

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA
CORPOREIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A LUDICIDADE**

DIOZE HOFMAM DA CRUZ

CAXIAS DO SUL

2019

DIOZE HOFMAM DA CRUZ

**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA
CORPOREIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A LUDICIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientador: Profa. Dra. Andréia Morés

CAXIAS DO SUL

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

C957p Cruz, Dioze Hofmam da

Práticas docentes no ensino fundamental : as contribuições da corporeidade e suas relações com a ludicidade / Dioze Hofmam da Cruz. – 2019.

102 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Andréia Morés.

1. Professores - Formação. 2. Educação - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 3. Prática de ensino. 4. Atividades criativas na sala de aula. I. Morés, Andréia, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

Práticas docentes no Ensino Fundamental: As contribuições da Corporiedade e suas relações com a Ludicidade”

Dioze Hofmam da Cruz

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 11 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

Dra. Andréia Morés (presidente – UCS)

Dra. Aline Winck (UCS)

Dr. Francisco Catelli (UCS)

Parecer emitido a distância

Dra. Helenise Sangoi Antunes (UFSM)

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas passaram na minha vida durante essa caminhada e tantas outras dividiram seus dias comigo, e a elas o meu sincero agradecimento.

À minha família, por compreender tantas ausências para que eu pudesse me dedicar a minha dissertação. Meu Pai, minha Mãe, minha sobrinha e meu namorado, eles foram o pilar para que tudo isso se tornasse realidade, muito obrigada!

Agradeço aos meus colegas de mestrado pelo incentivo constante e a todos meus amigos por compreender todos os “não posso, tenho que escrever”, vocês tornaram esse processo mais leve.

À minha orientadora, que me acolheu no Programa, mostrou-me o mundo da educação e ampliou a minha visão ao compartilhar conhecimento comigo.

Aos meus pacientes, por compreenderem meus horários reduzidos no consultório, e por me instigarem a buscar conhecimento para poder oferecer sempre um serviço de qualidade.

À escola que abriu as portas para que toda esta pesquisa fosse possível e às professoras que dedicaram o seu tempo para dialogar comigo, muito obrigada.

*“O corpo diz para o seu eu: sinta dor aqui!
Então, o eu sofre e pensa em como parar de sofrer.
E é isso que faz pensar
O corpo diz para o seu eu: sinta prazer aqui!
Então, o eu sente prazer e pensa no que fazer
Para ter de novo o prazer
E é isso que faz pensar”.*
Frederico Nietzsche

RESUMO

O objetivo desta dissertação de mestrado é analisar as ações pedagógicas presentes nas práticas docentes que contemplam a corporeidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a compreensão da corporeidade e a sua relação com a ludicidade e, ainda, mapear as contribuições dos documentos institucionais. O aporte teórico percorre os caminhos das principais teorias sobre a corporeidade e suas formas de abordagem relacionando com a ludicidade. Contextualiza-se a corporeidade como a união do corpo, mente e afetividade, onde a formação da criança se dá no corpo todo e não apenas na esfera cognitiva (MOREIRA, 1995). No intuito de trabalhar a corporeidade com os alunos, os professores se apropriam da ludicidade como meio efetivo para unir atividades diversas que permitem essa articulação (PEREIRA, 2015). Essa investigação consiste em um estudo qualitativo, composto por entrevistas semiestruturadas. Os participantes foram cinco professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados foram analisados e divididos em três categorias, a saber: a) Compreensões e vivências da corporeidade; b) Estratégias pedagógicas; c) Vivências da ludicidade. Os resultados permitem identificar que vários dos professores entrevistados compreendem o conceito de corporeidade, deixando a dicotomia de lado e articulando corpo e mente na busca de uma formação integral do ser humano. Em contrapartida, nota-se que há alguns docentes que ainda não construíram essa compreensão, que acabam não realizando a articulação necessária, o que pode resultar em prejuízos para as crianças. Entende-se que esse *déficit* pode estar vinculado à falta de vivência dos professores com a corporeidade em suas formações. No momento em que os docentes buscam estratégias para abordar a corporeidade, o lúdico se evidencia como uma forma efetiva, encontrando potencialidades e limitações na sua utilização, podendo ser abordado pelas diferentes formas de expressões. Considera-se, portanto, que explorar a corporeidade é desafiador, um professor aberto a mudanças, em constante aprendizado pode contribuir com a aprendizagem dos seus alunos em sala de aula, propiciando, dessa forma, uma educação integral e transformadora.

Palavras-chave: Corporeidade. Ações Pedagógicas. Ludicidade.

ABSTRACT

The aim of this master's dissertation is to analyze the pedagogical actions, present in teaching practices that contemplate corporeality in the early years of the Elementary School, considering the comprehension of corporeality and its relation with playfulness, also mapping the contributions of the institutional documents. The theoretical contribution follows the paths of the main theories about corporeality and its approaches related to playfulness. Corporeality is defined as the union of body, mind and affectivity, where the child formation occurs in the whole body and not only in the cognitive sphere (MOREIRA, 1995). In order to apply the concept of corporeality with students, teachers make use of playfulness as an effective way to combine several activities that allow this articulation (PEREIRA, 2015). The research consists of a qualitative study, composed of semi-structured interviews. The participants were five teachers from the early years of Caxias do Sul Educational Board. The data analysis was performed based on the contents from Bardin (2016). The results were analyzed and divided into three categories, namely: a) Comprehensions and experiences of corporeality; b) Pedagogical strategies; c) Playfulness experiences. The results allow us to identify that several of the interviewed teachers understand the concept of corporeality, leaving the dichotomy aside and articulating body and mind in search of an integral formation of the human being. On the other hand, it is noticed there are some teachers who still have not built this understanding, whom end up not performing the necessary articulation, which can result in disadvantage to children. It is understood that this deficit may be linked to the lack of experience of teachers with corporeality in their professional qualification. At the time teachers are looking for strategies to approach corporeality, playfulness becomes evident as an effective form, finding potentialities and limitations in its use, which can be approached by different forms of expressions. Therefore, it is considered that to explore corporeality is challenging, a teacher open to changes, improving his knowledge constantly can contribute to the learning of his students in classroom, thus providing an integral and transformative education.

Keywords: Corporeality. Pedagogical Actions. Playfulness.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Levantamento bibliográfico na Rede Scielo..... | 19 |
| Quadro 2 – Levantamento bibliográfico – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)..... | 22 |
| Quadro 3 – Categorias e subcategorias..... | 55 |
| Quadro 4 – Formação e tempo docente..... | 57 |

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações
CAEE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CNE – Conselho Nacional da Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
FSG – Centro Universitário da Serra Gaúcha
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PCA – Práticas Corporais de Aventura
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional da Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
TAI – Termo de Autorização Institucional
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS – Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 O INÍCIO DO PERCURSO | 11 |
| 2 EXPLORANDO AS TEMÁTICAS DO ESTUDO | 16 |
| 2.2 MAPEANDO O OBJETO DE ESTUDO NO CENÁRIO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO | 19 |
| 3. LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO | 26 |
| 4 EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE | 34 |
| 5 PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL | 44 |
| 5.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA | 44 |
| 5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 46 |
| 6 METODOLOGIA | 52 |
| 6.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA | 52 |
| 6.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS | 53 |
| 6.3 ANÁLISE DE DADOS | 54 |
| 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 57 |
| 7.1 COMPREENSÕES E VIVÊNCIAS DA CORPOREIDADE | 58 |
| 7.1.1 CORPO COMO UMA UNIDADE | 58 |
| 7.1.2 A FRAGMENTAÇÃO DO CORPO | 63 |
| 7.1.3 VIVÊNCIAS DOS DOCENTES | 65 |
| 7.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS | 67 |
| 7.2.1. ATIVIDADES PEDAGÓGICAS | 68 |
| 7.2.2 DIFERENTES FORMAS DE EXPRESSÃO | 73 |
| 7.3 VIVÊNCIAS DA LUDICIDADE | 76 |
| 7.3.1 POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES | 77 |
| 7.3.2 A LUDICIDADE COMO MOTIVAÇÃO | 81 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 84 |
| REFERÊNCIAS | 89 |
| APÊNDICES | 96 |
| APÊNDICE I | 96 |
| APÊNDICE II | 97 |
| APÊNDICE III | 102 |

1 O INÍCIO DO PERCURSO

O presente estudo foi emergindo pouco a pouco em minha trajetória profissional. Durante meus nove anos de atuação na área da Fisioterapia, deparei-me com inúmeras crianças com dores e lesões, sendo as questões posturais as mais frequentes causas. Assim, isso provocou em mim uma inquietação de saber como essas crianças sentiam tantas dores e questionei-me sobre o assunto, de como esse corpo era tratado na escola, pois a maior parte do tempo esses sujeitos estão inseridos no contexto escolar.

Em uma conversa com os pais dessas crianças, ouço muitos relatos de má postura, reclamações do peso das mochilas e do pouco movimento realizado na escola e em casa, o que cada vez é mais corriqueiro na infância atual. Essa nova forma de viver a infância pode se dar por diversos aspectos, tais como: a diversidade de tecnologias ofertadas, a forma como o corpo é conduzido na escola, a forma das moradias atuais serem - comumente, apartamentos com pouco espaço, impossibilitando brincadeiras que gerem mais movimentos e, ainda, desinteresse por brincadeiras mais dinâmicas, as quais necessitam de mais esforços.

