas eram de passear e que se eles fossem com elas para a escola poderiam estragá-las, sujá-las, e elas ficariam velhas rapidamente. Mas senti que a explicação não convenceu.
Quando a professora Ângela chegou, as crianças continuaram a história da formiga e da semente e cantaram a música muito entusiasmadas.

DIÁRIO DE PESQUISA 30: 18/4/2007

Essa descrição levanta algumas questões que não foram analisadas neste trabalho, mas que merecem novos estudos, novas investigações: O que é *ser diferente*? O que é *ser diferente* na escola? A cena mostrou que as crianças entendem as contradições existentes entre o discurso e as práticas escolares. No discurso, as crianças precisam entender que têm corpos diferentes (cabelos diferentes, cor de pele diferente, alturas diferentes) e têm de aprender a *respeitar as diferenças*. Mas será que as diferenças estão apenas no que aparece de forma mais visível – cabelos diferentes, cor de pele diferente, alturas diferentes? E as expressões, os sentimentos e os desejos são iguais? Eles também não fazem parte

do corpo? E os diferentes gostos, sejam eles relacionados às roupas, às músicas? Algumas práticas escolares já “naturalizadas”, como o uso do uniforme, parecem não levar em consideração as diferenças, e isso foi questionado por uma criança.

- Outro ponto que não pôde ser trabalhado nesta pesquisa, pois demandaria outras análises e mais observações, refere à questão das ***práticas disciplinares – as punições e recompensas*** – presentes no cotidiano escolar e que demonstram seu caráter histórico, social e cultural, sendo influenciadas por ações dentro e fora da escola (assim como também influenciam essas ações).

Chego ao final deste trabalho com a angústia de ainda ter deixado muitas páginas em branco, mas com a certeza de que muitas questões foram levantadas e que o debate continua. Gostaria de registrar a satisfação de poder partilhar com as crianças, professoras, coordenadoras e professores de Educação Física as dúvidas, inquietações, ansiedades, alegrias, tristezas e aprendizados presentes no cotidiano escolar de uma escola de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Cássia Virgínia Moreira de. **Corpos dóceis?** Docilmente produzidos. Ninguém dúvida do poder da escola. Mas como negar a subjetividade infantil? Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe – Educação, 2004.

ALVES, Rubem. **Presente:** frases, idéias, sensações... O dilema da educação. São Paulo: Papirus, 2004.

ARAÚJO, Ana Lúcia Castilliano de. **Espaço e disciplina do corpo:** estudo sobre as práticas cotidianas da pré-escola. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989, p. 17-58.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. Educação Física: Conhecimento e Especificidade. In: SOUZA, E.S.; VAGO, T. M. (Org.). **Trilhas e partilhas:** educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 327-340.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, 1996.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Editoria UNESP, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DANDURAND, P.; OLLIVIER, E. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. **Teoria e Educação**, n. 1, p. 120-142, 1991.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papirus, 1995.

DEBORTOLI, José Alfredo. **Infâncias na creche:** corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Educação, 2004.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 2000

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, 2001, Caxambu.

Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. **Anais**... Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; JINZENJI, Mônica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 31, p. 114-132, jan./abr. 2006.

GOULART, Maria Inês Mafra. A criança e a construção do conhecimento. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

GRUPOS DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **A educação física na educação infantil**: diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis-SC. Florianópolis: NEPEF/UFSC – SME, 1996.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cad. Pesqui.,** n.116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil:** reflexões e lições. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC, 1998.

LUZ, Arisa Araújo da. **Com o bicho carpinteiro no corpo:** a difícil passagem da pré-escola para a escola. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Educação, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MESOMO, Aliandra Cristina. **Educação infantil:** indagando sobre práticas escolarizantes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo – São Paulo, 2004.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educ. Soc.,** v. 26, n. 91, p. 485-507, ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado:** a Infância sob o olhar de crianças no interior da creche. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina – Santa Catarina, 2001.

