

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10

ELOÍSA RODRIGUES DE LIMA
HERBENIA OLIVEIRA SANTOS
VILMA COELHO DE ARAÚJO

CORPOREIDADE E MOVIMENTO:
Princípios para a prática pedagógica das séries iniciais

Brasília, 2005.

ELOÍSA RODRIGUES DE LIMA
HERBENIA OLIVEIRA SANTOS
VILMA COELHO DE ARAÚJO

CORPOREIDADE E MOVIMENTO:
Princípios para a prática pedagógica das séries iniciais

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília – UniCEUB como parte das exigências para conclusão do Curso de Pedagogia - Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Professor Nota 10

Orientador: Renato Bastos João

Brasília, 2005.

Dedicamos à todos que contribuíram direto ou indiretamente para a realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que nos tem protegido desde o nosso nascimento sendo fonte de todas as bênçãos.

Aos nossos familiares que nos apoiaram e nos ofereceram tranquilidade e afeto nos momentos mais difíceis.

Ao professor Renato Bastos João, que não mediu esforços para nos orientar.

Aos nossos amigos e colegas de estudo e de trabalho que choraram e se alegraram conosco nessa caminhada árdua.

As cem linguagens da criança

Ao contrário, as cem existem
A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos,
Cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem sempre cem modos de escutar
As maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
Lhe separaram a cabeça e o corpo.

Dizem-lhe:
De pensar sem mãos
De fazer sem a cabeça
De escutar e de não falar
De compreender sem alegrias
De amar e maravilhar-se
Só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:
Que o jogo e o trabalho
A realidade e a fantasia
A ciência e imaginação
O céu e a terra
A razão e o sonho que não estão juntas.

Dizem-lhe:
Que as cem não existem
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

Loris Maraguzzi

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo geral evidenciar a corporeidade e o movimento como princípios geradores da prática pedagógica. A pesquisa bibliográfica apresentou reflexões teóricas acerca do conceito de corporeidade e da importância do movimento como princípios geradores da prática pedagógica. Neste sentido, por meio das brincadeiras e jogos, os educandos podem ser envolvidos a partir da sua corporeidade/motricidade, possibilitando o seu desenvolvimento físico-motor, afetivo-social e cognitivo. Para a fundamentação teórica foram citados Vygotsky, Wallon, Piaget, Brito e João, entre outros, os quais revelam a importância do movimento e da corporeidade para a prática pedagógica. A pesquisa de campo, realizada a partir de uma abordagem qualitativa, foi desenvolvida através da aplicação de planos de aula e da observação. A análise dos dados mostrou que uma prática pedagógica gerada pela corporeidade e pelo movimento, possibilita ao aluno aprender e se desenvolver de maneira integral. Por fim concluímos que ao explorar a corporeidade e o movimento em nossas aulas contribuimos para que os alunos descubram e vivenciem as habilidades, o prazer em jogar, os limites de seu corpo e do corpo do outro, o respeito mútuo, o controle das emoções, o conhecimento do seu “eu”, e muito mais que a corporeidade possibilitar. Enfim, a pesquisa foi de grande contribuição para nós professores e, principalmente, para nossos alunos, pois percebemos que uma prática pedagógica gerada pela corporeidade e pelo movimento é a solução para problemas cognitivos, sociais, afetivos, motores e físicos.

Palavras chaves: corporeidade, movimento, desenvolvimento integral.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
Justificativa.....	10
Delimitação do problema.....	13
Objetivos.....	15
CAPÍTULO 1. A CRIANÇA E O CORPO	7
1.1. Da Idade Média à Modernidade.....	17
1.2. A Educação do corpo no Brasil.....	27
1.3. O controle do corpo na escola.....	31
CAPÍTULO 2. A CORPOREIDADE E O MOVIMENTO.....	35
2.1. O corpo e a corporeidade.....	35
2.2. A criança e o movimento.....	38
2.3. A corporeidade e o movimento como princípios geradores da prática pedagógica.....	42
2.4. A Educação Física na perspectiva dos PCNs.....	46
CAPÍTULO 3. O PAPEL DAS BRINCADEIRAS E JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	49
CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	57
4.1. Natureza da Pesquisa.....	57
4.2. Local da Pesquisa.....	58
4.3. Sujeitos da Pesquisa.....	59
4.4. Procedimentos.....	59
4.5. Coletas de Dados.....	61
4.6. Análise dos Dados.....	62
CAPÍTULO 5. ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	63
5.1. Análise da aplicação do primeiro plano de aula.....	63
5.2. Análise da aplicação do segundo plano de aula.....	66
5.3. Análise da aplicação do terceiro plano de aula.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74

INTRODUÇÃO

O homem é um ser social que tem construído ao longo de sua história um conjunto de relações sociais e saberes culturais, econômicos, políticos, ideológicos que regulam a vida e a sociedade. A escola, por sua vez, é uma Instituição social que aglutina, no seu interior as contradições, concepções práticas presentes nas sociedades. Neste contexto, são tecidas as funções da escola, as propostas curriculares, as práticas pedagógicas, tudo isso se refletindo no atendimento que é oferecido a sua clientela.

Nossa reflexão partiu da premissa de que a prática de trabalho com o movimento e a corporeidade, ou melhor, a linguagem corporal (motricidade, gestualidade, expressões, funções tônica, posturais, manifestações estético-culturais) da forma como tem sido trabalhada na escola está intrinsecamente ligada às concepções de criança, de corpo, aprendizagem e desenvolvimento repassadas de geração a geração.

Entende-se por corporeidade as múltiplas relações (internas e externas) que mantemos, veiculadas no corpo e através do corpo, que nos proporciona um estágio de conhecimento pessoal, interpessoal e ambiental, enfim, a totalidade do ser humano enquanto ser vivo parte da criação e da natureza (DECONTO, s/data).

Contudo, verificamos que algumas práticas ligadas ao corpo e ao movimento têm sido exploradas em anos de práticas pedagógicas: o movimento é trabalhado apenas para disciplinar o corpo (nas boas maneiras: aprender a sentar, a ouvir, falar na hora certa, andar em fila) e não considerando a corporeidade; o movimento é trabalhado de uma forma utilitária com a finalidade de desenvolver a coordenação motora fina ou global e a lateralidade; o movimento é trabalhado para treinar o corpo (andando sobre a letra, escrevendo letra no ar, no chão, representando o corpo às letras ou números para serem fixados ou sistematizados), negando ao aluno a livre expressão ou espontaneidade; a linguagem corporal/movimento é trabalhada somente nas aulas de recreação ou esporadicamente nas datas comemorativas em que se prepara danças e quadrilhas.

Apesar dos avanços tecnológicos científicos, das pesquisas educacionais nas áreas de linguagens, alfabetização, inteligências múltiplas, habilidades e competências, constatou-se que ainda é carente a defesa de um ensino pautado nas aprendizagens significativas que concebem o aluno como um ser global, que aprende e devolve por inúmeros caminhos jeitos e gestos. Percebe-se que a linguagem corporal é trabalhada com ênfase na Educação Infantil e de certa forma esquecida nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao colocar o corpo e os gestos no centro do desenvolvimento infantil, os estudos sobre movimento estão ajudando a pedagogia a renovar-se e a definir novos princípios para o ensino. Suas primeiras linhas começaram a ser traçadas pelo psicólogo e filósofo francês Henry Wallon (1879-1962) em meados dos anos 1920, quando ele introduziu a idéia de que o movimento do corpo tem caráter pedagógico, tanto pelo gesto em si quanto pelo que a ação representa.

Segundo Henri Wallon “O movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente pelo menos até o momento que aparece a palavra” (1979,p.222).

Uma das premissas que nos instigou a essa investigação foi o pensamento de Paulo Freire quando afirma que:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior leitura desta não pode preceder a leitura daquele (...) já que a primeira leitura do mundo é feita pelo corpo. O corpo é o primeiro lugar onde as palavras (culturais e históricas) são escritas. Através dos gestos ou movimentos as pessoas vão interagindo e percebendo o mundo. Na expressividade de seus movimentos, o homem revela sua íntima união com a natureza. Seu corpo, como parte da natureza, também produz ritmos que se revelam na harmonia de seus movimentos corporais. Todos os acontecimentos importantes da sociedade são celebrados por meio de intensa participação corporal, em que o corpo é pintado e tatuado pelas danças e rituais, expressam emoções de alegria, tristezas e sentimentos místicos e guerreiros” (1993, p:11).

Por isso a corporeidade e o movimento devem ser encarados pela escola como primordiais para promoção da aprendizagem:

“ Não é com a contenção do movimento que a criança se concentra e tem mais atenção. Ao contrário, possibilitando que se movimente espontaneamente e explore seu corpo, ela construirá seu pensamento de forma autônoma, descobrindo e desenvolvendo suas potencialidades corporais” (CURRÍCULO/Educ.Inf.. DF,2000, p.48)

O Currículo ainda acrescenta que a criança sente-se feliz e autoconfiante quando se apropria de todas as possibilidades de seu corpo, suas capacidades de agir e transformar o mundo a sua volta. O caminho que possibilita a criança ler, interpretar e transformar o mundo é a brincadeira.

A situação imaginária que a brincadeira impulsiona a criança representar papéis sociais, gestos, lidar com regras, valores, conceitos do mundo adulto, contribui para o desenvolvimento de sua identidade e autonomia. As brincadeiras cantadas são expressões culturais que mobilizam

o ambiente, criando situações de prazer, descobertas, faz de conta, suscitando o imaginário. O canto, movimento, melodias, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico entre criança/criança e criança/adulto, este como parceiro privilegiado, auxilia as crianças perceberem suas capacidades expressivas.

Desta forma, nos propomos a investigar a corporeidade e o movimento como princípio gerador da prática pedagógica, objetivando o desenvolvimento integral dos alunos de 3ª série do Ensino Fundamental.

Para o estudo do tema proposto foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Tratou-se de uma pesquisa de natureza descritiva, tendo como objetivo primordial a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados. O objeto de nossa pesquisa – a corporeidade e o movimento como princípio gerador da prática pedagógica - nos indicou o caminho da pesquisa qualitativa, pois precisou ser realizada na escola, necessitou de um acompanhamento minucioso da realidade da turma pesquisada e partiu de interesses amplos que se tornaram mais específicos no decorrer da tomada e análise de dados, ou seja no próprio movimento da investigação.

Justificativa

A educação é um processo infinito, pois o homem é um pequeno mundo e suas possibilidades de crescimento são imensuráveis.

O desafio fundamental de nossa existência é lançarmo-nos na tarefa do autoconhecimento; explorar este infinito que existe dentro de cada ser humano; tomarmos posse desse território que ninguém pode desvendar como nós mesmos. O autodomínio é a arma mais forte de que dispomos para enfrentar este desconhecido: o nosso “eu”.

Nas últimas décadas a educação no Brasil tem passado por inúmeras mudanças, tanto no campo da legislação (LDB/PNE), do direito de universalização da educação pública, quanto na visão do que deve compor a prática pedagógica. Diversos teóricos contribuíram com suas obras: Piaget, Vygotsky, Wallon , Gardner, entre outros, que pesquisaram sobre como o indivíduo constrói sua aprendizagem e como fatores internos e externos interferem nesse processo.

A educação dos movimentos é o veículo mais eficaz para atingirmos o autodomínio. Só seremos capazes de lidar com nossas emoções, nossos instintos e nosso pensamento se antes nos tornarmos “donos” de nosso corpo e dos nossos gestos. Veja um recém-nascido; ele é totalmente dependente, enquanto não for capaz de controlar o seu corpo e comandar seus

movimentos precisará de ajuda de alguém. E na medida em que se aprimora no controle corporal, o seu desenvolvimento mental se acelera rapidamente.

Wallon (1979) conceitua os primeiros gestos de um bebê humano como impulsivos e que aos poucos vão se tornando emocionais, mobilizando o ambiente e as pessoas para satisfazerem suas necessidades, para interpretar seus movimentos. Os primeiros movimentos condizentes com as necessidades fisiológicas aos poucos vão se transformando em movimentos expressivos, intencionais regulados pela emoção. Inaugurando-se, assim, as dimensões cognitivas da atividade motora. A razão nasce da emoção.

A emoção, a afetividade é o ponto de partida da construção da pessoa e do conhecimento. Portanto, a emoção, o movimento e aprendizagem estão definitivamente relacionados. Com isso, Wallon (1979) defende que o pensamento da criança precisa da gestualidade como suporte. Isso questiona o processo de ensino-aprendizagem que exigem das crianças quietude, mobilidade, contenção dos gestos e movimentos para haver concentração e atenção.

Quando desafiamos as crianças a realizarem movimentos, expressões, dançarem conforme os ritmos, a ajudar um colega a realizar o seu movimento, a reproduzir outros através da imitação, estão criando “zonas de desenvolvimento proximal” (VYGOSTSKY,1991). Aquilo que uma criança faz com a ajuda de alguém hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã com autonomia.

Certamente existem outros processos de autoconhecimento. Mas o ponto inicial é o autocontrole corporal, primeira etapa do desenvolvimento infantil. A educação formal, preocupação das escolas, cabe grande parte desta responsabilidade.

Portanto, essa iniciativa nos instigou a repensar a praxe com o movimento, questionando a forma como, até então, o mesmo vinha sendo trabalhado em nossa escola. As inquietações foram aumentando e paralelo a isso as discussões sobre o tema. Desta forma, desenvolveu-se no grupo o desejo de pesquisarmos sobre corporeidade e movimento como essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem.

O nosso olhar e nossa prática foram redirecionadas para o trabalho de construção da aprendizagem. Portanto privilegiamos a corporeidade, buscando trazer de volta às nossas crianças a magia, a alegria de descobrir seu corpo através do movimento. Estabelecemos metas, percorremos objetivos claros e definitivos para se atingir o mais alto grau de desenvolvimento da criança.

Cantar, gesticular, dançar, enfim, expressar-se com o corpo todo não foram atividades complementares, nem somente preencheram o tempo. Se tornaram objetivos fundamentais. Planejamos, desenvolvemos aulas e avaliamos criteriosamente, para realizarmos um trabalho sério e eficiente.

Com esta pesquisa nos aperfeiçoamos em prol do educando, para que tenha a oportunidade de viver o movimento, conhecê-lo, descobri-lo. Oportunizando-lhe, com isso, conhecer-se de forma plena, de modo a estimular o potencial existente em cada ser, que contribuirá significativamente para que o mesmo ocupe o seu papel na sociedade. Um papel de sujeito ativo que pensa, sente e age, através de todas as formas de expressão. Dentre elas, está a linguagem corporal.

Para nós o trabalho com o corpo e o movimento nos permitiu contextualizar com diversas outras linguagens (oral, escrita, artística, lógico-matemática), interdisciplinando conteúdos para o desenvolvimento de habilidades e competências. Afinal, educamos para desenvolver habilidades. O indivíduo independente, dono de seus movimentos, autodisciplinado, autodeterminado busca seus conhecimentos, sabe o que quer e o que precisa e como alcançar seus objetivos. Basta oferecermos condições favoráveis e ele por si só dirigirá sua auto-educação.

Com base no exposto, afirmamos que a corporeidade e o movimento devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato com temas relacionados ao mundo social e natural em busca de sua auto-educação.

Delimitação do problema

Ao entrar na escola, a criança perde parte de sua liberdade de movimentos, nosso modo de vida e o meio ambiente contribuem igualmente para limitar sua atividade física. A posição sentada durante a aula é substituída pela imobilidade diante da televisão, do computador e no carro. O trânsito rodoviário e a vida urbana vêm cada um por sua vez restringir as possibilidades de brincar. Junto com uma diminuição das performances físicas, constata-se frequentemente uma alimentação excessiva favorecida pelo bem-estar atual. As conseqüências não tardam a aparecer: fraca capacidade dos órgãos da circulação sangüínea, relaxamento muscular, aumento de peso, com a conseqüente preguiça inevitável. O retrato das crianças de nossos dias deixa transparecer essas fraquezas mostrando suas posturas defeituosas, até mesmo deformações.

Entendendo o corpo como produto social e histórico constituído em uma determinada cultura, passamos a perceber todos os espaços da escola como responsáveis pela construção minuciosa de um corpo bem adaptado às normas de uma instituição que tem suas raízes na formação da sociedade burguesa da qual todos fazemos parte e, que portanto, a representa.

“A escola historicamente tem sido um dos importantes instrumentos de concretização do ajustamento social. Assim como outras instituições fundadas sob a sociedade industrial, burguesa e capitalista, cuja marca é a exploração dos trabalhadores e que para sustentar sua lógica econômica necessita construir sujeitos conformados moral e socialmente, tem como um de seus alvos principais o corpo. A própria história da educação mostra a importância da ginástica científica para a conformação do novo homem, burguês, esclarecido, higiênico, exercitado, saudável. Através das diversas atividades físicas (ginásticas), buscou-se, sobretudo, produzir um sujeito moralmente correto e bem adaptado às novas orientações sociais postas, articuladamente, pela ciência e pelo sistema produtivo” (SOARES,1998).