Considerarei, neste estudo, o âmbito escolar, por ser referência no cotidiano infantil e devido às crianças permanecerem nesse espaço boa parte do seu dia. Tive a oportunidade de receber uma criança de oito anos, no consultório onde atuo, com muitas dores espalhadas pelo corpo e, ainda, com o relato do uso constante de medicamentos para amenizá-las. A mãe descreve que o filho “não faz nada”, não se movimenta, que todas as atividades ofertadas pela escola são estáticas e que ele tem pouca capacidade de concentração e, como consequência, tem dificuldade no entendimento de diversos conteúdos. A criança, por sua vez, encontra-se totalmente tensa e com muitas dores, relatando a mim dores nas costas e cabeça.

Em uma conversa com professores atendidos por mim no consultório, relatam a abordagem corporal apenas nas aulas de Educação Física, sendo que os mesmos ainda complementam dizendo que no momento que surge uma nova proposta, com a intenção de integrar todos os sentidos e sensações dos alunos, encontram em muitos docentes resistência. Essa dicotomia entre mente e corpo, presente no âmbito escolar, pode favorecer a dualidade, logo não permite a abordagem da corporeidade em sala de aula.

Os relatos, as observações e experiências profissionais na fisioterapia aqui mencionados instigaram-me a construir este estudo, a fim de analisar quais as ações pedagógicas os professores utilizam ao abordar a corporeidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considera-se relevante o estudo, pois todas as atividades de descobertas, de transformações de pensamentos e culturais são registradas e captadas pelo corpo, já que todo

o aprendizado passa por ele, destarte, ele está inserido na cultura e, por fazer parte dela, pensa-se que olhar para um corpo é olhar para uma sociedade.

O corpo, ao longo de toda a história da humanidade, sempre foi repleto de significados, os quais eram modificados de acordo com o contexto social vivido em cada época, da organização da sociedade, da moralidade e de suas crenças. Historicamente, o trabalho era dividido entre tarefas intelectuais e corporais, e este último rebaixado. O intelectual era reservado somente às classes dominantes.

Conforme o capitalismo foi tomando forma e se organizando na sociedade, os corpos foram cada vez mais instrumentalizados para determinados objetivos; eram treinados para certos movimentos, os quais não havia nenhum significado para quem estava realizando, perdendo, assim, a ligação afetiva e gerando uma dualidade entre mente e corpo, o que passou a ser então um corpo manipulável e oprimido. De acordo com Gonçalves (2001), à medida que a atividade do homem procura afastá-lo do seu próprio corpo, ele vai submergindo sua ligação viva e afetiva com a natureza e o mundo social.

A maneira como a escola domina e disciplina o corpo está ligada aos mecanismos de estrutura de poder que são resultados da história da civilização ocidental. Observa-se na postura corporal adotada pelas crianças que as mesmas não propagam nada pessoal, e sim o desejo e a vontade do outro (GONÇALVES, 2001). Assim, pensa-se ser fundamental que o conceito de corporeidade seja explorado nas escolas, tendo em vista que o olhar para essas crianças necessita ser integral, o que compreende corpo, mente e afetividade. Destaca-se a relevância de o docente oportunizar diálogos frequentes e, para que esse entendimento esteja claro, é fundamental fazer com que os alunos sejam participantes ativos, dando espaço para a expressão deles (MOREIRA, 1995).

Para que os docentes possam ter essa visão, eleva-se a importância de sua formação, afinal, ninguém nasce sabendo como educar crianças, como fazer com que elas aprendam; são diversos desafios com os quais os professores se deparam, visto que, na maioria das vezes, não tiveram orientações que pudessem aliviar essas angústias.

Atualmente, o ensino bancário, em que o professor é o detentor da verdade, já não é mais aceito; o aluno precisa ser ativo em todo seu processo de formação, afinal, é o seu futuro que está sendo traçado, sua personalidade, sua forma de enfrentar a vida, portanto, é preciso desenvolver a crítica e a autonomia. Sabe-se que é típico do ser humano reproduzir ou repelir algumas ações as quais foram vivenciadas por ele, de acordo com suas experiências, boas ou ruins; dessa forma, nota-se a importância de o professor ser exemplo para as crianças e saber promover o ensino e o aprendizado de modo que o aluno consiga aproximar-se de seu

cotidiano. Nessa perspectiva de aprendizagem, pensa-se que a ludicidade poderá ser uma boa maneira de fazer essa aproximação.

A ludicidade é citada por Fortuna (2011) como uma forma eficaz de realizar pontes entre alunos e professores; a autora afirma que o lúdico tem a capacidade de unir o aprender e o ensinar de forma mais leve, prazerosa, que pode ser de grande valia na formação do professor para que ele, por conseguinte, possa vir a utilizar desse recurso em sua prática docente.

Nóvoa (2007) defende ser importante o professor receber formação prática, entretanto, salienta-se ser fundamental que a formação pedagógica esteja ancorada em teorias e pesquisas que possibilitarão estabelecer relações com as práticas vivenciadas. Destaca-se, também, o respeito à diversidade cultural dos alunos, considerado as experiências vivenciadas por esses sujeitos e a possibilidade da interação deles com o meio.

O convívio da criança na sociedade passa por diversos âmbitos, e assim se constitui a personalidade de cada um, entre eles, escola, professores, colegas e família. Frente a isso, a proposta é pensar o corpo, mais especificamente, a corporeidade, não como um instrumento, um corpo físico, mas como um corpo inteiro, que traz marcas históricas, sociais e familiares.

Nessa perspectiva, o corpo é repleto de possibilidades e limites. Durante o momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é comum as crianças passarem de um momento que oportuniza brincadeiras e ludicidade para um mundo de imobilidade e regras. Defende-se que esse novo ambiente seja natural, um lugar onde elas possam ser elas mesmas, trazendo sua identidade e cultura, proporcionando novas descobertas e ressignificações, e não um processo de desconstrução de suas experiências e/ou um adestramento de corpos.

Para que essa pesquisa fosse possível, busquei ingressar no mestrado de educação, na linha de pesquisa em Educação, Linguagem e Tecnologia, com orientação da professora Andréia Morés. Dessa forma, com o intuito de vincular-me aos seus projetos, inseri-me no Observatório de Educação da UCS - Linha Formação de Professores para a Educação Básica, em especial, ao projeto de pesquisa da orientadora - InovaEdu - Inovações pedagógicas e tecnológicas e suas articulações com os espaços educacionais.

A investigação desta pesquisa dar-se-á nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola do município de Caxias do Sul. Este estudo é resultado das angústias da pesquisadora, quando se trata da dualidade entre mente e corpo, que vem sendo discutida há anos e, mesmo assim, ainda perdura.

Cientes de que esse assunto vem sendo debatido no espaço acadêmico, retoma-se a essa discussão com o seguinte **problema de pesquisa: Quais as ações pedagógicas presentes nas práticas docentes que contemplam a corporeidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Caxias do Sul?**

Como objetivo geral desta pesquisa tem-se: Analisar as ações pedagógicas, presentes nas práticas docentes, que contemplam a corporeidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Caxias do Sul. E como objetivos específicos busca-se o seguinte:

- Compreender o conceito de corporeidade internalizado pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Mapear as contribuições dos documentos institucionais, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP) acerca da corporeidade no ensino e na aprendizagem.
- Identificar, por meio de depoimentos, que ações pedagógicas são utilizadas para contemplar a corporeidade, em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Conhecer se existem relações entre corporeidade e ludicidade, referidas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A fim de atender a esses objetivos, no contexto da corporeidade, será apresentada a importância desta para o Ensino Fundamental, pois é essencial compreender o caminho que corpo e mente trilham juntos para melhor construir os saberes. Além disso, serão discutidas, também, as práticas docentes, tendo em vista aproximar as leis dos conceitos e das concepções acerca da corporeidade, pensando em como o docente pode fazer essa articulação refletir na educação.

Desse modo, foram trazidas essas discussões, ao longo da pesquisa, por meio dos seguintes capítulos: 2) Exploração das temáticas do estudo: contemplam pesquisas realizadas nos periódicos da rede Scielo e no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) com o intuito de aprofundar o contexto estudado; 3) Legislação na Educação: contemplam as leis que orientam a educação brasileira, entre elas estão as Leis de diretrizes e Bases da educação (LDB), os Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNS) e, por fim, o Plano Nacional de educação (PNE); 4) Educação e corporeidade: contempla a relação entre corpo e mente na busca de perceber o ser humano como um ser integral no mundo, configurando a importância da corporeidade para a educação; 5) Práticas Docentes no Ensino Fundamental: contempla um breve histórico da educação no Brasil, e faz refletir sobre a importância da formação docente e as contribuições dessa formação para o Ensino Fundamental; 6) Metodologia: contempla o percurso

metodológico percorrido para desenvolver a presente pesquisa e, por fim, o capítulo 7) Análise e discussão: dedicado a analisar os dados que emergiram da pesquisa.