PICELLI, Lucyelena Amaral. **Produção científica sobre educação infantil nos mestrados e doutorados em educação física no Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, 2001.

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

PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. In: PROST, Antoine; VICENT, Gerard (Org.). **História da vida privada:** da Primeira Guerra a nossos dias. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. Escolas e classes dependentes: uma história do cotidiano. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (Org.). **Pesquisa participante.** 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989, p. 9-30.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Avaliação. In: PÉREZ GÓMEZ, Angel I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educ. Soc.,** v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005.

SAYÃO, Débora Thomé. **Educação física na pré-escola:** da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1996.

SILVA, Maria Alice Setúbal; GARCIA, Maria Alice; FERRARI, S. C. M. A importância do Brincar. In: SILVA, M. A. S.; GARCIA, M. A.; FERRARI, S. C. M. **Memória e Brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX.** São Paulo: Cortez, 1989, p.13-29.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar:** política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001, p. 81-92.

SOUZA, Solange Jobim e (Org.). **Subjetividade em questão:** a Infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Letras, 2000.

SOUZA, Sônia Maria de Magalhães. **O corpo entra na escola:** educação com liberdade, limite e afeto – Entrelaces da perspectiva reichiana e da psicomotricidade relacional. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 1996.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ANEXOS

Anexo 1

PUC Minas **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais,

Estamos realizando uma pesquisa denominada *A Criança e a Construção do Conhecimento na Educação Infantil: um olhar em relação ao corpo e suas possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos*, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Esta pesquisa é parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação da aluna Amanda Fonseca Soares Freitas, que conta com a orientação da Professora Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira. O objetivo da pesquisa é construir uma reflexão sobre o lugar que o corpo da criança tem ocupado nas práticas pedagógicas da escola de Educação Infantil, considerando suas possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos.
Para a realização da pesquisa, realizaremos filmagens de atividades realizadas em sala de aula e durante as aulas de Educação Física na Escola Municipal Henfil de Belo Horizonte. O material coletado serão as imagens dessas atividades, bem como os desenhos produzidos pelas crianças. Por isso, pedimos autorização dos senhores pais para o uso dessas imagens para fins de estudo. Na oportunidade, esclarecemos que esse material **não terá nenhum destino que possa trazer fins lucrativos**. Os dados serão usados para análise e se transformará em uma dissertação de Mestrado e também em trabalhos acadêmicos.
Certos de contar com o apoio de todos vocês, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,
Amanda Fonseca Soares Freitas
Anna Maria Salgueiro Caldeira

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o uso de imagens do meu filho/ minha filha: _____
para análise dos dados coletados em vídeo e produção de trabalhos acadêmicos, referentes à pesquisa *A Criança e a Construção do Conhecimento na Educação Infantil: um olhar em relação ao corpo e suas possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos*, desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Estou ciente dos objetivos e concordo com as condições da pesquisa.

Pai ou responsável: _____
Belo Horizonte, ____ de _____ de 2007.

Anexo 2

PUC Minas **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2007

Prezada diretora da Escola Municipal Henfil,

Estamos realizando uma pesquisa denominada *A Criança e a Construção do Conhecimento na Educação Infantil: um olhar em relação ao corpo e suas possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos*, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Esta pesquisa é parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação da aluna Amanda Fonseca Soares Freitas, que conta com a orientação da Professora Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira. O objetivo da pesquisa é construir uma reflexão sobre o lugar que o corpo da criança tem ocupado nas práticas pedagógicas da escola de Educação Infantil, considerando suas possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos.
Para a realização da pesquisa, realizaremos filmagens de atividades realizadas em sala de aula e também durante as aulas de Educação Física. O material coletado serão as imagens dessas atividades, bem como os desenhos produzidos pelas crianças. Por isso, pedimos a **Concordância Formal** da instituição para o uso dessas imagens para fins de estudo. Na oportunidade, esclarecemos que esse material **não terá nenhum destino que possa trazer fins lucrativos**. Os dados serão usados para análise e se transformará em uma dissertação de Mestrado e também em trabalhos acadêmicos.