A educação do corpo mostrou-se, dessa perspectiva, essencial na constituição de um homem fisicamente forte e saudável, bem disposto ao trabalho assalariado ao mesmo tempo, submisso e dócil para com esta situação de exploração.

Frente ao quadro de transformações tecnológicas e produtivas, e de mudanças simultâneas nos planos ético, estético, político, social, moral e educacional, foi que problematizamos às relações entre corpo, escola e movimento, mais propriamente as possibilidades dessa relação definida pelo currículo e pela prática escolar. A escola, então, vem tratando o corpo através da disciplina de Educação Física ou em apresentações folclóricas como a Festa Junina. Afirmamos isso devido aos inúmeros mecanismos de que a escola se vale para disciplinar as crianças, tais como as filas para entrar e sair da sala de aula, a forma de organização do espaço geral da escola, que sempre é vigiado, e da sala de aula em particular, na qual as mesas dos estudantes são dispostas uma atrás das outras para manter uma determinada ordem. Foucault (1979) faz algumas análises sobre essa questão, afirmando que “as organizações do tempo e dos espaços das instituições modernas, dentre elas, a escola, produzem o esquadramento dos corpos através das regras de comportamento, das punições e recompensas”.

A par disso, entendemos que ao programar determinada educação corporal no cotidiano escolar, a instituição possui uma representação de corpo para seu público alvo. Todavia, há que se entender que nem toda a representação do corpo expressará linearmente o tipo de educação a que foi submetido. Ou seja, nem sempre a representação constituída pelo sujeito tem uma

relação direta com a concreticidade histórica e social do seu corpo, uma vez que ele pode entender-se por livre quando na realidade está amarrado por diversos valores que nada tem a ver com liberdade. Será que realmente representamos com um, mínimo de veracidade nossos limites e possibilidades corporais? Qual é o tipo de relação que as crianças têm estabelecido com seus próprios corpos? Não estaríamos nós educadores, buscando encerrar as crianças em modelos corporais padronizados, reforçando constantemente os papéis sexuais convencionados pelas sociedades? Será que estamos utilizando o movimento como forma de desenvolvimento e aprendizagem ou somente para passar o tempo?

Neste sentido, o problema investigado na presente pesquisa se apresentou da seguinte forma: De que forma a prática pedagógica fundamentada no movimento e na corporeidade contribui e influencia no desenvolvimento integral do aluno das Séries Iniciais?

Objetivos

O objetivo geral do presente trabalho foi evidenciar a corporeidade e o movimento como princípios geradores da prática pedagógica, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos de 3ª série do Ensino Fundamental.

Desdobram-se deste objetivo geral os seguintes objetivos específicos: apresentar uma concepção de corporeidade para a prática pedagógica nas séries iniciais; preparar uma proposta metodológica a partir da corporeidade e do movimento para as séries iniciais; utilizar a corporeidade e o movimento como princípios geradores da prática pedagógica, objetivando o desenvolvimento físico-moto, afetivo-social e cognitivo dos educandos; destacar a representação e o controle do corpo no processo histórico da civilização ocidental; salientar o papel das brincadeiras e jogos no desenvolvimento da criança.

Os objetivos apresentados nesta pesquisa, nortearam o desenvolvimento de cinco capítulos.

No primeiro capítulo, denominado “ A criança e o corpo” foi feito um estudo histórico demonstrando os diversos tratamentos que a criança e o corpo receberam desde a Idade Média até a Modernidade, a indiferença em relação a fase da infância, a representação do corpo da criança como um adulto em miniatura, as relações hierarquizadas e estabelecidas pelas tradições, a idéia de que o corpo era “invólucro da alma”, o antropocentrismo que colocou o homem no lugar até então ocupado pelas divindades, a educação e a valorização da vida. O

capítulo também fez um levantamento sobre a educação do corpo no Brasil e o seu controle em nossas escolas, analisando e questionando tais efeitos para o desenvolvimento da criança.

No segundo capítulo, denominado “ A corporeidade e o movimento” enfoca as concepções de corpo e corporeidade na visão de autores como Brito e João, que citando Edgar Morin as conceituam e as defendem como luzes do pensamento complexo, resultante da articulação do universo físico (“physis”), do universo da vida (“bios”) e do universo antropossocial. O capítulo trata o movimento do corpo como caráter pedagógico, tanto pelo gesto em si quanto pelo que a ação representa. Discute a questão de usar o corpo somente em atividades ditas “físicas” e também sua união ao processo de aprendizagem. Traz como importância o resgate da história e dos desejos infantis por parte do docente para a compreensão das necessidades da turma. Propõe ao educador a exploração da liberdade de movimento envolvendo conteúdos, temas transversais e projetos transdisciplinares para a superação da dicotomia corpo/mente, fazer/ compreender, humanizando tanto as aulas de Educação Física como às demais disciplinas.

O terceiro capítulo, denominado “ O papel das brincadeiras e jogos no desenvolvimento integral da criança”, cita as contribuições de autores como Vygotsky, Piaget e Fontana a respeito das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da criança, bem como as orientações do Currículo para nós educadores que defendemos uma prática pedagógica geradas pelo movimento.

O quarto capítulo apresenta a Metodologia de pesquisa, bem como a natureza, o local, os sujeitos, os procedimentos, as coletas e análise dos dados, tendo como linha de pensamento para a orientação da análise a fenomenologia.

O quinto capítulo traz a organização, a análise e a discussão dos dados coletados a partir da aplicação de três planos de aula.

CAPÍTULO 1 - A CRIANÇA E O CORPO

1.1. Da Idade Média à Modernidade

Na Idade Média, muitas crianças viviam misturadas aos adultos, não havendo grandes diferenças em termos de vestimentas, jogos, atividades, aprendizagens e até mesmo em relação ao trabalho.

“Sendo assim, eram vistas, em geral, como adultos em miniatura, cuja educação se dava em meio aos adultos, por um sistema de permuta de crianças entre famílias, em que cada uma recebia a criança das outras para lhes ensinar determinado trabalho, costumes e valores, assim como aprendizagens em oficinas, junto aos artesãos. Os afazeres e conhecimentos necessários à vida. Inclusive, algumas crianças e adolescentes, na faixa etária de 11 a 15 anos, já pertenciam às guardas nacionais e, nas guerras que aconteciam, lutavam nas frentes de batalha como bravos guerreiros”.(ARÍES,1984)

Portanto, nota-se a força desse contexto, capaz de transformar crianças sem mínima capacidade física em valentes soldados, que ao incorporar esse espírito, encaravam como natural o fato de entregar suas próprias vidas para materizar tal objetivo.

Dados históricos apontam para o alto índice de mortalidade infantil daquela época. Não havendo métodos contraceptivos assumidos de modo mais efetivo ou seguro (certamente as mulheres abortavam na mesma proporção que engravidavam), sendo difícil, pois, o controle da natalidade, um grande número de crianças nascia e, da mesma forma, também morria. Os cuidados de higiene e tratamento para a preservação das vidas dos recém-nascidos eram muito precários, levando-se em consideração que a própria medicina era pouco desenvolvida, não se fazendo muito esforço para a sobrevivência dos pequenos. Quando sobreviviam, as crianças eram festejadas por serem consideradas fortes e logo eram inteiradas no mundo dos adultos para aprenderem a se portarem como adultos.

Aríes (1984) afirma que neste momento histórico, existia, no meio europeu, uma indiferença com relação a fase da infância, considerando-a como uma época de transição passageira, sem maiores implicações. Tal reconhecimento só ocorreu a partir do Renascimento, consolidando-se de fato na Modernidade: “não nos devemos surpreender diante dessa insensibilidade, pois era absolutamente natural nas condições demográficas da época. As pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual”(1984,p.57-8).

No entanto, há um contraponto nesse sentido, uma vez que a infância na Idade Média também expressava a continuação da linhagem: o corpo da criança que nascia representava um pouco do corpo dos outros, os da grande família dos vivos e dos ancestrais mortos, e isso é notado através de vários ritos registrados em documentos da época. Esse entendimento estava perpassado pela lógica naturalista do tempo e da vida. Havia um ciclo natural de vida a ser cumprido: “cada indivíduo descrevia um arco de vida, mais ou menos longo, segundo a duração de sua existência, sala da terra através de sua concepção e a ela voltava através da morte” (GÉLIS,1991.p.311). Ou nesta outra citação de Gélis (1991) “meu corpo é meu, e procuro poupá-lo da doença e do sofrimento; mas sei que ele é perecível e, assim, continuo a perpetuá-lo através da semente do corpo, do corpo de meu filho” (p.317).

Nesse contexto, alguns teóricos indicam que existia pouca intimidade, pois os casais se mantinham mais ligados por questões econômicas, sociais e morais do que afetivas, sendo as relações entre os membros das famílias aristocráticas rigidamente hierarquizadas e estabelecidas pelas tradições. O primeiro contato das crianças era com as amas-de-leite e sua educação era direcionada para a obediência à hierarquia familiar e social. Também por conta da necessidade de manter o patrimônio familiar, os jovens recebiam uma educação cavalheiresca, feita através de várias iniciações, que os preparava para participar das sucessivas guerras que tinham por objetivo o acúmulo e defesa das riquezas privadas.

Gélis (1991) comenta que as mudanças no plano econômico, político e social que começaram a se estabelecer já nos séculos XV e XVI tiveram influências decisivas no ordenamento familiar, contribuindo para que germinasse em seu seio uma contradição entre a vontade de viver e o desejo de perpetuar-se. Assim gradativamente, a criança começou a ser valorizada por ela mesma e não mais por toda a família que representava. Os pais começaram a preocupar-se com a higiene e a saúde física dos filhos, pois o objetivo era evitar suas mortes, o que possivelmente tenha implicado na constituição de novas relações afetivas entre as pessoas de uma mesma família.

Com a morte de inúmeras crianças, foi gerando um sentimento de piedade, levando aos pais a vontade de manter seus filhos vivos, possibilitando uma valorização da criança pela alegria que ela podia oferecer. Daí, a ingenuidade e a graciosidade das crianças eram tidas como qualidades inerentes a sua natureza, criando uma proximidade física entre adulto e criança, onde adultos começaram a prestar mais atenção às crianças e aos seus movimentos e de certa forma, a se reconhecerem nas crianças.

“A passagem de um sentimento de indiferença frente à morte para a valorização da vida, pode ser melhor compreendida ao atentarmos para o Renascimento e sua transição para a Modernidade, uma vez que ele expressou um movimento histórico de reordenação nos campos econômicos, social e político que deram nova forma ao pensamento em torno da vida. Até então o homem se orientava pelas doutrinas religiosas. Mas as descobertas científicas da época, juntamente com a ordem da economia, colocaram em discussão o dogma do teocentrismo (Deus como centro do universo)”.(GÉLIS,1991)

Desta forma, se a morte representava salvação porque o corpo era atribuído o papel de pecador, considerado apenas como “invólucro da alma”, a crença na razão humana, que colocou o homem no lugar até então ocupado pelas divindades, fundando o antropocentrismo, fez emergir um novo entendimento em relação à vida e ao corpo, que passaram a ser mais estimados, uma vez que o avanço das ciências médicas, que tinham como objeto de estudo o corpo humano, foram importantes nesse processo, bem como as descobertas de Harvey sobre a circulação sanguínea e as pesquisas anatomistas, antes proibidas pela Igreja, contribuíram para o estabelecimento de uma nova visão em relação ao corpo e à vida. O corpo deixou de ser sagrado para tornar profano e terreno, sendo assim possível de manipulação.

Foi justamente nesse processo que tal atitude conformou o sentimento de paparicação que, segundo Aríes (1984), ainda se combinava com uma certa indiferença com a infância, afinal as crianças não passariam de “brinquedinhos frágeis” para muitos adultos, servindo apenas para o divertimento e a alegria da casa. Se a família medieval era uma realidade mais política, social e moral do que sentimental, a família moderna passa, aos poucos, a se constituir enquanto família nuclear, abandonando os antigos laços de sociabilidade, fechando-se em espaços mais privados nos quais a criança assume papel central.

Aríes relata que por volta do século XVI essa família recolhida, girando em torno das crianças, também passou a preocupar-se mais com sua educação. E, como eram mais afetivas e preocupadas, passaram a mimar seus filhos, fato que suscitou críticas da Igreja e do Estado, que reformaram o sistema educativo no sentido de dar uma conotação mais moralista ao ensino. A nova educação passa a estabelecer-se em espaços delimitados como colégios internos. Já no século XVII os moralistas e educadores compreendiam a infância como a idade da imperfeição, que necessitava ser corrigida através da educação, da punição e da humilhação pública através dos castigos corporais. As rígidas disciplinas tinham o corpo como alvo. O professor deveria instruir e educar, repassando valores e virtudes, corrigindo e punindo, defendendo a salvação das almas das crianças. As surras e os castigos eram forma de humilhação e submissão aos superiores, refletindo a concepção absolutista que ainda vigorava na sociedade. Enfim, a

questão era formar um sujeito dentro das regras da civilidade que começava a nascer com a industrialização e o surgimento de um maior número de cidades.

Nessa transição de séculos Descartes (1995) postula o princípio existencial: “Penso, logo existo”. Nesse processo faz a diferenciação entre o corpo e a alma, atribuindo ao corpo um papel inferior, pois ele é a extensão da alma; e à alma um papel superior já que é a produtora do pensamento, base da existência e de todo o conhecimento verdadeiramente científico. Para Descartes (1995) o corpo humano é do domínio da natureza, o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma, princípio que autoriza a razão e a ciência a conhecer e dominar o corpo humano. Se a natureza deve ser conhecida e dominada pelo homem a partir da razão, também o corpo, visto como maquinaria que possui uma mecânica própria, deve ser dominado pela ciência. Assim sendo inferior ao pensamento, o corpo, principalmente o da criança, deve ser domado, pois faz parte da esfera do irracional, podendo levar às fantasias e paixões que são cúmplices do erro. Nessa perspectiva, a infância, hegemonicamente corporal, seria a fase que mais deturparia a razão humana.

O século XVIII, no qual Descartes produziu a sua obra, representou um período de transição para a modernidade, de mutação política, científica, cultural, solicitando um novo homem com novos valores morais, que apesar de diferentes, não foram menos rígidos. No decorrer do século, desapareceram, paulatinamente, as disciplinas corretivas, e os castigos corporais em público chegaram a ser repudiados nas escolas, mas dando lugares a outros aparelhos corretivos, como os espartilhos, coletes, cruces de ferro, dentro outros, ou seja uma nova ordem de comportamento do corpo estava em andamento, enquanto isso, as práticas em mutação, contendo o velho e o novo, inscreviam nos corpos sua marcas políticas e culturais.

Neste século, Rousseau (1994) se preocupou com a forma de como o homem conduzia a vida, que em sua visão, trilhava a direção contrária ao progresso, apesar de toda a crença na ciência e na razão. Ele via na sociedade todo o mal que assolava a humanidade, pois corrompia o homem de forma que este escravizava a si próprio, aniquilando a mais cara das suas qualidades, que é a condição de liberdade. O seu critério para julgar o homem deste tempo foi o homem em “estado de natureza”, que não seria bom nem mal, vivendo apenas para satisfazer suas necessidades físicas. A vida social, por sua vez, teria complexificado às relações humanas afastando o homem dele próprio e da sua simplicidade primitiva com a criação das instituições, normas e convenções.

Nesta lógica, o corpo teria duas conformações:

“Do homem natural seria um corpo eminentemente físico, cujas únicas necessidades a serem supridas seriam as de alimentação, descanso, sexuais, bastando para satisfazê-las, desenvolver certas habilidades corporais. Ao ligar-se a outros através da sociabilidade, este homem criaria regras que fariam deste corpo unicamente físico um corpo também moral, atravessado pelas convenções e valores criados socialmente. Submisso às normas e leis civis, moldado através de práticas sociais, dentre elas a educação, enfim um homem civil que nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um cueiro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado em nossas instituições. Assim seu corpo é escravo dos outros e de si mesmo desde o nascimento até a morte” (ROSSEAU,1992, p.17).

Sendo contrário a isso, Rousseau propôs alguns princípios pedagógicos que formassem um homem que pudesse libertar a si e aos outros das amarras que o prendiam, criando assim a educação natural, baseada nos princípios extraídos na vida no estado de natureza, sendo feita fora do ambiente social e com o objetivo de formar um homem forte que tivesse autonomia, independência, liberdade e sensibilidade suficientes para compreender e procurar soluções para os problemas de seu tempo.