A partir dos dados obtidos nesta pesquisa, pretende-se ter uma visão do ser humano como um todo, com um olhar mais específico para a educação e a corporeidade, tendo como finalidade contribuições que favoreçam esse processo dentro das escolas e possam minimizar os desconfortos encontrados em tantas crianças, colaborando para minha área de formação no campo da prevenção e na área da educação na perspectiva de contemplar o aluno como um ser humano integral no mundo.

2 EXPLORANDO AS TEMÁTICAS DO ESTUDO

Quando se discorre sobre Educação, pensa-se primeiramente na educação escolar e, sobretudo os anos iniciais, por se tratar do primeiro contato com a escola. Assim, questiona-se como a educação pode ser construída e como o corpo é tratado durante esse processo educacional nas escolas e, ponderando isso, importa discutir a dualidade existente entre corpo e mente. Mesmo não sendo uma novidade, essas discussões ainda são pertinentes para que se consiga educar as nossas crianças como seres únicos, e não mentes e corpos distintos.

Como afirma Garcia (2002, p. 18), a sua “primeira casa é o seu corpo”; desse modo, é sabido que a criança não deixa o corpo em casa para ir à escola, da mesma forma que não deixa a mente na escola ao retornar para casa, logo, a abordagem que a mesma sofre na escola necessita absorver as necessidades do ser humano como um todo. O corpo não deveria ser visto apenas como um corpo fisiológico, restrito a uma disciplina específica, a um momento único na escola. É urgente que o pensamento fragmentado entre mente e corpo seja reelaborado e ressignificado dentro das escolas, por professores, alunos e até pelos pais das crianças, afinal, o contexto em que a criança está inserida vai contribuir para esse desenvolvimento.

Caso se queira construir adultos críticos e seguros de suas próprias vidas, importa não negligenciar o corpo; precisa-se trabalhar dentro de um conceito de corporeidade, a qual compreende corpo, mente e afetividade. Corporeidade e corporalidade são encontradas na literatura com ortografias diferentes, porém empregadas com os mesmos conceitos, dessa forma, opta-se por utilizar o termo **corporeidade**, por ser mais citada na bibliografia utilizada nesta pesquisa.

Adotar uma perspectiva vincular e não dicotômica é o ponto inicial para acender uma discussão quando se fala em discurso monológico do corpo e repensa a corporalidade, dando lugar a pluralidade de vivências contemporâneas que lutam para escapar da sujeição aos modos modernos de produção de sentido e experiência (GARCIA, 2002).

Nesse sentido, estudam-se as leis que orientam o Ensino Fundamental, com o intuito de saber se elas contemplam a corporeidade a ponto de responsabilizar o professor por esse trabalho. Em 1996, criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), com sua última atualização em 2017, regida pelo artigo 32º, o qual afirma que o Ensino Fundamental, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, inicia-se aos seis anos de idade e tem como objetivo a formação comum do indivíduo, oferecendo a ele meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2017).

Preconiza-se que esse ensino de nove anos seja pensado de forma que não signifique somente um aumento de tempo que a criança passará na escola, mas que seja planejado para que a infância possa ser contemplada, atendendo a todas as suas características, desde as cognitivas até as sociais, dando oportunidades para que as crianças possam criar, experimentar, ter acesso ao conhecimento em diversas áreas e ser elas mesmas (BRASIL, 2017).

Em 1997, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, que têm como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997).

Os PCNs, redigidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), trazem objetivos gerais para o Ensino Fundamental e conteúdos transversais a todas as disciplinas. Dentre os objetivos gerais, destacam-se dois¹, um que faz menção à temática do corpo, salientando o cuidado com o mesmo, e o outro que traz o corpo como forma de expressão. Estes dois em destaque foram escolhidos por serem considerados os mais relevantes para o tema proposto nesta pesquisa. Ao discorrer sobre as disciplinas isoladamente, os PCNs mencionam o corpo apenas ao tratar da Educação Física.

O estudo acerca dos documentos dos PCNs evidencia que há compreensão de que corpo e mente andem juntos, no entanto, questiona-se o seguinte: por que o corpo é mencionado somente em Educação Física como matéria específica? Se ele é preocupação nos objetivos gerais do Ensino Fundamental, ele não deveria ser abordado em outras disciplinas como Matemática, Português, Ciência, Geografia e História? Esses questionamentos fomentam ainda mais o interesse pelo assunto corporeidade.

Em 2006, por meio da Lei de nº 11.274, instituiu-se o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Essa lei emergiu a partir de estudos realizados, os quais detectaram que quando crianças com menos de sete anos de idade ingressam na escola, as mesmas têm resultados superiores em relação as que ingressam aos sete anos; dessa forma, foi criado um caderno com orientações de como incluir essas crianças no ensino escolar (BRASIL, 2007²).

¹ Serão mencionados e transcritos na página 27.

² Este ano refere-se ao ano de publicação dos “Cadernos de orientação da inserção da criança no Ensino Fundamental de 9 anos.

Por meio da Resolução nº 4/2010, emergem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, debatidas, idealizadas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais são normas obrigatórias para a Educação Básica que norteiam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino (BRASIL, 2013³).

Em 25 de julho de 2014, foi criado o Plano Nacional da Educação (PNE), por meio da Lei nº13. 005, que disciplina quais são as metas que devem ser alcançadas pelas esferas federal, estadual e municipal na educação. O documento prevê melhorias na qualidade do ensino em 10 anos, desde a Educação Infantil até o curso de Pós-graduação, composto por 20 metas e 254 estratégias relacionadas a cada uma das metas. Nesta pesquisa, serão discutidas no referencial teórico as metas 2, 5, 6 e 7 e 16, por serem consideradas mais relevantes para o tema (BRASIL, 2014).

Em Dezembro de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define a aprendizagem que os alunos precisam desenvolver ao longo da Educação Básica, em conformidade com o PNE. Quando mencionada a BNCC, a mesma estará relacionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, por se tratar do foco pesquisado.

De acordo com Pereira (2015), estudos assinalam que corporeidade e ludicidade são fundamentais para os educadores de anos iniciais, o que pode contribuir para uma prática mais significativa em sala de aula. Salienta-se a importância no processo de formação inicial e continuada do professor para compreensão desses conceitos, já que, sem conhecimentos adequados, o educador não terá autonomia para modificar sua prática.

Contemplar a corporeidade pela ludicidade oportuniza vivências por meio de brincadeiras e jogos, os quais não são apenas entretenimento, pois são também maneiras de a criança desenvolver autoconfiança, psicomotricidade, afetividade e socializar-se, uma vez que, por meio do brincar, aprendem-se regras, limites e possibilidades.

A abordagem lúdica, muitas vezes, não acontece devido à incompreensão do professor, em razão de o mesmo não conseguir enxergar nela o vínculo entre o brincar e os afazeres pedagógicos. Para que essas conexões sejam efetivadas, é necessário um bom conhecimento do professor, o qual necessita estar contemplado na sua formação. Esse entendimento pode auxiliá-lo na dimensão lúdico-pedagógica, visto que atualmente é essencial olhar o aluno como um ser integral no mundo.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que se reconheça o corpo em movimento como fonte de expressão, invenção e criação da própria existência, e não somente uma

³ Ano utilizado na bibliografia, por se tratar do ano do documento publicado pelo MEC (2013).

máquina que executa movimentos pré-determinados, sem levar em consideração a parte sentida e vivida por cada indivíduo, pois as descobertas que fizemos com o corpo geram memórias que ficam à disposição para serem utilizadas durante qualquer período da vida. Desse modo, a fim de aprofundar os estudos relacionados à corporeidade, apresenta-se a seguir, no Quadro 1, o levantamento bibliográfico realizado para iniciar a construção desta dissertação.

2.2 MAPEANDO O OBJETO DE ESTUDO NO CENÁRIO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Em levantamento bibliográfico na Rede *Scielo*, com os descritores “corporeidade”, “Ensino Fundamental” e “educação escolar”, foram encontrados 5 artigos, indicados na tabela a seguir.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico – Periódicos REDE SCIELO

| Produção | Ano | Autor (a) | Título | Periódico |
|----------|------|--|--|--|
| Artigo | 2013 | NYEBLES, Angela; TORO, Sergio | Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la Enseñanza General Básica: comprensión y descripción de los procesos de construcción de conocimiento desde la acción relacional de los actores | Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 1: 269-284. |
| Artigo | 2015 | SOARES, L.et al. | Sensorialidade para crianças: o paladar na Educação Física Escolar | Revista de Educação Física/ UEM |
| Artigo | 2016 | SILVA, L. et al. | Reflexões sobre Corporeidade no contexto da Educação Integral | Educação em Revista |
| Artigo | 2017 | COSTA, Sandra B.; SILVA, Pierre N.G; GONÇALVES, Daniele, M.O. | Avaliação da Fluência, espaço, peso e tempo no andar do professor em aulas de Educação Física | Revista Motricidade |
| Artigo | 2017 | SOUZA, Maria.C. R.F. | Aprendizagens e Tempo integral: entre a efetividadee o desejo. | Revista Cesgranrio |

Fonte: Elaborado pela mestranda em Abril de 2018.

Os artigos listados, de alguma forma, se aproximam deste estudo. A seguir, apresentam-se as relações encontradas.