Agradecemos a colaboração de V.Sa.

Atenciosamente,
Amanda Fonseca Soares Freitas
Anna Maria Salgueiro Caldeira

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Concordo com a realização da pesquisa *A Criança e a Construção do Conhecimento na Educação Infantil: um olhar em relação ao corpo e suas possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos*, realizada pela Professora Amanda Fonseca Soares Freitas, sob orientação da Professora Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação e estou ciente dos objetivos, condições da pesquisa e uso do material coletado.

_____

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2007.

Anexo 3

PUC Minas **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezadas professoras,

Estamos realizando uma pesquisa denominada *A Criança e a Construção do Conhecimento na Educação Infantil: um olhar em relação ao corpo e suas possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos*, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Esta pesquisa é parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação da aluna Amanda Fonseca Soares Freitas, que conta com a orientação da Professora Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira. O objetivo da pesquisa é construir uma reflexão sobre o lugar que o corpo da criança tem ocupado nas práticas pedagógicas da escola de Educação Infantil, considerando suas possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos.
Para a realização da pesquisa, realizaremos filmagens de atividades realizadas na sala de aula em que vocês são professoras, na Escola Municipal Henfil de Belo Horizonte. O material coletado serão as imagens dessas atividades, bem como os desenhos produzidos pelas crianças. Por isso, pedimos autorização de vocês, para o uso dessas imagens para fins de estudo. Na oportunidade, esclarecemos que esse material **não terá nenhum destino que possa trazer fins lucrativos**. Os dados serão usados para análise e se transformará em uma dissertação de Mestrado e também em trabalhos acadêmicos.

Agradecemos a sua colaboração,

Atenciosamente,
Amanda Fonseca Soares Freitas
Anna Maria Salgueiro Caldeira

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ autorizo o uso das minhas imagens para análise dos dados coletados em vídeo e produção de trabalhos acadêmicos, referentes à pesquisa *A Criança e a Construção do Conhecimento na Educação Infantil: um olhar em relação ao corpo e suas possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos*, desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Estou ciente dos objetivos e concordo com as condições da pesquisa.

_____

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2007.

Anexo 4

PUC Minas **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados professores/professoras de Educação Física,

Estamos realizando uma pesquisa denominada *A Criança e a Construção do Conhecimento na Educação Infantil: um olhar em relação ao corpo e suas possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos*, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Esta pesquisa é parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação da aluna Amanda Fonseca Soares Freitas, que conta com a orientação da Professora Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira. O objetivo da pesquisa é construir uma reflexão sobre o lugar que o corpo da criança tem ocupado nas práticas pedagógicas da escola de Educação Infantil, considerando suas possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos.
Para a realização da pesquisa, realizaremos filmagens de atividades realizadas durante as aulas de Educação Física que vocês ministram na Escola Municipal Henfil de Belo Horizonte. O material coletado serão as imagens dessas atividades, bem como os desenhos produzidos pelas crianças. Por isso, pedimos autorização de vocês, para o uso dessas imagens para fins de estudo. Na oportunidade, esclarecemos que esse material **não terá nenhum destino que possa trazer fins lucrativos**. Os dados serão usados para análise e se transformará em uma dissertação de Mestrado e também em trabalhos acadêmicos.

Agradecemos a sua colaboração,

Atenciosamente,
Amanda Fonseca Soares Freitas
Anna Maria Salgueiro Caldeira

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ autorizo o uso das minhas imagens para análise dos dados coletados em vídeo e produção de trabalhos acadêmicos, referentes à pesquisa *A Criança e a Construção do Conhecimento na Educação Infantil: um olhar em relação ao corpo e suas possibilidades de expressão relacionadas aos movimentos*, desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Estou ciente dos objetivos e concordo com as condições da pesquisa.

_____

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2007.