O primeiro princípio da educação natural, portanto, seria “não fazer nada”; sem forçar a criança a aprender o que não estivesse em seu tempo, que deveria ser respeitado. A infância seria uma fase em que a criança deveria brincar, correr e se descobrir naturalmente.

Ao defender a educação natural, Rousseau se colocou contrário aos limites impostos pela cultura. A educação natural deveria resgatar exatamente o inteiro absoluto do homem, seu corpo visto como um todo e não como fração de um denominador. Já que a sociedade dissipava as forças do corpo, tornando-o fraco em função do corpo social e político, a educação natural prepararia o homem para que ele fosse forte, através do trabalho de suas forças internas, dos exercícios físicos e colocando à prova seus limites.

As faixas e os cueiros utilizados após o término do nascimento, por exemplo, denunciavam o quanto os movimentos das crianças eram limitados para dar-lhes uma conformação fracionária. A criança tinha seus movimentos limitados dentro do útero da mãe por uma necessidade biológica, e ao invés de ser recebida no mundo para se libertar, começava sendo condicionada, desde cedo, pelas necessidades morais e políticas. A concepção corretiva do corpo, que requeria uma estética fiel aos valores e costumes nobres, impunha o uso de faixas e “testeiras” como forma de impedir as deformações. Porém, Rousseau (1995) avaliava que “os lugares onde se enfaixam as crianças estão cheios de corcundas, de mancos, de cambaios, de raquíticos, de pessoas deformadas de todo tipo. Temendo que os corpos se deformem com os movimentos livres, apressam-se em deformá-los pondo-os entre prensas” (p.17).

As crianças eram contrariadas ao nascer, e por isso gritavam, choravam, afinal, qualquer um de nós teria a mesma reação se por acaso fosse trancafiado desta forma. Na idade da natureza, os bebês deveriam ficar livres em seus quartos para engatinhar, seus braços e pernas sempre esticadas sem nada que os prendesse, para que mais tarde pudessem requisitar suas capacidades físicas a fim de desenvolver habilidades.

Mas ao crescer a criança precisaria aprender que a vida não é feita só de belezas. Contrariamente, existe muito sofrimento e dor e para isso ela deveria estar preparada. Por isso, era melhor poupa-la dos mimos e ensina-la a resistir à dor, pois assim seria forte para mais tarde enfrentar as intemperanças da vida. Aquelas crianças mimadas e protegidas não saberiam o que lhes esperaria em um futuro próximo. Mal criadas pela moleza dos pais, estariam sempre expostas aos perigos sem saber como livrar-se deles sozinhas. Para que isso não ocorresse, as crianças deveriam ser colocadas às provas do mundo afim de que resgatassem o seu vigor primitivo.

Apesar de nascermos sem nada, somos capazes de aprender, aliás, “ a educação do homem começa com o nascimento; antes de falar, ouvir ele já se instruí. A experiência antecipa as lições” (ROUSSEAU, 1995,p. 45), e essas experiências seriam eminentemente corporais em um primeiro momento. Ou seja, as primeiras experiências das crianças, donde já se iniciaria sua educação, começariam com o corpo, e sua importância reside no fato de que representariam uma vida vivida. E viver “não é respirar, mas agir, é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais viveu não é o que contou maior número de anos, mas aquele que mais sentiu a vida (ROUSSEAU,1995,P. 15)

Dessa forma, as crianças deveriam ser criadas soltas, livres; alegres; correndo e caindo para aprender a levantar; subindo em árvores e aprendendo a olhar no horizonte; se machucando para aprender a superar a dor. O reino da liberdade seria aquele no qual o corpo não estaria submetido à convenção, mas somente ao hábito natural de realizar suas vontades. Através do movimento, dos gestos, as crianças aprenderiam a se comunicar com o mundo percebendo não estarem sozinhas. A infância deveria ter prazer e brincadeiras, uma vez que foi feita para saborear a vida. Contrariando, portanto, uma educação escolar que se instalava pregando a formação de um homem racional e moral, Rousseau (1995) questionava:

[se] a idade da alegria passa-se a meio a castigos, prantos, ameaças e escravidão (...) que devemos pensar então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes

de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde, não sei que pretensa felicidade de que provavelmente jamais gozará? (1995,p. 68).

Desta forma, há uma negação da razão cartesiana na infância, para o que, o autor postula um corpo criado naturalmente, sendo preparado apenas para concretizar suas vontades e resistir a dor e ao sofrimento. A criança precisaria conhecer a dor para entender a doçura da humanidade e poupá-la na idade da razão, quando o homem estaria mais fraco. Entendendo a razão como freio da força, Rousseau acreditava que a criança não precisaria deste freio. Já o exercício dos corpos e órgãos dos sentidos seria importante para o aprendizado das relações sensíveis que as têm com conosco. A primeira razão, base da razão intelectual, que apenas deveria desenvolver-se mais tarde, seria sensitiva e corporal.

Quando Rousseau insiste na necessidade de que as operações do corpo devem sempre estar em harmonia com juízos, demonstra uma concepção integral de homem. Para ele não haveria nenhuma supremacia de alguma capacidade sobre a outra, da cognição sobre o corpo ou vice-versa. Todas funcionariam em uma relação de interdependência e complementaridade; por isso precisariam ser exercitadas e trabalhadas, cada uma a seu tempo.

Todos os sentidos desempenhavam funções que ultrapassavam os limites do corpo, mas a ele estavam ligados. Seria no corpo e com o corpo, com as sensações e percepções que se formaria a razão sensitiva, base da razão intelectual, que só deveria ser acessada pela criança mais tarde.

Contrária à concepção moralista e racionalista da infância, Rousseau lutou pelo respeito ao tempo de ser criança, de suas especificidades. Para ele, seria preciso deixar que “os homens fossem homens e as crianças fossem crianças”. Antes da idade da razão, Rousseau propunha a formação de um corpo natural, livre de cultura por entender que esta tenha entranhada em si, a dominação. Após uma formação natural, ai sim, este corpo estaria preparado para receber o talhe político e moral em uma perspectiva de liberdade. Era por acreditar que o homem poderia ser livre, mesmo em sociedade, que postulava uma educação para alcançar tal objetivo. Mas isso só seria possível porque restaria ao homem a piedade natural, e ela deveria ser cultivada durante a infância, assim como por toda a vida.

É possível perceber, portanto, que Rousseau concebeu a infância como uma essência primitiva, natural, dependente, que se desenvolvia espontaneamente, uma frase “na qual a intimidade guarda a pureza da natureza – da autenticidade em oposição às convenções da vida social adulta” (GHIRALDELLI,1997,P.119).

Mas, apesar das diferenças conceituais, Rousseau e Descartes se negam e se afirmam ao mesmo tempo. Se por um lado, Rousseau entendia que a educação era um processo espontâneo no qual a criança deveria descobrir-se e Descartes, ao contrário, entendia que quanto mais cedo as crianças tornassem-se racionais, melhor para o desenvolvimento do conhecimento e da sociedade, por outro lado, os dois buscavam formar um novo homem, inserido conscientemente em seu tempo.

Em função dessa compreensão, os dois autores condenavam aquele tratamento protetor, que era dado às crianças, pois as deixariam despreparadas para enfrentar a vida. Além disso, tanto Rousseau quanto Descartes defendiam uma identidade própria para a infância, tendo elaborado princípios e projetos educativos para as mesmas.

Essa perspectiva pode ser apreendida através da articulação de suas concepções pela pedagogia moderna, que visava formar, na escola, o homem burguês. A pedagogia moderna via a infância como dependente da ação adulta, heterônoma e que, somente através da educação se transformaria rumo a autonomia, à liberdade e a independência. Desse ponto de vista, a infância acaba sendo ponto de partida – na medida em que representa o seu objeto de estudo – e de chegada a pedagogia – já que constrói esse objeto discursivamente. Enfim, a pedagogia infantiliza tudo o que toca. Segundo Narodowski (1996), “para individualizar a infância [foi] necessária construí-la como uma essência e nomeá-la para designar uma diferença que [teria] de ser institucionalizada em escolas. [Tratar-se-ia] de dotar de um corpo – o corpo infantil a instituição escolar” (1996,p.116). Em outras palavras: através de discurso, constantemente, a pedagogia reconstrói a infância como uma essência natural e ideal que necessita da escola para se desenvolver.

Sônia Kramer (1997) revela que no contexto de uma nova ordem política, econômica, cultural e social, que se constituiu a pedagogia moderna. Nele, os principais referenciais civilizatórios passaram a ser a ciência, de forma mais dominante que a religião; o capitalismo e não mais o feudalismo; o Estado laico e não mais absolutista; a burguesia e não mais o Rei e Clero. De alguma forma todas as vertentes explicativas da infância caminham em direção ao novo sentimento de civilização que surgia, no qual a burguesia assumia um papel central. Assim, se a história da infância burguesa, que passou por instituições tidas como educacionais, é contada como oficial, a história da infância das classes populares foi contada pela boca das classes dominante e pela história de instituições tidas como assistenciais, como se realmente fosse possível separar o assistencialismo de uma determinada concepção de formação/educação. Além disso, o conceito universal de infância, no qual a criança é vista a partir de sua natureza

infantil, desaparece sua verdadeira significação social como sujeito determinado cultural e historicamente. Desta forma, tal conceito tem um significado ideológico que tira do foco das análises as reais condições materiais da existência da criança.

De uma perspectiva dialética, a criança é vista como um sujeito histórico, determinado a partir de suas condições econômicas, culturais, e sociais. Enfim, não é igual em todos os lugares e em todos os tempos, como se precisasse ser constantemente vigiada por não corresponder a um certo modelo de criança. Provavelmente, seja esta mesma a função que essas explicações geralmente cumprem: traçar um padrão e dissimilá-lo como um modo de justificar problemas que não são produzidos social e historicamente como se fossem de essência individual e natural; o que esta em consonância com a ideologia necessária ao modo de produção capitalista.

“As condições econômicas e sociais produzem diferentes formas de encarar essa fase da vida. As crianças que não tem condições de cursar uma escola porque precisa ser economicamente ativas desde pequenas, com certeza preencherão poucos dos requisitos disseminados pelo conceito burguês de infância. Estas irão à escola se a família vir nesta instituição uma possibilidade de ascensão social, ou seja, a criança passa a ser um investimento que deve dar resultados em curto prazo, pois fora do trabalho ela significa uma boca a mais para sustentar sem que produza. De outro modo: ela significa mais uma despesa sem nenhum tipo de vantagem econômica. Portanto, a escola precisa necessariamente representar um retorno financeiro aos pais que se sacrificaram para lhe dar estudo. Já as famílias mais abastadas parecem pretender realizar uma espécie de capitalização em seus filhos, na medida em que seu desenvolvimento significara futuramente, um aumento de capital familiar” (KRAMER, 1987).

Essa retrospectiva histórica nos fez refletir sobre como a sociedade contribui para a formação da criança. Sua manipulação excessiva, sua limitação moralista e até mesmo a liberdade a qual disponibiliza criam “cópias fiéis” de uma sociedade que é madrasta para nossas crianças, que não as lhe ensina a encontrar o seu mundo interior. É fundamental enfatizarmos que não existe um tipo universal de relacionamento entre adultos e crianças, esse relacionamento é fundamentado em interesses de dominação e será determinado pelas condições culturais, econômicas e históricas das diferentes famílias nos diferentes contextos sociais.

1.2. A Educação do corpo no Brasil

O contexto constitutivo no Brasil e de sua cultura foi bastante diferente dos países considerados “velhos do mundo”, justamente por trazer as marcas da colonização européia. Dessa forma, as relações de dominação que foram estabelecidas entre os portugueses e seus escravos (negros trazidos da África), os índios nativos, além de outros colonizadores que chegaram mais tarde, expressam-se na formação de nosso povo.

O Brasil é colônia, com todas as suas especificidades, que é preciso retornar para reconstruir as transformações da família tradicional brasileira e, conseqüentemente, da forma como as crianças passaram a ser vistas. Nossa principal referência para reconstituir tal caminho é o estudo de Costa (1983) sobre o movimento médico-higienista no Brasil colonial e suas influências na formação de uma sociedade oposta àquela, orientada por novos interesses econômicos, sociais e políticos mediados pela ciência positiva.

Aliada do novo sistema e contrária à ordem colonial, a medicina higiênica foi o dispositivo mais apropriado para cumprir com esse intento, uma vez que soube trabalhar com antigas técnicas de submissão sob novos conceitos científicos em favor de seus interesses tanto quanto dos da elite agrária. Apesar de conflitos e disputas, selava-se e estabilizava-se uma aliança entre Estado e Medicina, na qual aquele “aceitou medicalizar suas ações políticas, reconhecendo o valor político das ações médicas” (COSTA,1993,p.29).

A questão do caos sanitário provocado pelas epidemias, focos de infecção e alta de mortalidade eram insolúveis para a burocracia, que não tinha o apoio financeiro da metrópole, o que se constituía em um grave problema político. Ainda mais, com a chegada da Corte ao Brasil, acompanhado de sua aristocracia, um contingente de diplomatas, comerciantes e famílias rurais foram atraídos para a cidade provocando crescimento da população: a necessidade de higienização estava posta.

A saúde passou a ser uma política estatal. Mas havia um foco de resistência à higienização das cidades: os hábitos e condutas das famílias tornavam os indivíduos insubordinados ao Estado, problema do qual a medicina ocupou-se com brevidade. As intervenções dos higienistas no sentido de erradicar a mortalidade infantil, muito elevada na época, foram decisivas no processo de mudança dessa imagem negativa da infância. Para fazer com que a família se fechasse mais, voltando às intimidades – afinal ela tinha se aberto demais ao convívio social -, os higienistas trataram de exacerbar suas preocupações com saúde física e moral. As orientações dos médicos eram no sentido de que a família deveria cuidar de sua educação, pois assim estaria cuidando do futuro das nação, uma vez que a família aprendeu a depender da cidade e da sociedade.

Costa (1983) cita que “essa proteção a infância deveria estar acompanhada de uma educação moral e corporal que seguisse os preceitos de classe e raça à qual as crianças pertencessem”. Os colégios por sua vez, eram instituições disciplinares, nas quais as crianças deveriam ser “domadas” física e moralmente. Educação, então, era sinônimo de formação de hábitos e de domesticação. Ao comportamento “normal” se chegava através do bom exercício da regra. E, nesse sentido, os castigos corporais, antigamente bastante utilizados e tidos como necessários, tornaram-se dispensáveis, pois a nova estratégia era conformar, lenta e permanentemente, a alma e o corpo infantil. Através da exigência de normas sociais, criando bons hábitos (de higiene e alimentares) e prevenindo más inclinações (através do adestramento físico e o controle da sexualidade), formava-se um adulto bem ajustado ao sistema político, social e econômico. Para essa pedagogia, a disciplina do corpo era indispensável.

Os costumes europeus adentravam as prescrições alimentares, por exemplo, e pouco a pouco, nas rotinas cotidianas, os indivíduos se adaptavam às mudanças culturais. Articulado a imposição dos novos hábitos, o adestramento do corpo através da educação física foi essencial para a transformação social desejada. A ginástica era percebida como prática das virtudes sociais e melhoramento da espécie humana.

Soares (1998) mostra que a ginástica se gestou na Europa em um momento de transformações sociais, políticas e econômicas, servindo de instrumento de educação e adaptação ao novo sistema liberal que se erigia naquele continente. Foi a partir das relações cotidianas, como divertimentos e festas populares, do circo, dos espetáculos de rua, que o movimento ginástico europeu gestou-se. Ele se construiu tendo como ponto de partida nessas relações e foi modificando-se de acordo com os interesses da sociedade nascente. A nova sociedade, fundada no trabalho livre com o apoio da ciência e da técnica que aceleraram o desenvolvimento industrial, levando ao caminho do progresso, tiveram no movimento ginástico, construído quotidianamente, um campo de ordem e disciplina que pôde ser potencializado a partir do rompimento com seu núcleo central: o divertimento.

Quando os princípios de ordem e disciplina foram paulatinamente aceitos e o divertimento foi afastado do movimento ginástico, nasceu a ginástica francesa que teve parte importante na educação dos indivíduos “livres” da sociedade. O corpo deveria ser fechado, limpo, isolado, disciplinado, treinado, fixo, dentro e fora do trabalho, mostrando sempre alguma utilidade. Este é o corpo que a ginástica produziu também como resposta estética aos valores burgueses e liberais. A ginástica foi institucionalizada principalmente pelas escolas, vindo fazer parte dos seus currículos. Também passou fazer parte das rotinas militares, tendo-os ginásios

como espaços privilegiados de educação do corpo, assim como o uso de vários aparelhos para correção ortopédica e corporal. Trazida de alguma forma para o Brasil, a ginástica logo foi apropriada pelos colégios, que no século XIX assumiram uma importância estratégica: “o novo homem e a nova sociedade começariam a ser construídos no colégio” (...), tendo no internato “o protótipo deste espaço disciplinar dedicado ao corpo” (COSTA,1983.p.180-181).