Nyebles e Toro (2013) realizaram um estudo acerca da relação entre corporeidade e aprendizagem no contexto escolar no ciclo básico, tendo por objetivo a caracterização e categorização das exposições corporais de acordo com a aprendizagem autêntica das crianças. Essa pesquisa foi realizada por meio de observação dos participantes, registros e notas de campo, documentos audiovisuais, entrevistas individuais e em grupo para alunos e professores. Os autores dizem que, conforme os resultados obtidos, a constituição do conhecimento se dá a partir de relações e do envolvimento do aluno com base em sua dinâmica sensório motora.

Soares et al. (2015) realizaram um estudo com o intuito de estimular a percepção gustativa, analisar suas repercussões em termos de aguçar a palatabilidade e, por fim, ter mais chances de modificar seus hábitos alimentares futuramente em crianças de quatro e cinco anos. Para isso, foi utilizado um programa de jogos sensoriais, baseados na pedagogia da corporeidade. Essa pedagogia elege o jogo como um espaço de excelência para experimentação nas aulas de Educação Física, visto que nessas aulas estimulam-se diversos sentidos. Os jogos consistiam em as crianças jogarem amarelinha e, após terminarem, eram ofertados a elas diferentes sabores (doce, salgado, azedo e amargo). Como resultado, os jogos se mostraram um facilitador da aprendizagem gustativa, pois as crianças estavam dispostas e abertas a novas sensações e experimentações.

Silva et al. (2016) estudaram a concepção de corpo presente na educação integral e no Programa Mais Educação na teoria de corporeidade proposta por Merleau-Ponty. Os autores fizeram uma análise da concepção de corpo na história brasileira, iniciando pelo movimento anarquista, pois, mesmo que fragmentasse corpo e mente, seus propositores defendiam que nenhum conhecimento era mais importante que o outro, uma vez que todas as dimensões contribuem para a formação humana de maneira integral. O estudo cita, ainda, o movimento Integralista, o qual parte da ideia de o indivíduo como uma soma de partes, sem avançar em direção a uma concepção do ser humano pautado na corporeidade e, por fim, o movimento Escolanovista, que sustentava também uma visão dicotomizada do sujeito, embora entendesse o valor de uma aprendizagem com o corpo integralmente. Em um segundo momento da pesquisa, foi analisado o programa Mais Educação, em que se identificou como proposta a ideia aqui defendida, de reformulação de metodologias de ensino que não entendam o educando como ser fragmentado - por mais que isto ainda se materialize somente como

proposta, não só a ampliação do tempo, ou a diversificação das atividades, mas sim a ressignificação desse tempo como tempo vivido. Os autores entendem estar o Programa no caminho da corporeidade, embora ainda encontre diversas barreiras para ser implantado conforme o desejado.

COSTA et al. (2017) avaliaram a intencionalidade pedagógica expressa no andar do professor. Este estudo foi realizado com seis professores de Educação Física, divididos em tempos de docência. Para esse diagnóstico, foi utilizado a Análise Laban de Movimento e a Pedagogia da Corporeidade. Nesta análise, foi notório que o andar vai sendo alterado com o passar dos anos de docência. Percebe-se que a própria movimentação do professor já direciona para educar. Segundo o autor, essa experiência motora de ensinar, além de se tornar conhecida, deve entrar em um processo reflexivo, em um nível de elaboração e articulação, necessário para a intencionalidade pedagógica integrativa.

Souza (2017) inseriu-se no debate para compreender as aprendizagens efetivas e as desejadas pelos alunos em tempo integral no Ensino Fundamental. Ele emite um alerta para que a ampliação do tempo não seja o “mais do mesmo”, que o tempo a mais precisa abrir espaço para experiências culturais e artísticas, que não seja, portanto, um reducionismo pedagógico. Quando realizada a pesquisa com os estudantes, relatam que o que mais aprendem são as relações intelectuais e escolares (70,4%), sendo as relacionais e afetivas 12,8% e o desenvolvimento pessoal somente 2,85%. Nas aprendizagens desejadas, estão em primeiro lugar as intelectuais e escolares (63,11%), seguidas de atividades físicas e desportivas (9,92%) e atividades artísticas (9,02%). Nas falas destes alunos, expõe-se que as aulas são cansativas e que, mesmo com o tempo maior, as aulas são pouco criativas e com pouco tempo para as relações interpessoais. O autor finaliza o estudo concluindo que é necessário retomar o tempo integral em um sentido antropológico do aprender, portanto, que o sujeito seja reconhecido como humano em sua integralidade.

Quando realizada a busca no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantendo os descritores anteriormente referidos, foram encontrados oito estudos, seis dissertações e duas teses, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 – Levantamento bibliográfico – Banco de Teses e Dissertações (BTD)

| Produção | Ano | Autor (a) / Orientador | Título | Periódico |
|-----------------|------------|--|---|------------------|
| Dissertação | 2014 | Daniela Eli Orientador: Clarícia Otto | Cuidado com a ponteira: Memórias de Castigos no grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração (Angelina/SC, 1940-1975) | UFSC |
| Dissertação | 2014 | Diane Ferraz Lopes da Rocha Orientador: Dr. Pierre Normando Gomes da Silva | Grounding em Aulas de Educação Física Escolar: Uma Análise pela Bioenergética | UFPB |
| Dissertação | 2014 | Fernanda Cavalcanti de Mello Orientador: Victor Cláudio Pradela Ferreira | A Escola SEEDUC- RJ e o Modelo de Universidade Corporativa: Possibilidades e Aproximações | UFJF |
| Dissertação | 2016 | Lucas Xavier Brito Orientador: Dr. Damião Rocha | Corpo – Criança Aprisionada em Tempo Integral: Indagações sobre o “Currículo da Conformidade” e o “Currículo da Expressividade” na Escola | UFT |
| Dissertação | 2017 | Ivan Vilela Ferreira Orientador: Dr. ^a Ingrid Dittrich Wiggers | Brincadeiras Infantis: Uma Comparação Entre a Escola Classe e a Escola da Ponte | UNB |
| Dissertação | 2017 | Rafael Wilson Belli Orientador: Dr. Manuel Tavares Gomes | Currículo e corporeidade: Colonialidade das mentes e dos corpos no Ensino Fundamental I | UNINOVE |
| Tese | 2017 | Vânia Olária Pereira Orientador: Dr. ^a Vera Margarida Lessa Catalão | Ecorrelações de Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: Arte, Corporeidade e Transdisciplinaridade e Inovação Curricular | UNB |
| Tese | 2017 | Alexandre Klein Tahara Orientador: Dr. ^a Suraya Cristina Darido | Práticas Corporais de Aventura: Construção Coletiva de um Material Didático Digital | UNESP |

Fonte: Elaborado pela mestranda em abr/2018.

Este levantamento de dados permite conhecer obras e autores que discutem o mesmo eixo temático proposto nesta pesquisa, os quais especificaremos a seguir.

Eli (2014) pesquisou a respeito dos castigos que eram aplicados nas escolas e o processo disciplinar de 1940 até 1975. O autor realizou o estudo a partir de entrevista e, segundo os relatos, esses castigos eram utilizados como forma de autoridade pelo professor para garantir a moral e disciplina. Esse tipo de educação adestrava corpos e mentes, com o intuito de ensinar as crianças a viver em sociedade, porém o autor ressalta que, por mais que as crianças sofressem esses castigos, hoje os fatos são lembrados em meio a risadas e saudosismo.

Rocha (2014) analisou o *grounding* postural, entendendo-o como experiência psicocorporal de contato com o próprio corpo, com o solo e com a realidade, em atividades nas aulas de Educação Física, com alunos de 10 a 13 anos. A pesquisa foi realizada por meio de um protocolo de observação nas aulas de Educação Física. O autor relata que, com essa análise, verificou que o *grounding* desenvolve-se de forma consciente e inconsciente, porém o processo consciente requer mais sistematização docente para que os alunos tenham espaço de expressão. Se essa prática fosse inserida nas escolas, aumentaria a probabilidade de autoconhecimento, com alunos demonstrando mais capacidade de enfrentar os desafios que a eles surgirem, pelo fato de estarem mais identificados com seus corpos.

A pesquisa de Mello (2014) teve como intuito fazer a elaboração de uma proposta de intervenção à política de formação com foco em resultados na rede estadual em 2011. Esse trabalho foi realizado a partir de entrevistas com gestores e servidores. Como resultado, o autor sugeriu uma proposta da criação de uma rede que contribuísse para aprendizagem permanente, de baixo custo, aproveitando pessoas que já estejam na própria instituição.

Brito (2016) realizou um estudo sobre a corporeidade na escola e sua doutrinação, no contexto de Tempo Integral relacionando à Educação Integral. Nesse estudo, pode-se observar que os espaços e tempos prometidos pela escola de tempo integral acomodam o corpo da criança e fixam aspectos padronizados a ele. O autor afirma que é necessário que o tempo a mais oferecido torne-se um tempo para a “educação integral”; que a criança possa se conhecer como sujeito e que aprenda a ser responsável pela sua corporeidade.

Ferreira (2017) analisou de modo comparativo as percepções de crianças inseridas em instituições educacionais diferentes, acerca de suas brincadeiras, em uma Escola Classe e na Escola da Ponte. No decorrer de sua pesquisa na Escola Classe, o autor observou um contexto em que as crianças foram coadjuvantes em sua própria educação e o ambiente da sala de aula limitou a autonomia dessas crianças, entretanto, elas conseguiram encontrar um espaço nas

brincadeiras para desenvolver a autonomia. A Escola da Ponte proporcionou um pequeno protagonismo no processo educacional para os alunos e um ambiente adequado para as atividades, porém, mesmo sendo estimulados durante o processo pedagógico nas questões de autonomia, os alunos não conseguiram perceber nas brincadeiras um espaço para a autonomia. Em ambas as escolas, o aspecto social surgiu como fator relevante, dessa forma o autor destaca que as pedagogias e políticas educacionais devem entender que as crianças possuem autonomia, interesses e necessidades a serem contempladas.

Belli (2017) buscou analisar como a temática da corporeidade é apresentada no currículo e a partir de qual perspectiva ela é adotada pelos professores, se emancipatória ou opressora. Foi realizada uma análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que se viu que nem a palavra, nem o conceito de corporeidade aparecem nesse documento. Dessa forma, como esse documento pode contribuir para que o professor construa uma prática pedagógica emancipatória? Foram realizadas entrevistas com os professores para saber de que maneira eles abordavam a corporeidade na sala de aula e concluiu-se que a formação de professores ainda desvaloriza o corpo e privilegia a racionalidade.

Pereira (2017) procurou contribuir para melhorias nas correlações de ensino-aprendizagem de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio. Para isso foi realizada uma intervenção pedagógica transdisciplinar, práticas corporais e estéticas junto aos estudantes para levá-los a uma presença mais plena, com o intuito de gerar experiências de aprendizagens sustentáveis de conteúdos disciplinares. O desenvolvimento da pesquisa indicou a possibilidade da arte, da estesia e da corporeidade como uma saída para impasses na educação de jovens e adultos. Nesse processo, verificou-se que a quebra da rotina engessada imposta pelos professores levou ao enriquecimento das relações de aprendizagem. Outro fator importante mencionado pelo autor foi que a participação mais efetiva dos estudantes gerou, conseqüentemente, mais entusiasmo para a aprendizagem.

Na pesquisa realizada por Tahara (2017), a finalidade foi elaborar, implementar e avaliar um material digital para o ensino das práticas corporais de aventuras (PCA) urbanas em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental nas 6ª e 8ª séries. Foi realizado um diagnóstico acerca da abordagem do conteúdo de PCA e do uso do *Facebook* em sala de aula, da elaboração do material e o acompanhamento da implementação desse material. O autor relata que teve como impedimento a infraestrutura das escolas para a implantação, porém se pode ampliar o conceito de cultura corporal do movimento. Também foi observada a carência do uso de tecnologias e quase inexistente a utilização do *Facebook* em sala de aula, assim como se verificou que é necessário mais conhecimento do professor no sentido de conseguir

visualizar situações que permitam que os alunos conheçam e vivenciem determinadas práticas que podem ser exploradas e adaptadas às aulas de Educação Física.

Ao todo, foram identificados treze estudos que, de algum modo, se assemelham a esta pesquisa. Entre os que foram considerados mais próximos, Nyebles e Toro (2016) relacionam a corporeidade e a aprendizagem no contexto escolar básico ciclo I e chegam muito perto do que se pretende estudar nesta pesquisa, enquanto Silva, et al. (2016) abordam a corporeidade na escola, porém, com o foco na educação integral e tempo integral. Este último, mesmo não estando dentro do contexto investigado, poderá servir como apoio para estudo da corporeidade. Ainda nessa perspectiva, Brito (2016) discorre sobre a doutrinação da corporeidade dentro do tempo integral e da educação integral. Belli (2017), por fim, também vem ao encontro desta dissertação quando pesquisa se a corporeidade é apresentada no currículo e de que forma ela é abordada pelos professores em sala de aula.

Os estudos apresentados nos Quadros 1 e 2, conforme foram sendo utilizados na pesquisa, serão mencionados no corpo do texto desta dissertação.

3. LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Com o intuito de regularizar, sistematizar e amparar a educação no País, foram criadas algumas Leis que conduzem a Educação Brasileira. A seguir, serão apresentadas contribuições dessas leis articuladas com este estudo.

A LDB 9394/96 regulamenta o sistema do ensino brasileiro, nela estão as diretrizes e bases para o sistema educacional público e privado, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Ela foi promulgada em Dezembro de 1996, mas se mantém atualizada, já que quando existe um consenso entre os educadores, ela é reavaliada, discutida e alterada em pontos específicos. A última atualização ocorreu em março de 2017, por meio da Lei nº 13.415, e, por esse motivo, está sendo utilizada nesta pesquisa a versão mais atualizada do ano de 2017 (BRASIL, 2017).

Segundo a LDB, a educação brasileira é dividida em dois momentos; a educação básica, que abrange desde a entrada na Educação Infantil, aos quatro anos, até a finalização do Ensino Médio, aos 17 anos, e a Educação Superior (BRASIL, 2017).

Aprofunda-se um pouco mais no Ensino Fundamental, por ser o foco desta pesquisa. Contudo, o artigo 32º menciona que o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, iniciando aos seis anos de idade, com o objetivo da formação básica de um cidadão mediante o seguinte:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2017).

A lei institui a importância de desenvolver a capacidade de aprendizagem do aluno; consiste em utilizar a leitura, a escrita e o cálculo, originando, além de conhecimento, atitudes e valores, visando que se possa viver em sociedade. A compreensão do ambiente em que se vive, da política, arte, tecnologia, solidariedade e o vínculo familiar são considerados importantes para constituição dessa sociedade (BRASIL, 2017).

Ao olhar esse decreto de lei pela visão que se propõe nesta pesquisa, pode-se observar que ele enfatiza as questões cognitivas no aprendizado. Apenas em um momento vê-se citado a “arte”, porém o tema corpo ou corporeidade não é abordado, sugerindo, então, que corpo e mente não estão relacionados. Se essa dualidade for estimulada ainda nos anos iniciais, a

dificuldade do aprendizado será maior, pois um corpo que está em pleno momento de descoberta não deve ser oprimido.

Outro apontamento relevante diz respeito à forma como a corporeidade é constituída nas salas de aulas pelos professores e como eles podem utilizá-la, já que não é amparada por leis, estimulando e fazendo proveito desse recurso importante que se tem em mãos: o próprio corpo para contribuir no ensino e na aprendizagem.

Em 1997, surgiram os PCNs, que têm como objetivo principal orientar os professores e melhorar a qualidade da educação, tendo em vista padronizar a educação básica no país em escolas da rede pública e privada. Este documento não é obrigatório e cada escola tem a autonomia de elaborar suas próprias ações pedagógicas. A organização curricular instiga a integração de conhecimentos de diferentes disciplinas, por meio de conteúdos transversais, materializado por meio de trabalhos interdisciplinares.

Os PCNs discorrem acerca da educação básica, compreendendo o Ensino Fundamental, que estão organizados por anos iniciais, que abrange do 1º ao 5º ano, e anos finais, do 6º ao 9º ano, e sobre o Ensino Médio (BRASIL, 1997, p. 69).

Dentre os objetivos gerais para o Ensino Fundamental, destacam-se os que se consideram pertinentes a esta pesquisa, quais sejam:

O primeiro é “Conhecer e cuidar do próprio corpo”, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva (BRASIL, 1997, p. 55).

O segundo objetivo que destacamos é “Utilização de diferentes linguagens”, podendo ser elas verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1997, p. 55).

Quando os PCNs (1997) tratam da Educação Física especificamente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sugerem a participação em diferentes atividades, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas e, quando se trata de conteúdos transversais, a lei se refere ao meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual (BRASIL, 1997).

Observa-se que, de acordo com os PCNs estipulados pelo MEC, o cuidado com o corpo e a linguagem corporal são mencionados, todavia, não são destacadas ações pedagógicas que possam orientar os professores a trabalhar com seus alunos. No momento em que se versa a respeito de matérias específicas, vê-se o corpo apenas mencionado na Educação

Física, e ele volta a ser referido quando se discute a respeito de saúde como conteúdo transversal. É essencial os conteúdos transversais permearem todas as disciplinas, uma vez que são assuntos de cunho social, ao contribuir para um trabalho organizado e não descontextualizado das aulas.

Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, publicada no Diário Oficial da União, instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade como obrigatório (BRASIL, 2006). No ano seguinte, em 2007, foram publicadas pelo MEC algumas orientações para a inserção da criança na escola, a qual deve constituir-se por diversos princípios que olham para o desenvolvimento e a aprendizagem. Foi debatido entre docentes e gestores acerca da Educação Básica e formulou-se, então, o documento chamado *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007). A seguir, apresentaremos as contribuições do desse documento e suas relações com o referido estudo.

O documento contém orientações que subsidiam a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com atenção especial às crianças de seis anos de idade; para isso foram escritos nove textos, sendo que no presente trabalho serão destacados os textos julgados mais pertinentes à pesquisa.

O texto “Infância e sua singularidade” tem como objetivo discutir a escola e os desafios atuais para a Educação Infantil e o ensino de nove anos. Chama-se a atenção para a necessidade de conhecer o contexto em que a criança está inserida, para que se possa refletir sobre o papel da mesma nos dias de hoje (KRAMER, 2007, In Brasil, 2007, p. 13).