O espaço e o tempo foram ordenados através da criação de regulamentos e normas severas para formar o corpo sadio e a consciência nacionalista. A própria arquitetura dos colégios era pensada de acordo com tais objetivos. E, nesse sentido, a construção dos prédios afastados das habitações privadas, o tamanho das salas e sua distância, a aeração, iluminação, o asseio dos sanitários e a presença de enfermarias, além da forma como os quartos e camas eram distribuídas perfaziam uma geografia ordenada que não deveria permitir a preguiça e o desconforto.

O tempo, cronometrado, era o condutor dos ritmos internos das crianças, e servia para controlar suas atividades escolares: horários de alimentação, sono, trabalho intelectual e atividade física. Em oposição ao ócio característico da sociedade colonial, os colégios implantaram no cotidiano formativo das crianças, a noção de tempo útil. Afinal, o ócio poderia levar aos vícios, sempre inoportunos ao bom desenvolvimento físico e moral. Até mesmo a recreação era formativa, disciplinada, o que demonstra a noção de tempo produtivo e valorização do trabalho sendo incorporados pela cultura brasileira. Um espaço e um tempo utilitários formavam um corpo utilitário, que não desperdiça forças ou energias, bem ao sabor das demandas da nova sociedade.

O físico disciplinado através da ginástica era considerado necessário á formação do corpo útil. A repetição de exercícios específicos aguçava alguns órgãos dos sentidos, talhava a elegância e estava sempre de acordo com os diferentes sexos, pois era preciso naturalizar a necessidade de diferenciação. Criando o hábito de “aprender a olhar, admirar e domesticar o corpo próprio desde cedo” (COSTA, 1983,p.186), a ginástica parecia produzir um controle interno dos indivíduos. A dança para as meninas e a esgrima para os meninos são exemplos de atividades que exploravam atitudes respeitadas no corpo.

Segundo Costa, o controle da sexualidade, também foi vital nesse processo. A masturbação era considerada um “perigo” a saúde e a formação dos jovens e foi preciso fazer crer que isso era verdade para poder preveni-la e combatê-la. A ginástica, os exercícios físicos, o cuidado com a anatomia dos bancos da sala de aula forma alguns dos meios para atingir aqueles objetivos. A vigilância moral normalizou-se no interior dos internatos que transformaram em

agências de detecção, caça a repressão aos inocentes culpados. Tratada como crime, a masturbação era passível de punição através de repreensão, tratamento ou expulsão.

Contudo, esse mesmo controle acentuou efeitos contrários a suas intenções, pois apesar de todo arsenal montado para controlar a sexualidade manifestada de diferentes formas, os internatos continuaram sendo locais nos quais existia incitação sexual, masturbação e homossexualismo. E isto provocou uma reação dos moralistas que passaram a negar tais instituições, principalmente os positivistas defensores da família, que diziam que a criança e o adolescente deveriam ficar sob a tutela dos pais. Mais uma vez se colocava a masturbação como prática de desvio social e de degradação da moral e da saúde. Degradação do corpo. E um corpo degradado não servia para a pátria, que precisava de cidadãos fortes, moralmente rígidos e bem adaptados às normas vigentes.

Nesse mesmo movimento, é possível notar como se dava o processo de criação e combate às instituições, que eram o tempo todas observadas, reguladas e julgadas de acordo com os interesses aos quais deveriam servir. E disso dependia sua continuidade ou morte.

Costa (1983) enfoca que ao final do século XIX, a família já pode retomar a educação de seus filhos, uma vez que já está bem adaptada à nova ordem. Os internatos já são dispensáveis e os colégios tornam-se espaços para ser freqüentados apenas em determinados períodos. É possível notar a naturalização dos conceitos de infância e corpo através dos dispositivos disciplinares a que foram submetidos. A Concretização da noção de criança dócil e inocente que precisava ser bem-educada para não desviar-se do caminho reto de servidão aos interesses da pátria, demandava um corpo que pudesse ajustar-se a tais intenções. E para isso foi necessário um espaço específico que propiciasse a realização de tal intento. A criança é um corpo biológico que precisa “entrar no eixo”, o que fará, aprendendo a internalizar as regras e padrões necessários a sua sobrevivência. Aos que não entram no eixo, simplesmente porque sua realidade não condiz com o modelo a que se quer que respondam, restam o preconceito e o rótulo. Estes, são considerados o desvio.

A criança é aquilo que os adultos e a sociedade querem ser e também aquilo que temem tornar-se. Em outras palavras, de acordo com a imagem que a sociedade idealiza de si para si, ela classifica e seleciona os que são socialmente aptos a perpetuarem essa imagem e marginaliza os “desvios”, aqueles que são inaptos a essa espécie de “missão social”, pois estão fora dos padrões morais, sociais e culturais necessários à concretização desse projeto. Portanto, se a sociedade vê a criança como desvio, ela se torna desviante e passa ser marginalizada, não só por suas condições sociais e econômicas, mas também por seus valores morais. Os meninos e

meninas de ruas são os exemplos mais claros desse processo de marginalização social da infância. A sociedade os produz e quer, ao mesmo tempo, eliminá-los, tanto através de projetos educativos de “ressocialização”, em sua maioria, objetivando a readaptação social, para que estas crianças se conformem com suas condições de miserabilidade; como através de outros mecanismos mais sórdidos, tais como as chacinas e “sumiços” extraordinários que rotineiramente ocorrem com essa população em nosso país.

Pensamos que o desvio é fruto de uma noção profundamente ideologizada da infância, que escamoteia as condições sociais e econômicas que determinam a constituição das crianças enquanto sujeitos históricos que são.

1.3. O controle do corpo na escola

A escola, também, utiliza o estereótipo de “formadora de cidadãos” para muitas vezes transmitir a ideologia dominante. A escola é uma instituição social e, como tal, se encontra numa relação dialética com a sociedade em que se insere. Ao tempo que reproduz as estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais” (GONÇALVES, 1994, p.32).

Em nossa sociedade observamos que as práticas escolares reproduzem a dominação do sistema capitalista. A escola vem controlando e disciplinando o corpo através do poder resultante do processo histórico da civilização ocidental. Gonçalves citando Rumpf, relata que “as práticas pedagógicas tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na supervalorização das operações cognitivas e no progressivo distanciamento da experiência sensorial direta”, ou seja, nos últimos 150 anos de processo de civilização, a escola busca não somente disciplinar o corpo, mas também anulá-lo.

Em seus estudos históricos, Foucault citado por Gonçalves (1994) descreve como realizava o poder disciplinar sobre o corpo nas escolas dos séculos XVIII e XIX

as escolas eram, então, como fábricas que produziam disposições para ações racionais voluntárias, ao mesmo tempo que procurava eliminar dos corpos movimentos involuntários. A rigorosa minúcia com que eram estipulados os regulamentos para o comportamento corporal dos alunos (...) revela um poder disciplinar que objetivava controlar as erupções afetivas que poderiam surgir do corpo com seus movimentos espontâneos e suas forças heterogêneas. (apud, GONÇALVES, 1994)

Com isso separavam os movimentos corporais e as emoções, eternizando o controle e a manipulação do corpo.

Rumpf, segundo Gonçalves (1994), analisa as formas atuais de controle do corpo: nos regulamentos da escola, no conteúdo das disciplinas, nos livros didáticos e nos discursos e hábitos metodológicos do professor. Rumpf mostra como os regulamentos, na escola, têm como objetivo eliminar do corpo movimentos involuntários e participação espontânea, permitindo somente a realização de ações voluntárias, com objetivos racionais definidos, regidos pelas normas sociais.

Observa-se esse controle, por exemplo na distribuição espacial dos alunos na sala de aula e na organização do tempo escolar. Observa-se, também, na postura corporal de alunos e professores cujos movimentos refletem a repressão de sentimentos momentâneos e procuram não revelar nada de pessoal e subjetivo. (apud, GONÇALVES, 1994)

Gonçalves (1994) analisa, que em nossas escolas, a aprendizagem de conteúdos é baseada em metodologias que tratam as crianças como “depósitos de conhecimento”, por isso, a conceitua como aprendizagem sem corpo pelas características dos conteúdos fora da realidade e dos métodos tradicionais de ensino que o coloca em um mundo diferente no qual ele vive e pensa com seu corpo. O conhecimento do mundo é feito de forma fragmentada, abstrata, distribuído em diferentes disciplinas, limitadas a um horário prefixado e restrito. A quantificação e a mensuração são os instrumentos mais adequados para conhecer o mundo. O próprio aluno torna-se objeto de mensurações quantitativas, na avaliação de uma aprendizagem que privilegia, sobretudo, as operações cognitivas.

Outra característica da escola, abordada por Rumpf, citada por Gonçalves (1994), afirma “ que ela privilegia o futuro em detrimento do presente. Todo ensino caracteriza-se por constituir-se numa preparação para o futuro, esquecendo o momento existencial presente que a criança vive”. Generalizando, a criança é condicionada a acreditar que durante o período escolar ela deve procurar construir uma base sólida de operações cognitivas, que a possibilitará produzir o seu futuro invisível. Em função desse futuro abstrato, a criança aprende a desprezar muitos interesses momentâneos e ligados as suas experiências concretas. Dessa forma, a escola reflete e perpetua a forma de alienação do homem moderno.

Assim, constatamos na escola as características do processo civilizatório de formalizar as ações humanas separando-as da participação corporal, privilegiando as operações cognitivas abstratas em função de um futuro ireal.

As aulas de Educação Física, na maioria das vezes apresentam tais características. O professor propõe movimentos mecânicos, repetitivos, isolados, sem sentido para o aluno, dissociados de afetos e lembranças, presos a padrões distantes dos movimentos livres, sem uma abertura para o conhecimento do mundo de uma forma total” (GONÇALVES, 1994, p.36).

As aulas de Educação Física que valorizam excessivamente o rendimento, privilegiam os alunos que possuem melhores aptidões desportivas, incentivando a competição e a formação de elites. Manoel Sérgio (apud, GONÇALVES, 1994, p.96) afirma que o desporto escolar “ marginaliza os menos dotados e distingue os superdotados; circunscreve ao treino, isto é, a preparação para a competição e todo o trabalho pedagógico, prioriza um controle estatal em ao aluno não é permitido o exercício da cidadania”. Ou seja, se ignorarmos a globalidade do homem, geramos uma Educação Física alienada.

Em nossa escola faz-se necessário organizarmos práticas educativas que incorporem e integrem os conteúdos, as vivências e os movimentos, para o desenvolvimento integral dos alunos, explorando e descobrindo o corpo e a corporeidade, de maneira prazerosa, para a formação de cidadãos ativos e conscientes de sua importância perante a sociedade.

CAPÍTULO 2 - A CORPOREIDADE E O MOVIMENTO

2.1. O corpo e a Corporeidade

A idéia que temos do corpo é profundamente questionável. Podemos até dizer que o significado de corporeidade que circula entre nós é de certa forma, condenável. Portanto, autores defendem e conceituam o corpo e a corporeidade quebrando paradigmas.

Edgar Morin vem realizando uma interessante obra abordando o fenômeno da vida através do pensamento complexo. Sua concepção “conceitua o corpo como um fenômeno de entendimento complexo que pretendemos analisá-lo para chegar a um entendimento teórico e existencial da corporeidade” (apud BRITO e JOÃO,2004). A palavra complexo segundo Edgar Morin, citado por Brito e João (2004) tem sua origem na palavra complexus, ou seja, tecer juntos (relacionar) as várias partes que compõe o todo, sem pretensão de esgotar as partes. O termo complexo, além de ser aquilo que não é simplificado, é o conjunto de coisas, circunstâncias ou atos ligados ou relacionados entre si. Desta forma, o corpo certamente é uma complexidade.

Existem diferentes definições para a palavra corpo: Bueno (1996) define o corpo como um “conjunto de órgãos; o esqueleto humano revestido de músculos” (p. 167).

Segundo Morin (1997) “O corpo é qualquer porção de matéria que forma um todo distinto. Por meio desse sinônimo, percebemos que tudo que compõem uma organização específica perfaz um corpo” (p.49).

Hipócrates (s/data) defende que “O corpo não é só um conjunto de órgãos, mas uma unidade viva que a natureza de cada um regula e harmoniza” (HIPÓCRATES apud, DECONTO, s/data).

Já a palavra corporeidade segundo Bueno (1996) é a qualidade do que é corpóreo, material (p.167).

Segundo Brito e João (2004), “a corporeidade humana é, num primeiro nível constituída pelo universo físico e ao mesmo tempo é constituída pelo “bios”. Os primeiros seres vivos que conhecemos como detentores de auto-organização viva, são os protocariotas unicelulares (...) que estão próximos da fronteira entre o universo físico (“physis”) e o universo da vida (“bios”), sendo que no primeiro (“physis”) encontramos um si que vai tornar-se os autos do segundo (“bios”)”. Brito e João, citando Morin, explica que o “si traz as idéias de ser e existência que partem da idéia de organização; onde dá lugar aos autos que reúne as noções de auto-

organização, auto-reorganização, auto-produção, auto reprodução, auto-referência, num macro conceito, presente no universo da vida” (1997 e 1999).

Portanto, “O corpo como fenômeno complexo é corporeidade, sendo este um novo princípio que permite trazer a percepção e a consciência da nossa própria condição humana” (BRITO e JOÃO, 2004).

Assim, como os unicelulares, a corporeidade humana (organismo pluricelular) é uma organização viva, emergente da organização físico-química. A corporeidade humana permite compreender que somos animais da classe dos mamíferos, da ordem dos primatas, da família dos hominídeos, do gênero homo da espécie sapiens (MORIN apud JOÃO, 2004),ou seja, “seres humanos, constituídos dos diversos átomos, os quais constituem moléculas, as células, os organismos, os seres humanos e as sociedades”(MORIN, apud, BRITO e JOÃO, 2004).

Segundo João (2004), o conceito de corporeidade, à luz do pensamento complexo, permite compreendermos o ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizado em seu corpo. É através do corpo que podemos identificar a individualidade, a existência e o ser, os quais remetem a organização (p.266).

Assim a corporeidade é o resultado complexo da articulação do universo físico (“physis”), do universo da vida (“bios”) e do universo antropossocial.

No decorrer da vida, o corpo vai se adaptando às condições que o nosso planeta impõe; e a busca de compreensão de como construímos as relações com o mundo e como isso nos conduz a ser quem somos, aumenta. Somente por meio dessa condição material constituída em corpo, é que podemos construir nossa história. “ Guignebert citado por Maffesoli (1996) salienta que o homem é inicialmente ‘matéria’, ele é ‘carne’. Trata-se de um enraizamento simbólico que merece atenção; o homem só é homem na sua ligação intrínseca a um suporte material” (apud BRITO/JOÃO,2004). Essa condição material representa uma possibilidade de aperfeiçoamento, de atuação, de aprendizagem e de descoberta da corporeidade.

A corporeidade, “a totalidade do ser humano enquanto ser vivo parte da criação e da natureza” (Boff, 1998, p.194) também é entendida como as múltiplas relações (internas e externas) que mantemos, veiculadas no corpo e através do corpo, que nos proporciona um estágio de conhecimento pessoal, interpessoal e ambiental, constituindo um pequeno mundo. E para tal desenvolvimento, as noções e descobertas que os ser humano possa vir a formular sobre o mundo e sobre si mesmo, só tem existência a partir de seu contato com diferentes atividades, meios e grupos e as diversas influências que estes podem ter sobre ele; assim como as influências que ele próprio exerce em seu grupo.

Neste sentido a corporeidade e a representação corporal não estão ligadas a uma atividade unicamente subjetiva, interna e particularizada, mas às relações sociais concretas estabelecidas entre os indivíduos de determinados grupos, no caso desta pesquisa, a criança inserida no ambiente escolar, em turmas de 3ª série. Há assim uma relação de reciprocidade entre a criança e o mundo material que a cerca, fundamental nesse processo, uma vez que “são os homens que , desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. [Os homens estão] envolvidos em [um] processo de desenvolvimento real em determinadas condições”(Marx e Engels, 1998,p.20).

A partir das diversas concepções de corpo e de corporeidade, decidimos adotar o conceito de corporeidade defendido por Brito e João (2004), sendo este à luz do pensamento complexo, um resultado complexo da articulação do universo físico, do universo da vida e do universo antropológico. Enfim, defenderemos que a maneira do homem tratar o seu corpo e a sua corporeidade é uma construção social, baseado em um processo histórico. Desenvolveremos as idéias de que tais concepções utilizando o movimento e fundamentando a prática pedagógica, são responsáveis pelo desenvolvimento integral e pela aprendizagem do ser humano.

2.2. A criança e o movimento

“A compreensão do papel da motricidade no desenvolvimento e na vida da criança pode contribuir para que as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental organizem práticas educativas que incorporem essa dimensão nos processos de ensino e de aprendizagens”. (FILGUEIRAS, 2000).

A criança deve ter oportunidade de explorar a corporeidade e o movimento. Filgueiras (2000) descreve que o sujeito se constrói na interação com o meio e o movimento é uma das formas que temos para interagir com esse meio. Pela exploração a criança vai construindo conhecimentos sobre as propriedades físicas dos objetos e inicia a compreensão de quais relações pode estabelecer sobre eles. Aprende sobre seus limites: puxar, empurrar, chegar perto, entre outros. Através de ações motoras a criança interage com a cultura, seja para dominar o uso dos diferentes objetos (instrumentos), que a espécie humana desenvolveu, seja para usufruir atividades lúdicas e de lazer, como jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças e artes marciais. Pelo movimento a criança conhece mais sobre si mesma e sobre o outro, aprendendo a se relacionar. O movimento é parte integrante da construção da autonomia, e identidade, uma vez que contribui para o domínio das habilidades motoras que a criança desenvolve ao longo da

primeira infância. Quando uma criança quer falar de si, é comum que fale do que consegue fazer: “ Eu já sei amarrar meu sapato”, “ Eu subo a escada sozinho”. Saber quem ela é, o que consegue fazer, num primeiro momento, pode ser marcado pela gestualidade.

FILGUEIRAS (2000) comenta que para conhecer a criança do ponto de vista de seu desenvolvimento motor, precisamos buscar uma lente de observação, por que nós podemos interpretar um comportamento de várias maneiras, dependendo das lentes que usamos. Isso está relacionado á visão de mundo, de criação de teorias de desenvolvimento e aprendizagem que temos, como as de Wallon e de Piaget.

FILGUEIRAS (2000) citando Piaget revela que ele foi quem nos despertou para a importância da motricidade. Na verdade ele estava preocupado em estudar a gênese do pensamento humano, não em entender como a criança aprende o momento ou qual é a importância disso. Mas para entender o desenvolvimento da inteligência ele observou a criança e percebeu que, desde que nasce, ela já tem um tipo de inteligência que é, ao contrário do que se pensava, anterior a linguagem. Existe uma inteligência motora que é prática, e que é a primeira que o ser humano desenvolve.

“ A criança tem uma bagagem genética, que são os movimentos reflexos, e a partir do contato com o ambiente, naquilo que Piaget chama de reações circulares, ele vai construindo esse movimento intencional. Então, até por volta dos 2 anos, mais ou menos, ela constrói essa inteligência sensório-motora, essa capacidade de perceber a intencionalidade e a consequência dos gestos, que são os recursos que ela tem para interagir com o meio”. (FILGUEIRAS, 2000)

Filgueiras (2000), explica que para Piaget o desenvolvimento da inteligência é um processo contínuo de equilíbrio, através de dois mecanismos: a assimilação, que é entendida como a integração do exterior as estruturas do indivíduo, e a acomodação, que é a transformação interior em função das variáveis exteriores. É por meio desses dois mecanismos que a criança desenvolve sua inteligência prática ou sensório-motora, composta por diferentes esquemas de ação, que vão se aperfeiçoando, tornando-se mais variáveis e adaptáveis a diferentes situações. Nessa perspectiva, é fundamental criar desafios para as crianças, propor situações que geram a necessidade de novas adaptações a partir, por exemplo, do uso de diferentes materiais e jogos.

Henri Wallon (1985) fala da afetividade e da socialização da criança. Para ele o movimento tem primeiro uma função expressiva. A interação entre o bebê e os adultos se dá por gestos e expressões faciais. Mais tarde o movimento passa a ter uma função instrumental: conhecer e explorar o mundo físico. O movimento passa a auxiliar o pensamento, inaugurando-

se a dimensão cognitiva da atividade motora. A ação mental projeta-se em atos motores. O movimento também está relacionado à origem da representação, ele dá suporte à representação na medida em que torna presente um objeto ou cena imaginada por meio dos gestos que a criança utiliza para imitar objetos e personagens.

Segundo Filgueiras, (2000), as crianças, principalmente na fase da Educação Infantil, falam com o corpo. Por isso é tão difícil elas se manterem paradas.

Wallon (1985) compreende que “até quando estamos sentados em uma determinada posição há um gasto energético”. Qualquer um de nós pode observar como é difícil nos mantermos na mesma posição por algumas horas, mas exigimos de nossos alunos este esforço. O cansaço resultante do esforço em manter-se imóvel por muito tempo pode transformar-se em obstáculos as aprendizagens, ao contrário do que tradicionalmente se espera.

Wallon (1985) relata que a função postural dá sustentação à atividade cognitiva. Todos nós já pudemos observar como modificamos nosso tônus (músculos) quando estamos com dificuldade de entender uma aula ou resolver algum problema. Levantar contribuir para que nossa atividade intelectual volte a fluir.

Filgueiras (2000) analisa que as variações tônicas desobstruem o fluxo mental e orientam nossa percepção. Para a criança esta relação de reciprocidade entre a atividade cognitiva e o controle do tônus é ainda mais relevante: ela aprende por meio da expressão corporal e ao experimentar desafios motores.

Assim, a movimentação das crianças na sala de aula deve ser encarada como um recurso a mais para a aprendizagem.

Segundo Filgueiras (2000) um projeto educativo que considera a criança deve ter um olhar sobre a motricidade que não leve em conta apenas a “função cinética” do movimento, como tradicionalmente a educação física tem feito, mas também a função tônica e expressiva. “As variações de postura e posições e posições do corpo, a possibilidade de movimentar-se pela sala, fazer experiências, expressar-se podem permitir uma maior atenção e interesse na atividade que está sendo realizada”.

Contudo, observamos que a escola separa corpo e mente como se o cérebro não fizesse parte do corpo, deixando o corpo do lado de fora das aulas, principalmente e Educação Física. Em geral é um corpo que atrapalha a aprendizagem e que precisa ser contido, por isso as crianças estão sentadas em fila, umas atrás das outras, e precisam de autorização para se movimentarem. Difícilmente há, em nós, professores, a visão de que o corpo pode se expressar, circular pela sala, fazer ações diversas que facilitariam o modo de a pessoa ser e estar no mundo.

“O que se deseja é domesticar esse corpo ou que ele esteja realmente presente no processo de aprendizagem da criança? As próprias regras da escola (...) agem sobre o corpo e podem inibir um envolvimento ativo do aluno com o conteúdo trabalho” (FILGUEIRAS, 2000).

Um projeto educativo que de fato considere o homem integral não pensa uma só aula, como a de Educação Física, uma vez por semana. Ao contrário, dá espaço de movimento e expressão, assegura a liberdade de trabalhar em grupo, circular pela sala e todas as demais ações que permitem que as crianças se coloquem inteiras no mundo.

Para um bom desenvolvimento motor é preciso, então, “garantir a diversificação dos movimentos e o aumento da complexidade, levando em consideração o desenvolvimento e a aprendizagem da criança num determinado momento” (FILGUEIRAS, 2000).

Mas devemos superar a visão de que o desenvolvimento motor é um processo material e progressivo que acontece sem a necessidade de um ambiente favorável à sua ocorrência. “O desenvolvimento de competências motoras ocorre pela relação dinâmica entre o biológico e o social” (FILGUEIRAS, 2000), ou seja, todos os tipos de movimentos, são aprendidos socialmente, por isso são tão importantes as experiências fornecidas à criança.

Segundo DANTAS (1994) o movimento não acontece por acaso. Não é gratuito. Nem uma manifestação supérflua do organismo. O movimento tem sempre uma finalidade, sempre surge após uma avaliação subjetiva de significado. Uma vez estabelecido o significado de uma situação, de uma pessoa ou de uma coisa o movimento é o instrumento usado pelo corpo-mente para responder corretamente ao significado convencionado. O movimento é a expressão dinâmica do corpo, diante das necessidades mais urgentes da pessoa: auto-expressão, auto-realização, fazer feito o que é importante para a pessoa, pertencer ao grupo importante para a pessoa afetividade. (p.21)

A afetividade é considerada por Dantas como o componente mais influente com o qual o corpo dialoga através do movimento. A afetividade é um tipo de valor humano que apresenta várias dimensões: amor, respeito, aceitação, apoio, reconhecimento, gratidão, interesse. “Como seres humanos, temos necessidade essencial de dar e receber amor”. (DANTAS, 1994, p.21). Ou seja, o movimento ocorre com mais liberdade e maior rendimento quando a personalidade é respeitada e a afetividade atribui significados aos eventos, às coisas e às pessoas, quando a necessidade do afetivo é satisfeita, o comportamento faz mais sentido e fica mais funcional, significativo é o ambiente com o qual se estabelecem laços afetivos.

2.3. A corporeidade e o movimento como princípios geradores da prática pedagógica

Ao colocar o corpo e os gestos no centro do desenvolvimento infantil, os estudos sobre psicomotricidade estão ajudando a pedagogia a renovar-se e a definir novos princípios para o ensino. Henri Wallon (1985) introduziu a idéia de que o movimento do corpo tem caráter pedagógico, tanto pelo gesto em si quanto pelo que a ação representa.

Hoje, o psicólogo e professor de Educação Física argentino Esteban Levin é um dos pesquisadores que mais contribuem com seus estudos. Ele afirma que “o corpo, os movimentos e a imagem que se tem desse corpo são fundamentais na aprendizagem e na formação geral do adulto” (apud, ESCOLA, 2005). Levin (2005) explica que o corpo e os gestos são fundamentais para a formação geral do ser humano. Desde que nasce, a criança usa a linguagem corporal para conhecer a si mesma, para relacionar-se com seus pais, para movimentar-se e descobrir o mundo. Essas descobertas feitas com o corpo deixam marcas são aprendizados efetivos, incorporados.

São verdades, são tesouros que guardamos e usamos como referência quando precisamos ser criativos em nossa profissão e resolver problemas cotidianos. Os movimentos são saberes que adquirimos sem saber, mas que também ficam à nossa disposição para serem colocados em uso. (LEVIN, 2005)

Durante a Educação Infantil, a necessidade de movimentar-se é mais respeitada pela escola: corpo é usado em brincadeiras, em atividades de arte, de música. A criança pode correr, pular, sem censura alguma. O problema é na passagem para a 1ª série. Geralmente os professores exigem uma postura totalmente diferente da que era permitida até então. Segundo Levin (2005) com 7 anos os alunos são colocados em carteiras, precisam ficar quietos, supostamente prestando atenção no mestre-forma pela qual estaria incorporando os conteúdos. “Ele chega ao absurdo de muitas vezes, pedir que eles desenhem a si mesmos dançando ou subindo em árvores! Ele deveria antes disso, deixa-los experimentar essas atividades”.(p.21).

O que observamos é que, na maioria das escolhas, os momentos de usar o corpo fica restrito à hora do recreio e às aulas de Educação Física. “É como se a escola dissesse ao aluno: na pré-escola, você brinca; na 1ª série, começa a estudar. Mas o estudo deveria estar totalmente legado ao movimento corporal”. (LEVIN, 2005).

Uma das causas da hiperatividade pode ser a obrigação de deixar o corpo sem movimento. A falta de movimento corporal pode causar anorexia, bulimia, depressão infantil e dores corporais.

Levin cita que é muito mais fácil para as crianças aprenderem brincando com o corpo, representando com o corpo letras no chão, do que sentados em frente ao quadro-negro. Em matemática, o professor deverá propor brincadeiras do tipo caça ao tesouro, onde as crianças terão oportunidades de procurar, enumerar, manipular, classificar. Ou até o jogo de futebol, onde os alunos poderão construir tabelas, calcular resultados, ler e escrever histórias, entre outros.

Os movimentos corporais devem ser valorizados pelos professores de todas as séries. Incentivar uma relação saudável com o próprio corpo e o uso dele na aprendizagem são práticas que devem ser cultivadas por toda a escolaridade.

“Até o início da puberdade, por volta dos 12 anos ou 13 anos, elas são determinantes. Até essa fase a criança vive pela primeira vez as mais diversas experiências: ela vai conhecer os números, a regra de três a leitura, a escrita, o ensino de história... Quando alguma coisa acontece pela primeira vez, precisa ser marcante e positiva, para deixar boas recordações, ainda que inconscientes. O uso do corpo permitirá que essas lembranças sejam prazerosas e a pessoa vai associar o aprendizado a sensações gostosas”. (LEVIN, 2005).

Não existe apenas uma forma de aprender, é nossa obrigação oferecer várias opções para criança adquirir conhecimento. Por isso devemos utilizar o movimento corporal como um recurso de ensino e aprendizado. A corporeidade e o movimento como princípio gerador da prática pedagógica. Nós professores precisamos unir com eficiência o uso do corpo ao processo de aprendizagem. ”Basta colocar a busca pelo saber acompanhado de movimento. É importante também que o docente recupere a sua história, os seus desejos infantis” (LEVIN, 2005). Assim, resgatamos os nossos desejos infantis, compreenderemos muito melhor as necessidades da turma.

A idéia de que existem formas ideais, únicas “certas” que a criança deve aprender, precisa ser deixada de lado. Por isso é importante ampliar o repertório de movimentos das crianças.

Filgueiras (2000), caracteriza o sistema motor humano pela capacidade de alcançar uma mesma ação por meio de diferentes movimentos, portanto não devemos insistir em ensinar as crianças, principalmente de 1ª série, um gesto único tido como a técnica mais adequada para resolver desafios. Se dermos ênfase na repetição de gestos-modelo os alunos aprenderão movimentos estereotipados com pouca adaptabilidade.

As atividades propostas às crianças, bem como os ambientes em que estão inseridos e materiais oferecidos, devem contemplar oportunidades para que resolvam desafios de diferentes maneiras. As ações motoras colaboram para o desenvolvimento de um repertório motor que permita à criança escolher as respostas para os diferentes desafios buscando soluções alternativas e criativas para os mesmos problemas e conseqüentemente descobrir a corporeidade.

Filgueiras (2000), propõe ao professor que encoraje as crianças a explorar suas potencialidades de movimento, ao invés de fixar os “jeitos corretos”. O professor pode fornecer informações às crianças sobre os caminhos para encontrar melhores soluções, demonstrar movimentos que ele conhece ou chamar a atenção da criança para maneira como um colega resolveu aquele desafio. São questões que o educador pode colocar ao aluno para que ele encontre uma relativa consistência na aprendizagem deste movimento. O educador também pode propor uma série de situações de exploração e descoberta deste movimento e ter uma possibilidade corporal para se envolver no processo ensino-aprendizagem, precisa resgatar em sua própria vida o prazer pelo movimento.

Muitos educadores têm receio da liberdade de movimentos porque acham que as crianças pedem se machucar; já os pais não querem que as crianças se sujeem. Muitas vezes o trabalho explorando corpo e movimento, fica restrito por esses receios. A cambalhota, por exemplo, assusta bastante: dá medo de a criança quebrar o pescoço. O mesmo acontece com as brincadeiras de correr e de pular. Filgueiras (2000) enfoca que o risco é inerente a qualquer processo de aprendizagem. Errar é uma coisa construtiva no processo de aprendizagem, mas na área de movimento errar causa um raladinho no joelho, uma batida na cabeça e até um braço quebrado. O corpo tem um limite de resistência de força, por isso é muito importante criar um ambiente seguro. Quando o educador, por causa da segurança, não oferece desafios às crianças, está, na verdade, fazendo o contrário: quanto mais experiências as crianças tiverem, mais conhecerão sobre si, suas possibilidades e limitações e, conseqüentemente, menos vão se machucar.

Um trabalho com a corporeidade e o movimento contribui com as questões atitudinais, com a capacidade de relacionar com o outro, dialogar e resolver problemas, o que sempre acontece em contextos de jogos e brincadeiras. As atividades coletivas e jogos em grupo reúnem situações extremamente, produtivas para o desenvolvimento da capacidade de diálogo, de respeito ao outro e proporcionem momentos de prática e consciência das regras. O objetivo é que a criança possa utilizar atividades de movimento em contextos significativos de sua experiência.

No Ensino Fundamental a criança tem uma capacidade de refletir sobre suas ações, de tomar consciência dos mecanismos que controlam seus movimentos.

Filgueiras (2000), aconselha o professor a estimular a criança a descrever seus movimentos, socializar suas descobertas, conhecer e explorar seu corpo, criando possibilidades para que ela estruture de forma mais significativa e mais consciente os seus gestos. É enfatizada, nas séries iniciais, a combinação de movimentos e sua aplicação em atividades mais complexas e específicas da cultura corporal.