A infância é caracterizada pelo brincar e, a partir das brincadeiras, as crianças criam, recriam e experienciam diversas sensações, com o intuito de produzir sua própria história. Logo, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental precisam ser pensados juntos para que não ocorra uma fragmentação nessa transição. As brincadeiras, em meio ao mundo lúdico, podem proporcionar aprendizado, criação, apropriação do saber, criação de valores e solidariedade, considerando a singularidade infantil e a produção cultural.

Na sequência do material oficial, encontra-se o texto “A infância na escola e na vida: Uma relação fundamental”, que discute a preparação das escolas para receber as crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental. É ponderada a origem dessas crianças, e como tem sido compreendida essa fase de vida dentro e fora da escola (NASCIMENTO, 2007, In Brasil, 2007, p. 25).

A infância tem diversas faces, sendo que cada contexto social no qual a criança está inserida desenha a infância a seu modo. É comum a concepção burguesa da infância, com a

ideia de uma infância feliz, com as crianças brincando e frequentando a escola, contudo ela não é homogênea e o trabalho infantil, por exemplo, ainda é realidade em diversas regiões do país. Tem-se o desafio de fazer essa conversa entre o ambiente externo e o escolar, na busca do melhor entendimento para agir com assertividade em cada situação.

A inserção escolar deve ser feita com cuidado; o aluno necessita se sentir acolhido; é fundamental que o ambiente ao qual ele está exposto ofereça uma continuidade, e não um rompimento com o que foi vivido até aquele momento. O corpo precisa se manter presente no cotidiano dessas crianças. É importante que a escola não seja repleta de regras e limitações, mas favoreça o encontro da cultura infantil, recrie as relações na sociedade, possibilite a expressão de emoções e a forma de ver o mundo, pois assim favorecerá a construção da autonomia.

O próximo texto foi intitulado “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”. Nos dias de hoje, o brincar tem perdido cada vez mais espaço para outras disciplinas, sendo julgado menos importante. Existem ainda diversos preconceitos com o brincar na escola, embora importe compreender que essa atividade não é uma perda de tempo, mas um ganho para a formação das crianças, visto que elas articulam o que já conhecem com o novo, a memória e a imaginação, a realidade e a fantasia (BORBA, 2007, In Brasil, 2007, p. 33).

A partir do momento em que se restringem as brincadeiras na escola, extrai-se dos alunos uma grande oportunidade de se desenvolverem. Quando se está brincando, percebe-se uma forma específica de comunicação que estabelece e controla o universo simbólico e interativo em que novos significados estão sendo divididos. Os brinquedos e as brincadeiras são instrumentos pedagógicos valiosos e precisam ser parte da ação pedagógica diária dos professores para que possam contribuir com a formação cognitiva, afetiva e social da criança, garantindo-lhe a cultura e o direito do brincar.

O texto “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola” propõe que a dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representem formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo (BORBA & GOULART, 2007, In Brasil, 2007, p. 47).

“Modalidades Organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade”, como fechamento de todos os textos anteriores, visa articular concepções e sugestões dos anteriores. Sugere que os planejamentos de aula sejam discutidos entre professores, alunos e familiares, pois estes últimos foram os primeiros a influenciar as crianças que hoje estão na escola. A partir do contexto familiar, pode-se ter um olhar diferente para determinados acontecimentos

escolares, os quais não seriam possíveis apenas sendo contemplados na sala de aula. (NERY, 2007. In Brasil, 2007, p. 109).

Em 2010, por meio da Resolução n.º 4/2010, criou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs); o documento é responsável por orientar, organizar, articular o desenvolvimento e ponderar as propostas pedagógicas de todo o Ensino Básico. Assim, expõe-se a respeito da Educação Básica o seguinte:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013⁴).

Dessa maneira, o cuidar e o educar não se separam, essa ligação vem da Educação Infantil, estendendo-se ao Ensino Fundamental, no sentido de educar como um direito individual, com a ideia de formar um cidadão pleno. Para educar se requer cuidado, e esse cuidar é também educar; por conseguinte, educar com cuidado significa instigar a sensibilidade humana de cada um consigo mesmo e com o outro. Para que essa prática se perpetue, é preciso articular a escola, a família e a comunidade, com enfoque no currículo e na abordagem disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (BRASIL, 2013).

A Educação Básica é um ambiente coletivo de convivência, com o intuito de garantir o bem-estar das crianças. O documento afirma que os estudantes devem ser respeitados de acordo com seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários, recebendo a educação conforme sua idade (BRASIL, 2013).

Em 2014, por meio da Lei n.º 13.005/2014, foi sancionado pelo Congresso Federal o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigor até 2024. Este plano foi pensado com a finalidade de universalizar a educação da etapa obrigatória de quatro a dezessete anos, aumentar o nível de escolaridade da população Brasileira, melhorar a qualidade da Educação Básica e Superior, estender o acesso do Ensino Técnico e Superior, ampliar e direcionar os investimentos e valorizar os profissionais da educação. O Distrito Federal, o Estado e os Municípios têm autonomia para desenvolver seus planos de educação, contudo, estes devem estar articulados com o PNE, ou seja, este deve nortear todo o Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

⁴ Ano utilizado na bibliografia, por se tratar do ano do documento publicado pelo MEC (2013).

O PNE é constituído por 20 metas e por 254 estratégias, encontradas no Anexo da Lei nº 13.005/2014. Essas metas estão divididas em seis grupos com objetivos distintos. As metas enumeradas de um a onze têm a finalidade de garantir o direito à Educação Básica com qualidade, no que diz respeito à universalização da alfabetização e a ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. As metas doze, treze e quatorze discorrem acerca da qualidade e ampliação do acesso à Educação Superior e Pós-graduação, e as metas quinze, dezesseis, dezessete e dezoito são consideradas muito importantes para que todas as anteriores se concretizem, discutindo a valorização dos profissionais da educação. Por fim, as duas últimas metas, dezenove e vinte, são, respectivamente, para efetivação da gestão democrática e ampliação dos investimentos (BRASIL, 2014).

Para âmbito desta pesquisa, o foco será as metas 2, 5, 6 e 7, por se tratarem especificamente do Ensino Fundamental e, ainda, abordar-se-á a meta 16, por entender que esta é importante para que as demais ocorram. A seguir, serão apresentadas e discutidas as metas definidas para esta pesquisa.

Meta 2 - Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Essa meta é um desafio para o País, visto que há uma grande desigualdade social em todo território nacional, com locais afastados, em que o acesso à escola praticamente não chega, entretanto, ela propõe que todas as crianças estejam no Ensino Fundamental. Para que isso se torne realidade, os esforços terão de ser compartilhados entre Nação, Estados e Municípios, já que cada um tem suas particularidades e precisa ser organizado de forma específica.

A meta 2 prevê, também, que 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada; para isso, além da acessibilidade, que terá de ser facilitada aos estudantes, é necessário que o ensino e a aprendizagem sejam efetivos de acordo com cada região, e não apenas que essas crianças “passem de ano” para cumprir a meta do programa, mas que elas possam se apropriar do conhecimento.

Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano (BRASIL, 2014).

Quando se fala em alfabetizar, pensa-se na importância para a compreensão de mundo dessa criança. A leitura incentivada desde cedo, mesmo antes da inserção da criança na escola, é compreendida como um estímulo para a aprendizagem. Além disso, é fundamental ser um processo relacionado entre as esferas de governo, professores e famílias para que em cada contexto em que essas crianças se encontram inseridas possam extrair o que há de melhor. Além da alfabetização que prevê a meta 5, a meta seguinte (meta 6) refere-se ao tempo de permanência da criança na escola.

A Meta 6 - “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014) - é desafiadora para a educação brasileira, uma vez que são conhecidas as dificuldades encontradas na nossa educação. Sabe-se que existem problemas na educação ofertada em apenas um turno, assim, acolher em 50% das escolas crianças em tempo integral não parece tarefa simples. Outro aspecto que importa salientar diz respeito à qualidade dessa educação integral, tendo em vista que as crianças não estariam apenas “ocupando” seu tempo, mas recebendo uma educação de fato integral, que assegure o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural, reconhecendo cada aluno como um sujeito único.

Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Ao discutir qualidade da educação, remete-se à meta anteriormente citada (Meta 6), pois não existe qualidade se não houver esforços também para contemplar a educação integral, contudo, repensa-se as abordagens pedagógicas, o que está sendo oportunizado aos alunos e o que está sendo utilizado para que eles se envolvam e se apropriem do conhecimento.

Esse é o momento de olhar para os alunos como seres completos que são, enfatizando corpo e mente, promovendo autonomia e formando sujeitos críticos para o futuro, e não somente corpos disciplinados e seres fragmentados.

Fala-se muito sobre uma educação de qualidade, integral e com valorização de cada aluno, todavia, é importante lembrar a importância de que os docentes sintam-se valorizados e estimulados para promover os processos de ensino e aprendizagem. Ao refletir sobre essas questões, apresenta-se também neste projeto a meta 16.

Meta 16 - Formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação stricto ou lato sensu em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Essa meta, especificamente, visa melhor preparo dos professores da Educação Básica, visto que, se os professores não estiverem preparados, não ocorrerão avanços nas práticas pedagógicas, mantendo o ensino obsoleto e, conseqüentemente, não serão alcançadas as metas acima mencionadas nem a ideia de formação de um cidadão consciente do mundo em que vive.