Filgueiras, explica que a Educação Física pode sistematizar interfaces com diversos campos da educação, envolvendo os temas transversais e projetos transdisciplinares.

No entanto, em sua especificidade, na prática pedagógica que temos construído ela se organiza em forma de três grandes eixos: 1º A vivência de diferentes movimentos e a construção de um repertório motor variado e adaptado a diferentes desafios e mudanças do ambiente; 2º A vivência de valores de comunicação presentes nos jogos em grupo e do desenvolvimento de um repertório relacional, a partir de valores de justiça e equidade de oportunidades; 3º A vivência de atividades rítmicas e expressivas (2000, p. 18).

Educadores, não especialistas em Educação Física, podem desenvolver uma intencionalidade educativa frente à questão do movimento ao observar as crianças, percebendo suas necessidades, integrando na rotina diferentes possibilidades de ação. Nesses casos têm condição de fazer um trabalho integrado. A presença do especialista é enriquecedora quando ele tem uma visão abrangente da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, quando participa do projeto educativo, estabelecendo parcerias com os professores da sala. O mais importante para que se tenha um bom trabalho com a corporeidade e o movimento é investir na formação inicial e permanente de professores e especialistas.

Um professor capacitado e disposto a ensinar e aprender, tem a corporeidade e o movimento como princípio gerador da sua prática pedagógica em prol do desenvolvimento global do educando. Reprimir os movimentos dos alunos é um crime contra o corpo dos mesmos.

2.4. A Educação Física na perspectiva dos PCNs

Foi-se o tempo em que Educação Física era vista como uma disciplina formadora de atletas olímpicos e futuros campeões. Essa visão nascida de um decreto governamental de 1971,

pretendia descobrir novos talentos nas escolas para representar a pátria no exterior. Mas o modelo entrou em crise nos anos 80, pois o Brasil não se tornou uma potência olímpica. Hoje a Educação Física é mais do que moldar a estrutura física do aluno. Ela deve contribuir para a atividade intelectual e para a formação do cidadão.

Os PCN (1997) elaboraram três eixos temáticos para serem desenvolvidos ao longo do ensino fundamental. São eles: 1º) conhecimentos sobre o corpo; este bloco dá ao aluno informações sobre o próprio corpo, sua estrutura física e interação com o meio social em que vive. Estudam-se noções básicas da autonomia, da fisiologia, dos aspectos biomecânicos e bioquímicos do corpo; 2º) esportes, jogos, lutas e variações de ginásticas: neste eixo, o professor leva informações históricas sobre as origens e características de cada uma dessas práticas e a importância de valorizá-las; 3º) atividades rítmicas e expressivas: são as manifestações, que combinam expressões e sons, como danças, mímicas e brincadeiras cantadas. Por meio delas, o aluno caracteriza diferentes movimentos expressivos, sua intensidade e duração.

As aulas de Educação Física não se resumem a atividades que movimentam o corpo. Poderá ser montado programas que incluem não somente práticas esportivas, mas aulas teóricas e pesquisas.

Os temas transversais estão presentes nas aulas de Educação Física, eles devem ser trabalhados para estimular a reflexão e, dessa forma, contribuem para a construção de uma visão crítica em relação à prática e aos valores inseridos na disciplina e no meio social.

Os PCN (1997) propõem o tema Ética, onde podemos trabalhar o respeito, a justiça e a solidariedade como parte das práticas físicas. O respeito pode ser exercido na interação com adversários. A solidariedade é vivenciada quando se trabalha em equipe. A presença de um juiz, as regras, e os acordos firmados entre os participantes, são formas de aprender e valorizar o sentido de justiça.

No tema Saúde podemos trabalhar estresse, má alimentação e sedentarismo (subprodutos da crescente urbanização). Daí a necessidade de se vincular a Educação Física ao cultivo da saúde e do bem estar das pessoas, superando, em muitos casos a falta de infraestrutura pública voltada para o esporte e lazer.

No tema Meio Ambiente o contato da escola com áreas próximas, como parque e praças, abre oportunidade para a Educação Física abordar o tema do meio ambiente.

O tema Orientação Sexual traz idéias como a de que futebol é esporte para homem e ginástica rítmica “é coisa de menina” que ainda fazem parte da sociedade e do cotidiano da escola. Combater preconceitos como esses, é uma das missões desse tema.

O tema pluralidade Cultural nos remete a adotar uma postura não preconceituosa e não discriminatória, é a chave para atingir os objetivos da pluralidade cultural em Educação Física. Para isso, é preciso valorizar danças, esportes, lutas e jogos que compõem o patrimônio cultural brasileiro, originários das diversas origens étnicas, sociais e regionais.

Os temas Trabalho e Consumo propõem ao aluno questionar a publicidade dos produtos esportivos. Poderemos ajudar os alunos a analisar criticamente a necessidade de possuir determinado produto e, criar, assim a noção de um consumo consciente.

Os PCN (1997) recomendam alguns instrumentos de avaliação como: fichas de acompanhamento, relatórios de atividades, relatórios de apreciação, fichas de avaliação, fichas de observação e auto-avaliação.

Eventos esportivos cobertos pela mídia merecem atenção especial, de nós professores. É comum os alunos discutirem na escola determinados acontecimentos com base no que ficaram sabendo pelos meios de comunicação. Utilizando a mídia como fonte, podemos observar nos alunos a visão crítica de alguns fatos, como a violência das torcidas organizadas, o salário dos jogadores, a lei do passe e do doping, entre outros. O trabalho pode ser feito a partir de gravações de programa de TV ou montagem de murais com reportagens. Abrir espaços para discussões do tema proposto, analisando problemas e possíveis soluções, produzindo textos e imagens.

“Superar essa dicotomia corpo/mente, fazer/compreender é um grande desafio do educador para humanizar tanto as aulas de Educação Física como o trabalho nas demais disciplinas” (FILGUEIRAS, 2000).

CAPÍTULO 3 - O PAPEL DAS BRINCADEIRAS E JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Uma das atividades fundamentais da criança é brincar. Tais atividades são vivenciadas pelas crianças em todos os lugares. As crianças falam, pensam e expressam sentimentos através das brincadeiras. Transformam objetos e movimentos. Elaboram relações sociais. A brincadeira está presente na escola em diversas situações. Fontana (1997) apresenta as concepções das brincadeiras sobre o seu lugar e sua importância na prática pedagógica:

Uma concepção é aquela que pode ser traduzida na frase: Criança vai á escola para aprender, e não para se divertir. De acordo com esse ponto de vista, a brincadeira é pura diversão e, portanto, só deve ser permitida na hora do recreio. Outra concepção é a de que a criança tem necessidade de brincar, mas que na escola é preciso separar brincadeiras e ‘tarefas sérias’. As brincadeiras estão presentes tanto na pré-escola como nas séries iniciais do 1º grau, e o tempo ocupado por elas é determinado pela idade das crianças ou pelo andamento da programação pedagógica. Existe ainda a concepção segundo a qual ‘brincando a criança aprende’, que pode ser traduzida em métodos educacionais que valorizam a brincadeira e procuram evitar uma distinção rígida entre jogo e ‘tarefas sérias. (FONTANA, 1997, p.119-120)

Na concepção de que “brincando a criança aprende” fundamentamos a nossa prática pedagógica. Jogos são introduzidos como importantes recursos didáticos em nossas aulas. A psicologia vem estudando e confirmando que a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança além de satisfazer suas necessidades. Fontana (1997) citando Piaget (1989), defende a brincadeira infantil como assimilação quase pura do real ao eu, não tendo nenhuma finalidade adaptativa. “ De acordo com Piaget (1989), a criança não consegue satisfazer todas as suas necessidades afetivas e intelectuais nesse processo de adaptação ao mundo adulto” (FILGUEIRAS, 1997, p. 121). Portanto a criança brinca porque “é indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções” (FILGUEIRAS, 1989, p.52).

A brincadeira transforma o real, assimilando as necessidades da criança, em razão de seus interesses cognitivos e afetivos. Filgueiras (1997) relata que para Piaget (1989) nas brincadeiras de faz-de-conta (chamada por ele de jogo simbólico) as crianças criam símbolos lúdicos que podem funcionar como uma espécie de linguagem interior, que lhes permite reviver

e repensar acontecimentos interessantes ou impressionantes. As crianças necessitam reviver os acontecimentos. Para isso recorrem ao simbolismo direto da brincadeira.

As contribuições que Vygotsky (1994) concerne ao papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, são fundamentais para conduzirmos a nossa prática pedagógica. Para o autor, definir o brinquedo como atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta. E segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior.

Na idade pré-escolar surgem uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. Os brinquedos parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, esse mundo é que chamamos de brinquedos ou atividade de brincar.

Vygotsky (1994) diz que o argumento de que o brincar da criança é a imaginação em ação, nos adolescente e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. No brinquedo, a criança cria uma situação imaginária. A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específica do brinquedo.

Não existe brinquedo sem regras. Desde pequenas crianças podem fazer coincidir a situação de brinquedo com a realidade. O que na vida real passa despercebido por uma criança, torna-se uma regra de comportamento no brinquedo. As regras têm sua origem na própria situação imaginária. Por tanto, a noção de que uma criança pode se comportar em sua situação imaginária sem regras são simplesmente incorreta. Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária.

“O comportamento de uma criança pequena é determinado, de maneira considerável, e de um bebê, de maneira absoluta, pelas condições em que a atividade ocorre. No brinquedo é que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”(VYGOTSKY, 1994).

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. Experimentos evidenciam que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo de significado do campo de percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos.

A criação de situações imaginárias não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrario, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. Continuamente a situação de brinquedo, exige que a criança aja contra o impulso imediato. Assim, o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo.

Vygotsky (1994) explica que a subordinação estrita as regras é quase impossível na vida; no entanto, torna-se possível no brinquedo. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, a qual sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O brinquedo é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. O propósito, como objetivo final, determina a atitude afetiva da criança no brinquedo. Eis sua relevância e implicação para a aquisição dos conceitos.

Piaget e Vygotsky têm pontos de vistas diferentes também em relação à função da brincadeira no desenvolvimento infantil. Filgueiras (1997) esclarece que para Piaget, o jogo simbólico é parte de uma função fundamental do processo cognitivo da criança, a função simbólica. Essa função permite que a criança possa representar uma coisa por intermédio de outra coisa, como a linguagem, o desenho ou o gesto simbólico. Ele considera que a brincadeira não tem finalidade adaptativa, não provoca aprimoramento dos esquemas mentais, ou de ação da criança. Sua importância para o desenvolvimento consiste no fato de possibilitar a transformação do significado dos objetos e a criação de símbolos lúdicos individuais. A função simbólica é indispensável para a ampliação das fronteiras da inteligência, embora, ela só progrida com o desenvolvimento da própria inteligência. Ou seja, à medida que o pensamento da criança se desenvolve que sua linguagem, o desenho e o próprio jogo evoluem.

Filgueiras (1997) acrescenta que para Vygotsky, a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. Substituindo um objeto por outro, a criança opera com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento

conceitual, que baseia-se nos significados e não nos objetos. Quando a criança assume um papel na brincadeira, ela opera com o significado de sua ação e submete seu comportamento a determinadas regras, conduzindo ao desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes, que estão intrinsecamente relacionadas à capacidade de atuar de acordo com o significado de ações ou de situações e de controlar o próprio comportamento por meio de regras. Para Vygotsky, a brincadeira cria zona de desenvolvimento proximal “ no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (LEONTIEV, apud FONTANA. 1988, p.122). A brincadeira é a atividade

“ em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, apud FONTANA.1998, P.122).

Segundo o Currículo (1998) a brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

Portanto, a atividade de brincar é essencial para o desenvolvimento da criança em idade escolar. Brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa ou na rua. O ambiente escolar e seu cotidiano é marcado pelas características, pelas funções e pelo modo de funcionamento da escola.

Segundo Fontana (1997) na escola existe o professor que é o adulto que conduz intencionalmente as relações de ensino, de acordo com objetivos e concepções didático-pedagógicas. Concepções e objetivos que constituem, ao mesmo tempo, “a peneira” de seleção das atividades apresentadas às crianças e “a lente” com a qual ele focaliza o que elas fazem e dizem. Diferentemente do adulto que em casa vê a criança brincar, ou brinca com ela e para ela, esse professor relaciona-se com a brincadeira como um procedimento previsto em seu plano de ação com as crianças. O professor, como adulto, deve ajudar a estruturar o campo das

brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, como faremos em nossa pesquisa, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras e jogos ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa “independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo” (CURRÍCULO, Ed.Inf.DF.1998,p. 28). Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compressão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

“O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominante implicados” (CURRÍCULO, Ed.Inf.DF.1998, p.28). De acordo com o mesmo documento, as categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas, assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar de regras.

Portanto, com base no que foi relatado, verificamos que as brincadeiras faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de tabuleiro, jogos

tradicionais, didáticos, corporais, entre outros, proporciona a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê, entre outras. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê.

Segundo o Currículo (1998), a brincadeira de pular corda, tão popular no Brasil, propõe às crianças uma pesquisa corporal intensa, tanto em relação às diferentes qualidades de movimento que sugere (rápidos ou lentos; pesados ou leves) como também em relação à percepção espaço-temporal, já que, para “entrar” na corda, as crianças devem sentir o ritmo de suas batidas no chão para perceber o momento certo.

A corda pode também ser utilizada em outras brincadeiras desafiadoras. Ao ser amarrada no galho de uma árvore, possibilita à criança pendurar-se e balançar-se; ao ser esticada em diferentes alturas, permite que as crianças se arrastem, agachem, e muito mais.

Os primeiros jogos de regras, segundo o Currículo (1998), são valiosos para o desenvolvimento das capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo. É muito importante que o professor esteja atento aos conflitos que possam surgir nessas situações, ajudando as crianças a desenvolver uma atitude de competição de forma saudável. O professor deverá ajudar as crianças a combinar e cumprir as regras, desenvolvendo atitudes de respeito e cooperação tão necessárias no desenvolvimento das habilidades desportivas.

São muitos os jogos existentes no nosso país, “cabe ao professor levantar junto a crianças, familiares e comunidade aqueles mais significativos” (CURRÍCULO, Ed. Inf. DF.1998, p.97). As brincadeiras e jogos envolvem a descoberta e a exploração de capacidades físicas e a expressão de emoções, afetos e sentimentos. Além de alegria e prazer, algumas vezes a exposição de seu corpo e de seus movimentos podem gerar vergonha, medo ou raiva. Isso também precisa ser considerado pelo professor para que ele possa ajudar as crianças a lidar de forma positiva com limites e possibilidades do próprio corpo.

“As diferentes atividades que ocorrem nas instituições requerem das crianças posturas corporais distintas” (CURRÍCULO, Ed. Inf. DF.1998, P. 37). Cabe ao professor organizar o

ambiente de tal forma a garantir a postura mais adequada para cada atividade, não as restringindo a modelos estereotipados.

O professor tem que perceber os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso contribuirá para que ele as ajude a Ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras.

“ O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo” (CURRÍCULO, Ed.Inf.DF.1998, p.39). Além de refletir sobre as possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades lúdicas, o professor deve planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor. Nessa perspectiva “ o professor deverá avaliar constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura de maneira a adequar as atividades às possibilidades das crianças de diferentes idades” (CURRÍCULO, Ed.Inf.DF.1998, p.39).

A lateralidade, ou seja “ à predominância para o uso de um lado do corpo” (CURRÍCULO, Ed.Inf.DF.1998, p.39), durante esse processo de definição é comum que a criança usem indiscriminadamente ambos os lados do corpo. Assim cabe ao professor trabalhar a lateralidade, com músicas ou brincadeiras que envolvam gestos. “A organização do ambiente, dos materiais e do tempo visam a auxiliar que as manifestações motoras das crianças estejam integradas nas diversas atividades da rotina” (CURRÍCULO.Ed.Inf.DF.1998, p.39). Portanto, os espaços destinados às atividades motoras, deverão ser amplos o suficiente. Os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento.

Segundo o Currículo (1998), os conteúdos relacionados ao movimento deverão ser trabalhados inseridos na rotina. As atividades que buscam valorizar o movimento nas suas dimensões expressivas, instrumentais e culturais podem ser realizadas diariamente de maneira planejada ou não. Também podem ser realizados projetos que integrem vários conhecimentos ligados à corporeidade e ao movimento.

O importante é informar as crianças acerca de suas competências, valorizando o seu esforço e comentando sobre como estão construindo e se apropriando do conhecimento, encorajando-as à progredir e evitando situações de comparação.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1. Natureza da Pesquisa

Para o estudo do tema proposto foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Convém esclarecer que tratou-se de uma pesquisa de natureza descritiva, tendo como objeto primordial a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. O objeto de nossa pesquisa – a corporeidade e o movimento como princípio gerador da prática pedagógica – indicou-nos o caminho da pesquisa qualitativa por uma série de necessidades, dentre as quais:

- 1) A pesquisa precisou ser realizada na escola, ou seja, no contexto real do fenômeno estudado; até mesmo para ser coerente com os princípios da psicogenética walloniana e Vygotskiana, que compõe parte de nosso referencial, uma vez que estas se referem à necessidade de realizar a pesquisa em espaços institucionais e reais nos quais a criança se encontra, para poder-se entender algumas de suas possíveis influências sobre a mesma;
- 2) Houve a necessidade de fazer um acompanhamento da realidade das Séries Iniciais para podermos conhecê-la e entendê-la melhor, assim como buscar uma aproximação das crianças e professores, sendo estes, geradores da prática educativa desenvolvida na instituição;
- 3) A pesquisa partiu de interesses amplos que foram verticalizadas e se tornaram mais específicos no decorrer da tomada e análise de dados, ou seja no próprio movimento da investigação;

“A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de explicar-se em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento” (OLIVEIRA, 2003, p.64).

Oliveira (2003), relata que as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Segundo Lüdke e André (1986), essas são algumas características básicas da pesquisa qualitativa: o ambiente natural como fonte direta de dados, a predominância dos dados descritivos, a preocupação com os processos constitutivos dos fenômenos educativos e a tendência de que a análise dos dados siga um processo indutivo, isto é que se chegue pelo raciocínio às leis gerais a partir de fatos particulares, criando-se generalizações.

Um estudo de caso foi posto em prática, cujos procedimentos favoreceram o alcance dos objetivos propostos. Oliveira (2003) citando Yin (1981), revela que o estudo de caso deve ser entendido como o estudo empírico que investiga um fenômeno em seu contexto real. Quando as fronteiras entre um fenômeno e o seu contexto não são claramente definidas, o estudo de caso utiliza várias fontes de evidência para a compreensão do objeto de estudo (p.23).

Oliveira (2003) citando Maren (1995) considera o estudo de caso um método eclético, em que se podem utilizar diferentes técnicas e métodos que facilitem a compreensão do objeto ou fenômeno em seu contexto. Nesta direção, Gil (1999) define o estudo de caso como um estudo profundo e exaustivo que permite o conhecimento amplo do Objeto de pesquisa. Esse autor sintetiza o estudo de caso em três principais finalidades: exploração da vida real, cujo limites não estão bem definidos; descrição da situação do fenômeno em estudo; e explicação de variáveis causais de determinados fenômenos em sua complexidade e em situações nos quais não é possível a utilização de levantamentos e experimentos (p.73).

Costa (2001) citando Triviños (1992, p.111) relata que o grande valor do estudo de caso está em “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, de modo que os resultados atingidos podem permitir formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”.

A pesquisa também teve um caráter participante, pois caracterizou-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A pesquisa participante “envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante (...), envolve posições valorativas, derivadas sobretudo do humanismo cristão”. (GIL, 2002, p.56).

Desta forma, realizou-se uma pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, tendo como duas etapas principais: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

4.2. Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Fundamental 08, localizado na AR 03, lote 04, Setor Oeste, Sobradinho II. A Instituição de Ensino atende alunos de 3ª a 6ª séries. A escola

funciona em um prédio de dois andares, em uma construção nova. No térreo funciona a parte administrativa: direção e secretaria; laboratório, biblioteca, sanitários, refeitório, salas de recursos, almoxarifado, pátio e quadra esportiva. A parte superior possui 15 salas de aula, 01 sala de reforço, 01 de vídeo, sanitários e pátio. O prédio possui um elevador, pois, atende alunos portadores de necessidades especiais.

A escola é composta por 06 funcionários administrativos, 33 professores e 12 auxiliares de educação, todos os profissionais empenhados em construir uma escola dinâmica, inovadora e comprometida com a formação de cidadãos capazes de agir e transformar suas realidades, visando o bem está da coletividade.

A maioria dos docentes possui curso superior e de especialização. Os professores estão empenhados em se aperfeiçoar para melhor atender o educando.

O corpo discente da instituição é composto por crianças vindas de famílias carentes, a maior parte oriunda de invasões transformadas em vilas, sem qualquer infra-estrutura.

A maioria dos pais atua na economia informal e em pequenos serviços. A escolaridade dos pais oscila em parte, entre séries do Ensino Fundamental (1ª a 5ª). A desestruturação familiar está presente na vida das crianças e esse fator acaba interferindo no processo-ensino aprendizagem.

4.3. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos da 3ª série do Ensino Fundamental das séries iniciais, detentores de aptidões físicas e cognitivas, essenciais para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. A turma era composta por 34 alunos, na faixa etária de 9 a 13 anos, sendo estes 18 do sexo feminino e 16 do sexo masculino.

Os alunos apresentam o nível socioeconômico baixo, pois a maioria dos pais são assalariados e recebem algum benefício do governo. Apresentam dificuldades de aprendizagem (leitura, ortografia, resolução de problemas e cálculos operacionais). Demonstram carência afetiva, visto que os pais trabalham, ou são divorciados, e alguns, são criados pelos avós. Apresentam problemas de relacionamentos, pois costumam haver brigas no ambiente escolar.

4.4. Procedimentos

A pesquisa se desenvolveu em duas etapas: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

Segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (p.44).

“A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (...) a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos” (GIL, 2002).

A pesquisa de campo, segundo Gil (2002) procura o aprofundamento das questões propostas. O planejamento da pesquisa de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa. O estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação.

Para atingir os objetos propostos foram utilizados os seguintes passos:

- 1º passo – Escolha do local;
- 2º passo – Planejamento das aulas;
- 3º passo – Aplicação de jogos;
- 4º passo – Observação de um grupo de alunos;
- 5º passo - Análise dos dados;

Após escolhermos o local e a turma, planejamos as aulas visando a aplicação de jogos para a coleta dos dados.

O primeiro plano de aula propôs um aquecimento, que consistia na execução de movimentos, comandados pelo docente, sem os alunos soltarem as mãos. Após o aquecimento os alunos brincaram de “Escravos de Jó”, uma cantiga de roda que possibilita vários movimentos; jogaram a “Amarelinha das Ciências” que foi adaptada para o trabalho em grupo e a realização de mímicas; e por fim, fizeram um aquecimento musical, que determinava um movimento a partir de cada nota musical.

O segundo plano de aula oportunizou aos alunos um aquecimento denominado “A linha”, que tinha como procedimentos a execução de movimentos, comandados pelo docente, em cima de uma linha reta desenhada no chão. Depois desse momento, os alunos desenvolveram a brincadeira “Nunca três”, onde agruparam-se em grupos de dois elementos, que formaram bases que eram modificadas a partir que um aluno se salvasse. A brincadeira começava com o pegador correndo atrás do fugitivo. Quando o fugitivo se agrupasse na base, ele se salvaria e o último se transformaria em fugitivo, e assim sucessivamente. Outra modificação da brincadeira seria quando o fugitivo se salvasse, o último viraria pegador e o

pegador viraria fugitivo. Após a brincadeira os alunos debateram e produziram uma redação sobre a violência da cidade. Para finalizar brincaram de “fio elétrico, onde uma corda foi esticada e cada aluno passava por debaixo da corda sem nela encostar. A medida que os alunos iriam passando o “fio” iria abaixando, dificultando a passagem.

O terceiro plano propôs um aquecimento com palitos de picolé. Os alunos construíram e executaram os movimentos utilizando os palitos. Após essa atividade, os alunos foram disposto em grupos de quatro elementos, onde jogaram dominó contendo as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). Finalizando a aula, em círculo, equilibraram uma caixinha de madeira na cabeça, entregaram a outro aluno trocando de lugares, e este, fez o mesmo para dar continuidade ao exercício.

No decorrer das aulas ministradas, analisamos os dados, apurando as informações, reunindo respostas a partir das observações.

4.5. Coletas de dados

O Centro de Ensino Fundamental 08 foi escolhido como o local para a coleta de dados devido à sua localização, sendo de melhor acesso para todos os integrantes do grupo. Além de ser uma escola com um amplo espaço e várias quadras esportivas.

Os dados foram coletados nos dias 19 e 20 do mês de outubro, do ano de 2005. Para a coleta dos mesmos foram utilizados os planos de aulas, que objetivavam a corporeidade e o movimento como geradores da prática pedagógica.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: aplicação de planos de aula e a observação.

Um instrumento de pesquisa é considerado válido, quando consegue medir com precisão o que se deseja conhecer.

“A confiabilidade é pertinente ao instrumento que, repetidas vezes, é aplicado a um mesmo grupo de pesquisa e demonstra o mesmo resultado. A precisão diz respeito à segurança que se pode obter com a aplicação do instrumental, segundo a demonstração da validade e confiabilidade que foram testadas.” (OLIVEIRA, 2003, P. 55).

Portanto utilizaremos planos de aulas contendo jogos. A aula é a forma predominante de organização do processo de ensino.

“É na aula que organizamos ou criamos as situações docentes, isto é, as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente

conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognitivas(...). A preparação de aulas é uma tarefa indispensável, e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano” (LIBÂNEO, 1994,p.241).

Dando continuidade à coleta de dados utilizamos a observação. A observação “é a base da investigação científica, permitindo o registro dos fenômenos da realidade, para se planejarem e sistematizarem os dados que serão coletados” (OLIVEIRA, 2003, P.55).

4.6. Análise dos dados

A linha de pensamento que orientou a análise é a fenomenológica. A fenomenologia vem do grego *Phainesthai*, aquilo que se apresenta ou se mostra, e *logos*, explicação, estudo. Segundo *Cobra (s/data)* a fenomenologia afirma a importância dos fenômenos da consciência os quais devem ser estudados em si mesmos, ou seja, tudo que podemos saber do mundo resume-se a esses fenômenos, a esses objetos ideais que existem na mente, cada um designado por uma palavra que representa a sua essência, sua “significação”.

Os objetos da fenomenologia são “dados absolutos apreendidos em intuição pura, com o propósito de descobrir estruturas essenciais dos atos (*noesis*) e as entidades objetivas que correspondem a elas (*noema*)” (COBRA, s/data).

A análise dos dados partiu da identificação de uma categoria geral, a qual permitiu identificar a manifestação da corporeidade e do movimento na prática pedagógica e de três categorias específicas que se desdobram da categoria geral, que são: o desenvolvimento físico-motor; o desenvolvimento afetivo-social; e o desenvolvimento cognitivo.

No entanto, a Fenomenologia “não restringe seus dados à faixa das experiências sensíveis, mas admite, em igualdade de termos, dados não sensíveis (categorias) como as relações de valor, desde que se apresentem intuitivamente” (COBRA, s/data).

CAPÍTULO 5 - ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As observações foram realizadas em uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental do Centro de Ensino 08 de Sobradinho. A turma era composta por 34 alunos, com faixa etária entre 9 e 13 anos.

A prática pedagógica utilizou a corporeidade e o movimento, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento físico-motor, afetivo-social e cognitivo dos educandos.

Os dados coletados e analisados serão apresentados conforme cada plano de aula aplicado.

5.1. Análise da aplicação do primeiro plano de aula

A aula foi iniciada a partir da aplicação do aquecimento, que consistia em executar os movimentos, comandados pelo professor, de mãos dadas. Esta atividade além de explorar o movimento, procurou trabalhar a socialização e o companheirismo, visto que os alunos desenvolviam os movimentos com a ajuda dos colegas. No decorrer da atividade houve muita euforia. Os alunos constantemente soltavam as mãos, a maioria dos alunos demonstrou dificuldade em diferenciar direita e esquerda, cambaleavam ao flexionar os joelhos e ficarem sobre um pé só.

Com a repetição da atividade, os alunos foram ficando mais atenciosos e aperfeiçoaram os movimentos, melhoraram o equilíbrio, conheceram seus limites e os limites do outro, aprenderam a diferenciar a lateralidade e a movimentar-se em contato com o colega, se construindo na interação com o meio. Desta forma, podemos compreender que essa atividade que teve o movimento como princípio gerador, permitiu o desenvolvimento de aspectos das dimensões físico-motor, afetivo-social e cognitivo dos educandos.

O movimento é uma das formas de interação. Segundo Filgueiras (2000), pelo movimento a criança conhece mais sobre si mesma e sobre o outro, aprendendo a se relacionar. Sobre o fato de eles terem dificuldades na lateralidade, o Currículo (1998) esclarece que durante as séries iniciais é comum que a criança use indiscriminadamente ambos os lados do corpo, e somente desenvolverá essa habilidade se tiver oportunidade de explorar seu corpo através de brincadeiras e jogos que trabalhem a lateralidade.

Na brincadeira “Escravos de Jó”, descrita na metodologia, eles não queriam passar o sapato, temendo que o outro fizessem algum tipo de brincadeira maldosa com o mesmo. Eles

conheciam a brincadeira, mas no começo tiveram dificuldade para alcançarem o mesmo ritmo, dificultando o desenvolvimento da atividade, alguns sapatos foram ficando para trás. Houve colaboração da maioria dos participantes, alguns permaneciam em posição “de índio”, outros de cócoras, outros com as pernas bem abertas. Cinco alunos batiam os tamancos das colegas fortemente no chão, para que fizessem barulho como de um instrumento musical.

A brincadeira “Escravo de Jó”, é uma brincadeira bem antiga, que faz parte de nossa cultura. Através de ações motoras a criança “interage com a cultura, seja para dominar o uso dos diferentes objetos (instrumentos), seja para usufruir atividades lúdicas e de lazer” (FILGUEIRAS, 2000). Portanto, constatamos que a brincadeira “Escravos de Jó”, permitiu o desenvolvimento de aspectos da dimensão afetivo-social.

Para a realização da brincadeira “Amarelinha das Ciências”, descrita na metodologia, eles se organizaram rapidamente em grupos. Houve confusão para escolher o representante de cada grupo que iria participar do par ou ímpar americano. Esse jogo decide através da contagem dos dedos a seqüência dos grupos. Um aluno exclamou que não queria participar, pois amarelinha era coisa de mulher. A outra aluna retrucou dizendo não ter nada a ver, que ela também jogava futebol, que era um jogo considerado de meninos.

É importante frisar que experiências em atividades como lutar, dançar, jogar bola, rodar bambolê, pular amarelinha devem ser oferecidas sempre aos alunos, com o cuidado de evitar enquadrá-los em modelos de comportamentos estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, pois o movimento também ensina a ser “preconceituoso”.

Para responder as questões da brincadeira utilizando a da mímica, os alunos demonstraram muita criatividade. A cada elaboração e execução dos movimentos eles analisavam e corrigiam, fixando o conteúdo “água” de uma maneira prazerosa.

Os demais grupos executaram os movimentos com precisão. Fizeram mímica sobre os estados físicos da água, hidrelétrica, granizo, entre outros. Enquanto decidiam que movimento realizar, era impressionante como eles demonstravam suas emoções com o corpo. Alguns ansiosos, mexiam a perna sem parar, ou comiam unhas, ou repousavam o braço no ombro do outro. Outros não agüentavam esperar e corriam ao redor do estacionamento atrás do colega.

Wallon (1979) defende que a emoção, a afetividade é o ponto de partida da construção da pessoa e do conhecimento. Por isso, a emoção, o movimento e a aprendizagem estão definitivamente relacionados.

Um momento interessante aconteceu com o quarto grupo. Um integrante errou na primeira tentativa. Por ter errado, uma aluna do grupo deu um tapa nele e ele saiu chateado.

Nesse momento a professora o chamou , até que ele voltou de braços cruzados e utilizando movimentos que expressavam raiva. A professora aproveitou a oportunidade para evidenciar que somos humanos e que erramos, pedindo para observar que o aluno errou, mas soube da resposta, e ela que se considerava muito boa, não sabia. O aluno sorriu elevando sua auto-estima. A partir desse momento, ele foi o que mais demonstrou interesse em participar das demais brincadeiras.

O Currículo (1998) revela que os jogos são valiosos para o desenvolvimento das capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo. É importante que nós professores, estejamos atentos a esses conflitos, ajudando os alunos a desenvolver uma atitude de competição de forma saudável, sem agressões, com respeito e cooperação.

As brincadeiras e jogos “envolvem a descoberta e a exploração de capacidades físicas e a expressão de emoções, afetos e sentimentos” (CURRÍCULO, Ed. Inf. DF.1998, p. 97). Elogios dessas capacidades elevam a auto-estima, e isso ficou comprovado com a alegria e afeto que o aluno elogiado pela professora demonstrou.