O prazo de vigência do PNE é até 2024, e há muitos desafios a serem vencidos, como acessibilidade, infraestrutura, política, formação e investimento.

Em Dezembro/2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com ela, espera-se que se supere a fragmentação das políticas educacionais, possibilite a cooperação entre as três esferas de governo e, ainda, aumente a qualidade da educação. Além de garantir o acesso e continuidade dos alunos na escola, considera-se importante um nível comum de aprendizagem de todas as escolas, e, para isso, a BNCC é essencial. A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, considera as questões lúdicas na aprendizagem e evidencia a importância de articulá-las com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Essa relação que se dá entre as vivências na Educação Infantil e a ludicidade precisa pensar no desenvolvimento dos alunos, na forma deles se relacionarem com o mundo, de mantê-los ativos na construção do conhecimento.

Observa-se na BNCC que a palavra “corporeidade” é encontrada no texto, diferentemente das leis citadas anteriormente (LDB, PCNs, Ensino de Nove anos, DCNs, PNE), assim, questiona-se o porquê de ela surgir apenas quando se fala em Arte e dança. É possível observar que a “corporeidade” está imbricada na questão corporal e estética, então pensa-se que esse seja um dos motivos dela apresentar-se apenas nesse momento. No entanto, considera-se importante a corporeidade estar presente em todo o processo de aprendizagem.

Encontram-se diversas informações, deveres, apontamentos na apresentação das leis, mas não se nota uniformidade em seus objetivos; percebe-se que uma estimula muito a integração entre mente e corpo e a outra trata de estimular somente o cognitivo. Por conseguinte, podemos pensar que os docentes acabam não conseguindo saber qual caminho seguir e, além disso, não sabem como executar o que a lei solicita, por limitações de entendimento do assunto, estruturais ou, até mesmo, culturais.

4 EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE

Percebe-se a necessidade da relação entre Educação e corporeidade, uma vez que o conhecimento é construído a partir do momento em que o ser humano é visto como um ser integral no mundo. A linguagem do corpo pode estar vinculada à história social, assim, pensa-se que mente e corpo se aproximam, configurando a importância da corporeidade para o processo educacional.

Por meio do corpo, exibem-se aspectos de nossa existência, cultura e sociedade. Nessa perspectiva, estabelecer relações da corporeidade com o conhecimento e vivência do corpo e interligá-las com a educação torna-se um caminho necessário para articular conceitos centrais de uma educação de qualidade.

O corpo humano não pode ser compreendido em um contexto único; ele está integrado na composição social. Ele traz consigo todas as experiências vividas, as trocas para com o outro. Diante desse pressuposto, Moreira (1995) expõe o seguinte:

O corpo é, e o é, por ter no presente a sua integridade, concretizando a existência, carregando histórias e símbolos que o fazem existir nesse momento e reagir ao que o meio lhe propõe, sempre na intenção de satisfazer suas necessidades e desejos, sendo essa intencionalidade que unifica as suas estruturas, tornando-se um ser uno e indivisível (MOREIRA, 1995, p. 41).

Nesse cenário, cabe ressaltar que cada criança caminha a seu tempo, de acordo com suas vivências, que vão além das paredes da escola, portando, elas carecem de respeito nessa fase. Não é pertinente acelerar esse processo para conseguir emergir dela todos os ganhos que acontecem nesse momento da vida (GUIRALDELLI, 2007). A corporeidade, por englobar diversas vertentes, torna-se fundamental nessa etapa, principalmente na escola, onde a criança tem maior convívio e contato social.

Conforme se constitui, por meio das experiências pelas quais o corpo passa, aos poucos o homem vai apropriando-se do que Gonçalves (2001, p. 111) chama de “corpo próprio”, originando a sua imagem corporal, pensando o movimento humano como dialético, que envolve uma ideia de totalidade dinâmica do ser e do que o rodeia. A concretização do movimento dá-se na junção da intenção do sujeito, como uma totalidade entre corpo, mente e afetividade.

Moreira (1995, p. 49) cita a mesma expressão de Gonçalves (2001), “corpo próprio”, ao dizer que é a comunicação com o mundo. O corpo se faz a partir do momento da relação

dele com o outro, conosco e consigo mesmo, ou seja, somos a origem de todos os outros, mostrando o ponto de vista sobre o mundo.

A convivência, a troca de experiências com o outro, modificam constantemente o indivíduo, fazendo emergir a descoberta e a valorização do corpo humano atento as suas formas de manifestações. Afinal só pode-se conhecer o corpo se habitarmos ele; a articulação entre o sujeito e o objeto, onde o corpo é sujeito e o mundo objeto, apenas nesse processo de comunicação com o mundo, estabelecido pela dialética entre sujeito e objeto é capaz de emergir a corporeidade e com ela a construção do conhecimento (MOREIRA, 1995).

No momento de aproximar as dimensões que constituem o ser humano, surge a corporeidade, a qual supera o corpo físico, fazendo o ser humano ir além do seu intelecto, como um ser que sente e age. O corpo-sujeito não é apenas um corpo físico, ele necessita se autoconhecer e, nesse processo, vai transformando-se. Esse corpo se comunica, expressa-se, é ancorado na cultura, nas experiências e nas histórias já vividas, “buscando a totalidade, porque aprendemos a ver apenas os fragmentos” (MOREIRA, 1995, p. 51).

Dessa maneira, a união do corpo e da mente faz do homem um ser único e integral, constituído de histórias e sentimentos, conforme explica Merleau-Ponty (1971, apud, GONÇALVES, 2001, p. 102) a seguir:

[...] a corporeidade é a forma de o homem ser-no-mundo, não implica uma negação da transcendência e imortalidade do espírito, mas a afirmação de que é impossível a existência do homem no mundo sem um corpo. O corpo é o veículo de ser no mundo, e ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um mundo definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente nele (Merleau-Ponty, 1971, apud, GONÇALVES, 2001, p. 102).

Corporeidade é olhar para o corpo como um ambiente produtor de sentidos, pois a percepção não é apenas um conceito formado pela mente, mas sim a corporeidade. É contemplar essas associações com subjetividade, experiências e histórias vividas na intenção de corresponder ou não a vontades próprias.

Para Moreira (1995, p. 17), “[...] corporeidade é submergir para dentro do impreciso, do complexo, das imperfeições e da desordem do mundo real, para olhar para ela é preciso buscar a expressão, o desejo, pois o olhar conhece sentindo e sente conhecendo”. Para Zamboni et al. (2012), a corporeidade transcende o corpo físico, trabalha corpo e mente indissociavelmente, integrando corpo, emoções e as relações entre pessoas e sociedade, tendo uma intensa relação com a autonomia do sujeito.

Nesse contexto de corporeidade, é essencial que a educação contemple essa perspectiva, pois as práticas corporais são consideradas elementos determinantes para que, na infância, a criança seja considerada saudável. Pouco se pensa nessas práticas como um processo de apreender e se desenvolver, entretanto, Moreira (1995, p.28), diz que “[...] a educação se processa no corpo todo e não apenas na cabeça do aluno”. Ao corroborar com o pensamento de Moreira (1995), Zamboni (2012) menciona o seguinte:

Pode-se dizer que a criança percebe o mundo corporalmente, assim utiliza os movimentos constantemente e naturalmente e quando recebe estímulos externos, reage com expressões e atitudes corporais. Por isso a importância de promover momentos que estimulem a aprendizagem, a fantasia e a criatividade rompendo com o silêncio e a imobilidade do corpo, muitas vezes impostos com as metodologias tradicionais, com objetivo de não separar o corpo da mente na sua totalidade humana (ZAMBONI, et al., 2012, p. 9).

Ancorando-se nessas colocações, destaca-se a relevância de tirar os alunos do estado de imobilidade e propiciar a eles momentos de experiência corporal. Isso porque promover práticas pedagógicas, com objetivo de facilitar a aprendizagem, associadas ainda ao prazer - e não incentivando a repetitividade e a reprodução, por meio de tarefas múltiplas em contextos diversificados - pode favorecer o aprendizado.

O corpo é movido por motivos, objetos no espaço e por razões conduzidas por pensamento. A criança é um elemento ativo, que aprende alicerçada em seus próprios interesses e em atividades, inclusive em atividades motoras, ou seja, por meio de uma ampliação de uso dos movimentos corporais (GUIRALDELLI, 2007).

A atividade executada pela criança baseada nos seus desejos e no prazer de estar executando-a de corpo presente, com todos os seus sentidos integrados, pode privilegiar o aprendizado. Estar conectado apenas à sua cognição não é o bastante para que isso ocorra, pois requer muito de sua questão corpórea, física, imbricada na cognição, e a união entre o físico e o intelectual pode melhorar o desempenho da criança quando se pensa em aprendizado.

Moreira (1995, p. 96) explica que “Especificamente nas atividades físicas que o corpo deve aparecer agindo por inteiro, e não ser encarado apenas como executor de movimentos, permitem o desabrochar de todas as formas de expressão e sentimentos nas inter-relações do grupo como um todo”.