No decorrer da atividade os alunos se ajudaram, inventaram e reinventaram os movimentos através dos gestos expressados pelas mímicas. Wallon (1979) cita que o pensamento da criança precisa da gestualidade como suporte. Só seremos capazes de lidar com nossas emoções, nossos instintos e nosso pensamento se antes nos tornarmos “donos” de nosso corpo e dos nossos gestos. Portanto, compreendemos que nessa atividade foi possível o desenvolvimento no educando, nas suas dimensões físico-motor, afetivo-social e cognitivo.

Ao término da aula realizamos uma ginástica musical, onde mostramos cartazes contendo as notas musicais e para cada nota um movimento. O professor foi cantando as notas musicais e os alunos realizando os movimentos. Durante essa atividade os alunos observaram tudo no movimento realizado: posição da cabeça, dos braços e dos pés, postura. Os alunos tiveram tanta atenção que até memorizaram os movimentos, sendo possível o professor cantar a nota sem mostrar os cartazes. Para finalizar, houve reflexão sobre as atividades desenvolvidas, os movimentos que realizaram, o que aprenderam, o que será aproveitado no cotidiano. A maioria dos alunos gostaram da aula e pediram que repetissem, em outro momento, as brincadeiras. Compreendemos, que essa atividade permitiu nos alunos o desenvolvimento de aspectos da dimensão físico-motor e cognitiva, pois a atividade envolveu a atenção e a concentração, características do processo cognitivo.

O trabalho com a corporeidade e o movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando “um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas” (CURRÍCULO. Ed.Inf.DF.1998, p.15).

5.2. Análise da aplicação do segundo plano de aula

A aula iniciou-se com um aquecimento denominado “Linha”. Aproveitamos a linha que contorna a quadra de futebol para desenvolvermos a atividade. Em ritmos diferentes o professor foi comandando os movimentos que imitavam coisas e bichos. Alguns alunos tiveram dificuldades para acompanhar o ritmo e permanecer em cima da linha, somente conseguiram realizar os movimentos com a ajuda de alguns colegas.

Portanto, verificamos que a linha exigiu equilíbrio e concentração, portanto contribuindo para o desenvolvimento de aspectos das dimensões físico-motor e afetivo-social, visto que os alunos aperfeiçoaram seus movimentos com intervenção dos colegas.

Com a brincadeira “Nunca três” eles tiveram a oportunidade de explorar o corpo e o espaço, correndo um atrás do outro. No começo da atividade eles confundiram quem era o fugitivo e quem era o pegador, mas após intervenção do professor eles foram aprendendo a brincadeira. Outra confusão aconteceu, quando a brincadeira ficou mais difícil, ou seja, quando o fugitivo se salva na base e virava pegador e o pegador virava o fugitivo. Houve muita discussão nessa hora, pois eles confundiam sempre com a primeira regra.

Com essa brincadeira constatamos que a maioria dos alunos queriam ser o fugitivo. E eles ainda gritavam que queriam ser o ladrão. Após essa brincadeira, conversamos sobre a violência da cidade que só está aumentando e o que fazer para diminuí-la. Eles concordaram com a professora que declarou como sendo o principal motivo do aumento da violência a falta de educação e limites da família. A maioria relataram violências sofridas e disse que com a inauguração da nova delegacia poderia diminuir um pouco a violência. Após o debate eles produziram um texto sobre o assunto.

Essa brincadeira foi muito significativa para os alunos, pois envolveu descoberta e exploração das capacidades físicas, sendo possível compreendermos o desenvolvimento nos alunos de aspectos das dimensões físico-motor, pois os alunos exploraram o espaço com seus corpos, correndo, movimentando braços, pernas e cabeça, gritando; afetivo-social, pois eles se relacionavam a todo o momento, respeitando o limite do colega; e cognitivo, pois os alunos

tiveram bastante dificuldade em identificar quando era o fugitivo ou quando passava a ser o pegador, essa dificuldade fez surgir muitos conflitos coletivos e individuais. Essa atividade também possibilitou a interação entre as disciplinas.

O professor tem que perceber os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças, assim contribuirá ajudando-as a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações. Para brincar é preciso que as crianças “escolham o papel que irá assumir em um determinado tema ou enredo” (CURRÍCULO, Ed.Inf.DF.1998,P.28). Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Ao aproveitar o movimento para trabalhar outros conteúdos, como no caso, a produção de texto, o professor está fazendo a interdisciplinariedade.

Depois dessa brincadeira, foi realizado o “fio elétrico”, brincadeira que tinha como objetivo explorar movimentos sem ter contato com a corda. Durante essa atividade, foi observado como os alunos têm imaginação fértil. Alguns se imaginaram em cima de uma ponte, outros que estavam em alguma competição das olimpíadas. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e imaginar.

Para Piaget (1989) a brincadeira transforma o real, assimilando as necessidades da criança, em razão de seus interesses cognitivos e afetivos. As crianças criam, nas brincadeiras, símbolos lúdicos que podem funcionar como um espécie de linguagem interior, que lhes permite reviver e repensar acontecimentos interessantes ou impressionantes. As crianças necessitam reviver os acontecimentos. Para isso recorrem ao simbolismo direto da brincadeira. Por isso os alunos se imaginavam nas olimpíadas. Desta forma, podemos compreender que esta atividade permitiu o desenvolvimento de aspectos das dimensões físico-motor, afetivo-social e cognitivo.

5.3. Análise da aplicação do terceiro plano de aula

A aula se iniciou com um aquecimento denominado “Boneco móvel”. Essa atividade consistia em manipular os palitos de picolé de forma que criassem um movimento. Os alunos iriam circular pelos bonecos e após o comando do professor, eles parariam em frente a um e executariam o movimento que o mesmo continha. E assim foi feito. Os alunos acolheram a atividade com entusiasmo, eles ajudaram na distribuição dos palitos e organização do círculo. Durante a atividade, observamos que os alunos verificavam os bonecos dos outros para ver se o movimento era o mesmo. Os bonecos iguais eles corrigiam ou melhoravam o movimento.

Enfim, a brincadeira teve diversas rodadas, mas eles não queriam continuar. Então foi proposto pelo professor que eles modificassem a brincadeira. Então após várias sugestões acatamos a do aluno Gabriel, que sugeriu que um entrasse na roda e fizesse um movimento. Depois cada um deveria criar, em seu boneco, o movimento proposto pelo aluno que estivesse no centro e por fim, eles deveriam executar o movimento.

Nessa nova brincadeira, todos queriam ir para o centro da roda, mas quem escolhia o próximo era o aluno que já estava na roda. Eles construam os movimentos e interagem com o colega. Por isso, compreendemos que essa atividade permitiu o desenvolvimento de aspectos das dimensões físico-motor, afetivo-social e cognitivo.

Segundo o Currículo (1998) nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. “É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido (...), tomando consciência disto e generalizando para outras situações”. Na brincadeira a criança cria e recria.

Após essa atividade foi distribuído jogos de “dominó” contendo as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) para grupos de quatro alunos. Os alunos jogavam realizando as operações e utilizando rascunhos. Muitos exclamavam querer a tabuada para auxiliá-los, mas como não havia nenhuma no momento, a professora ajudou-os a raciocinar e efetuar as operações mentalmente ou no rascunho.

Nessa atividade os alunos demonstraram muita concentração. Foi possível observar seus corpos ansiosos se movimentando devido às dificuldades encontradas nos cálculos das operações: coçando a cabeça, comendo as unhas, batendo a mão no chão, mordendo o lápis. Alguns grupos se atrapalharam no começo, mas a professora os induziu a acharem seus erros. No final do jogo, alguns grupos relataram que as contas estavam difíceis e gostariam de um jogo com contas fáceis.

Com essa atividade observamos que os alunos estão tendo muitas dificuldades em desenvolver cálculos matemáticos, portanto faz-se necessário propor mais atividades como estas para os alunos, visto que essa permitiu o desenvolvimento de aspectos da dimensão cognitiva, pois se pôs como um desafio que eles conseguiram vencer.

Para finalizar a aula brincamos de “Equilíbrio e elegância”. Com os alunos dispostos em um círculo, o professor colocou um livro sobre a cabeça e caminhou até um aluno, entregou o livro e trocou de lugar com ele. Este aluno fez o mesmo, caminhou em direção à um colega e continuou o exercício. Essa atividade foi importante, pois os alunos a executaram de maneira

precisa, apesar de alguns terem derrubado o livro. Durante a atividade, algumas alunas se imaginavam desfilando em concurso de moda, diziam ser uma determinada modelo famosa. Observamos como os alunos vão “além da imaginação”. Desta forma, podemos compreender que esta atividade possibilitou nos alunos o desenvolvimento de aspectos das dimensões físico-motor, afetivo-social e cognitivo.

Para que a criança possa exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas pelo professor, sejam elas mais voltadas às brincadeiras e jogos ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. Ao utilizarmos a corporeidade e o movimento como princípios geradores da prática pedagógica, estamos facilitando o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral de nossos alunos, além de possibilitar momentos de prazer, descontração, desafio e satisfação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais um desafio em nossa vida que é vencido. Há tempos almejamos um curso de graduação que contribuísse para a construção do conhecimento e aperfeiçoasse nossa prática pedagógica. Enfim, nosso desejo foi realizado e no entanto, só nos resta tomar o curso de nosso destino e batalhar para que seja promissor.

O desenvolvimento dessa pesquisa mexeu com nossas emoções. Tivemos vários momentos de ansiedade, de insônia e até de discórdia, mesmo sendo tão amigas! Mas esses momentos difíceis serviram para aumentar muito mais a nossa amizade. Hoje sabemos que podemos contar com ambas para o que “der e vier”.

Tivemos muitas dificuldades para a realização da monografia. Problemas de ordem pessoal somaram-se aos problemas comuns da rotina escolar. Entretanto, não foram suficientes para tirar a vontade de continuar. Todas nós nos empenhamos em superar quaisquer dificuldades que por ventura pudessem atrapalhar o andamento da pesquisa.

Mas, o comum a todas, foi a nossa própria dificuldade de lidar com o corpo. O trabalho com o corpo, mexe com nossas “travas corporais”, que segundo Gonçalves (1994) foram desenvolvidas pela reprodução da dominação capitalista. Infelizmente, somos exemplos vivos, de um prática educacional que nega a expressividade, a espontaneidade e o próprio corpo. Prática essa que não valoriza a cultura popular, mas tem no movimento e na corporeidade (danças, cantos, brinquedos, histórias, entre outras) o grande recurso de formação da identidade de nossa sociedade. Isso tem exigido de todos nós, professoras, bastante empenho em superar essas barreiras impostas ao longo de nossas vidas.

A opção nesta monografia foi por uma pesquisa qualitativa, se pautando de conhecimento teóricos, aplicação de planos de aula e observação participante. O momento da pesquisa obteve mais de nosso tempo, pois os autores são complexos e às vezes suas citações pareciam enigmas. Para a aplicação dos planos de aula não tivemos tantas dificuldades, a maioria dos alunos contribui para o desenvolvimento dos mesmos, para que assim pudesse ser feitas as observações.

Ao longo deste trabalho de pesquisa pudemos averiguar que a corporeidade e o movimento sendo princípios geradores da prática pedagógica possibilitam ao ser humano o desenvolvimento de aspectos das dimensões físico-motor, afetivo-social, cognitiva. Essas três dimensões associadas e desenvolvidas pelo ser o leva ao desenvolvimento integral.

Com a análise dos dados e conforme já evidenciado pelo referencial teórico, podemos concluir que a prática pedagógica fundamentada no movimento e na corporeidade contribui e influencia no desenvolvimento integral dos alunos de 3ª série.

A partir desse trabalho temos modificado a nossa prática pedagógica, explorando com os alunos a corporeidade e o movimento para que aprendam e se desenvolvam com seus corpos e não somente com suas cabeças. É nisso que confiamos e isso que defendemos!

De maneira geral, avaliamos que foi um trabalho válido, pois ocorreu um salto enorme no nosso fazer pedagógico resultante de momentos de estudos.

Também é importante pontuar que os nossos alunos estão mais calmos, atenciosos e organizados, pois não mais estamos contendo seus movimentos, pelo contrário estamos, de maneira planejada, permitindo que os explorem, colocando o corpo e os gestos no desenvolvimento infantil, ajudando portanto, a pedagogia a renovar-se e definir novos princípios para o ensino, confirmando as teorias de Wallon e de Vygotsky.

Portanto queremos continuar esse trabalho, para resgatarmos a corporeidade em nossa escola, aprofundarmos na teoria para aperfeiçoar a prática, promover atividades onde os alunos percebam sua corporeidade e explorem o movimento objetivando o desenvolvimento das dimensões de aprendizagens.

O tema corporeidade e movimento é de grande importância para a Educação, pois não imaginamos mais uma educação baseada no controle do corpo. Pelo contrário, o corpo e o movimento gerando a prática é a “receita” para uma aprendizagem prazerosa e o desenvolvimento integral dos educandos.

Contudo, apesar de nosso desempenho para o desenvolvimento dos capítulos, verificamos que o capítulo 2 “A corporeidade e movimento” deveria ter sido mais aprimorado, pois tivemos muitas dificuldades para o desenvolvimento do mesmo e faltou mais disponibilidade para a pesquisa.

Através desse tema poderemos desenvolver em alguns professores a consciência para que modifique o hábito de separar nos alunos a cabeça e o corpo.

A partir dessa monografia poderão nascer outras pesquisas como: o resgate do movimento em sala de aula; a importância da brincadeira na alfabetização; o lúdico na aprendizagem; atividades que explorem a corporeidade e o movimento; entre outros.

O tema escolhido “A corporeidade e o movimento” foi motivador para a concretização da pesquisa. Talvez se tivéssemos escolhido outro tema não teríamos tanto incentivo para a sua conclusão.

Para finalizar, agradecemos a oportunidade de realizarmos essa pesquisa tão importante para nossas vidas, frisando que foi de fundamental importância para nosso crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÍES, Philippe. A História Social da criança e da família. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1984.
- BRASIL, Referência Curricular Nacional de Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MED/SEF, 1998 e 2000.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITO, Marcelo de e JOÃO, Renato Bastos. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte/ Brazilian Journal of Physical Education and Sport. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 20.ed, 2004.
- BUENO, Francisco da Silveira. Minidicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: FTD/LISA, 1996.
- COBRA, Rubem Q. Fenomenologia. Filotemas. S/data.
- COSTA, Jurandir Freire. Ordem médica e norma familiar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- COSTA, Marco Antônio F. da e COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. Metodologia da Pesquisa - Conceitos e Técnicas. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.
- DANTAS, Estélio H.M. Pensando o corpo e o movimento. Rio de Janeiro: Shape, 1994.
- DECONTO, Neuza Maria. Módulo Mestres em Artes. Brasília: UnB, S/data.
- DESCARTES, René. Princípios da Filosofia. Tradução: Isabel Marcelino e Teresa Marcelino, Porto/Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção Filosofia – Textos).
- FILGUEIRAS, Isabel Porto. Motricidade Infantil: In. Espaços Lúdicos ao ar livre na Educação Infantil. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da USP. 2000.
- FONTANA, Koseli. O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança. Atual, 1997.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. A história da violência nas prisões. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam 28ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger e Áries, Philipe (Orgs). A história da vida privada III: da Renascença ao Século das Luzes São Paulo: Companhia das Letras, 1991. Coleção dirigida por Philipe Aríes e Georges Duby. (pp.311-329).
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação. Campinas, São Paulo. Papirus, 1994.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: GHIRALDELLI JR, p. (org). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997. (pp.111-124).

KRAMER, Sônia. A Política do Pré-escolar no Brasil: arte do disfarce. 3ª Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1997.

LEVIN, Esteban. O corpo ajuda o aluno a aprender. Revista Nova Escola, Rio de Janeiro.p.20, janeiro, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez. 1994.

LÜDKE, Menga e André, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. A ideologia Alemã. Tradução: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins fontes, 1998.

MORIN, Edgar. O Método I – A Natureza da Natureza. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

__. O Método II – A vida da vida. Portugal. Publicações Europa-América, 1999.

NARODOWISK, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: Costa, Maria V. (org). Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996. (pp.107-118).

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como Fazer: projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses. 2ª ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da educação. Tradução: Roberto Leal Ferreira São Paulo: Martins Fontes, 1995.

__. Discurso sobre as origens e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Discurso sobre as ciências e as artes. Tradução: Sieni Maria Campos. Rio de Janeiro: Ediouro S.A., 1994 (Coleção Clássicos de Bolso).

__. Emílio ou Da Educação. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1992.

SOARES, Carmem L. Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas/ SP: Autores Associados, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

__. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins, 1994.

WALLON, Henri. Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Editora Moraes, 1979.

___ . Psicologia e educação na infância. Lisboa: Ed. Estampa, 1985.

___ . Uma Concepção dialética do desenvolvimento Infantil. Ed. Vozes.