Uma atividade física, quando realizada apenas com a ideia de ação, de mobilidade, sem dar um significado para tal execução, pode permitir movimentos sem propósito, deixando

de estimular também a parte intelectual da criança, ou seja, esses momentos podem favorecer a dicotomia e, ao pensar nesse contexto, é importante falar sobre psicomotricidade.

Negrine (2002) discute o movimento com ênfase na psicomotricidade, expondo duas frentes, a saber: Psicomotricidade funcional (trabalhada a partir de exercícios pré-determinados) e a Psicomotricidade relacional (utiliza o brincar como elemento pedagógico). Assim, o autor defende a relacional, visto que a prática desta se constitui a partir de brincadeiras que permitem a exteriorização da criança, que atua como meio de ajuda à evolução dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Compreende-se a importância de o corpo ser enriquecido de estímulos, testado de todas as formas, sentidos e sensações. É fundamental permitir diversos movimentos das crianças, especialmente na escola, pois é onde passam a maior parte de seu tempo. O elo que une o mundo externo com a escola não deveria ser rompido por regras opressoras e sem fundamento. Garcia (2002) diz existir ainda a ideia de que o silêncio e a quietude são sinais de boa educação. Ao pensar assim, problematiza-se o que é chamado de “boa educação” - ela é boa para quem?

Muitas crianças chegam à escola acostumadas a brincar, correr e estar em constante movimento e, no entanto, algumas escolas as mantem em salas, sentadas em classes, em fileiras e com regras que limitam seus movimentos. Dessa forma, sua liberdade é rompida, o que pode desencadear angústias, problemas de adaptação, noites mal dormidas e cansaço.

Quando se pensa em permitir a mobilidade do aluno, a ideia é dar sentido aos movimentos, consciência corporal, oportunidade de experiências em múltiplos âmbitos, não podar a naturalidade da infância (FREIRE, 1994). Espera-se que, nesse contexto, o aluno possa significar com clareza esses momentos que, de acordo com Moreira (1995, p. 30), “[...] supõe um discurso pedagógico que busca a constatação, a compreensão, a interpretação, e a projeção da realidade”. Em outras palavras, responde aos seguintes questionamentos dos alunos: O “por que fazer” e “para que fazer” determinada atividade.

No momento em que uma atividade é oferecida ao aluno, é pertinente que eles possam iniciá-la e, conforme essa atividade vai sendo desenvolvida, os próprios alunos serão capazes de perceber o que é necessário para organizá-la e torná-la viável de executar, assim, eles mesmos vão criar as regras, não necessitando apenas cumprir ordens. Dessa maneira, desenvolvem a autonomia, descobrindo a si mesmos e significando o porquê de determinadas normas, já que cada um tem habilidades diferentes. Essa liberdade de expressão poderá auxiliar o professor a compreender o aluno (FREIRE, 1994).

A possibilidade de estar junto, no desenvolvimento da atividade, coloca o aluno como protagonista de sua própria autonomia; essa movimentação acontece com consciência, com cuidado, e, dessa forma, esse sujeito vai percebendo o corpo, conectando com a mente e facilitando a aprendizagem.

Garcia (2002, p. 23), argumenta que “[...] quanto aos alunos, a menos que aprendam durante o sono, imóveis na cama, também o fazem com seu corpo”. O autor ainda afirma que, “antes de mais nada, é preciso estar atento para essa realidade: o corpo fala, o corpo cria, o corpo pensa ” (GARCIA, 2002, p. 25).

Por meio de diversas expressões o corpo se revela; pode-se obter uma conexão global do ser humano no momento em que se conecta corpo e mente. A comunicação também se dá pela linguagem corporal; o corpo demonstra alegrias e tristezas, cria sua própria imagem com sentido, e isso só é possível a partir do momento em que esse corpo é estimulado.

Desse modo, o professor responsável pela educação na escola precisa estar atento aos seus alunos como um todo e não apenas no seu cognitivo, além disso, é necessário ter a consciência de que cada criança é única, de que cada uma traz uma história diferente da outra, inserida em determinada cultura. É pertinente que essas experiências sejam contempladas nas escolas, para que não se molde robôs, pois cada um tem seus limites a serem considerados, uma vez que “O corpo já está incluído na educação, o corpo incluído significa evidenciar o desafio de nos perceber como seres corporais, é preciso incluir as questões de afeto e desafeto, dos temores, dores que nos paralisam, que nos revelam e que nos esconde (NÓBREGA, 2016, p. 112).

Não se tem como desprender o corpo da educação; pensar o corpo como mediador do aprendizado poderá modificar a forma de educar, afinal esse processo educativo só acontece porque temos um corpo – nada seria possível sem ele; não poderíamos pensar, ler, escrever e sentir. Todos os seres humanos têm um corpo, entretanto, cada um possui suas particularidades, dessa forma, é preciso descobrir em si mesmo a melhor maneira de desenvolver-se.

Ao corroborar com nosso pensamento, Negrine (2002) afirma que, independentemente da idade com que as crianças chegam à escola e das capacidades que cada uma possui, elas sempre têm uma história, e é necessário que a escola esteja preparada para recebê-las e desenvolver suas potencialidades, não fazendo das aulas algo repetitivo para não exaurir nem alunos, nem professores.

Se a escola não estiver preparada para auxiliar esse aluno a desenvolver-se, pode-se reforçar o dualismo. Pinto (1997, p. 27) refere-se a esse dualismo entre corpo e mente como

“consequência de uma sociedade desumanizada, com uma educação descorporeizada. É importante lembrar que o processo educacional e a participação cidadã concretizam-se de corpo e alma, com o homem inteiro, caso contrário, vai-se emergir cada vez mais deficientes sociais⁵”.

Esses deficientes sociais citados pelo autor referem-se a crianças que não encontram possibilidades de evoluir e se desenvolver, dessa forma, sem ter visão de um futuro de qualidade acabam por perpetuar sua condição de vida, a qual não permite, às vezes, nem ter o básico para sua sobrevivência.

Nesse cenário, percebe-se a preocupação em minimizar os riscos de ampliar ainda mais os deficientes sociais. Dessa forma, vê-se a importância de a escola estar preparada para oferecer ensino e aprendizagem efetivo, em que o convívio esteja presente, e essa interação auxilie no processo de conhecimento, pois a escola pode ser considerada um ambiente privilegiado para pensar.

Freire (1991, p. 84) afirma que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”. Assim, pode-se observar que educação e sociedade caminham lado a lado, uma depende da outra, e sabe-se que essas mudanças são lentas e necessárias para emergir um ambiente de união entre o pensar, o sentir e o agir, objetivando a formação de um cidadão integral.

Na medida em que o sistema educacional acredita em uma educação integral, entende-se que ele não fragmenta corpo e mente, mas admite essa articulação. Garcia (2002, p. 18) considera o corpo importante para o indivíduo e a sociedade ao mencionar que “precisa-se cuidar da nossa primeira casa, o nosso corpo”. Dessa maneira, vislumbra-se um caminho para evitar novos deficientes sociais, ao dar oportunidade para as crianças vivenciarem esse contexto.

Segundo Moreira (1995), a educação é mais uma experiência humana do que didática, entretanto, existem diversas escolas em que predomina ainda a educação racional, abstrata e individualista, em que os educandos são submetidos à memorização de diversos conteúdos, dando destaque à mente. Defender uma educação corporal é acreditar no princípio de uma aprendizagem humana, que tenha várias facetas, física, psíquica e social (MOREIRA, 1995).

Essa educação corporal se dá a partir do momento em que o movimento ou qualquer outra atividade executada é realizada com consciência. Estar ciente da execução de tal

⁵ Crianças que não possuem condições mínimas que a sociedade solicita, de modo a poder prover, de forma livre e com perspectiva de sucesso futuro, suas condições de vida com a básica qualidade desejada nos valores sociais e econômico, garantindo para si e para suas descendentes condições de dignidade humana adequada (PINTO, 1997).

atividade, ou a consequência que será obtida a partir dela, pode trazer um novo significado e uma nova motivação para essas crianças. Ghiraldelli (2007) afirma que a criança encontra um universo de racionalidade e, dessa forma, torna-se sustentável esse novo comportamento.

Ao denotar um significado na atividade realizada, os alunos têm maior capacidade de apresentar interesse pelo próprio aprendizado, sentindo-se cativados ao entender os benefícios que possam advir dessa proposta. Fazer com que aulas abandonem o esquema engessado de livro, caderno, classe e quadro e privilegiar atividades que permitam a participação corporal podem acentuar o conhecimento gerado.

Dessa forma, reforçam-se objetivos que evidenciam a preocupação com o aprendizado por meio da atividade física, com a formação de atitudes consideradas desejáveis, como a autonomia, a auto-segurança, a sociabilidade, a cooperação, a iniciativa e o espírito de liderança. De uma maneira geral, essa tendência vê a educação do movimento como um meio de chegar à educação integral (GONÇALVES, 2001).

A educação integral olha o ser humano em todas as suas dimensões, seus aspectos, sociais, efetivos, mentais e corporais. Identifica cada um como um todo, não fragmenta, não dicotomiza e, portanto, não pensa na educação apenas por parte do seu intelecto, mas entende que o corpo é importante nesse processo. Essa maneira de pensar a educação é trabalhar com a corporeidade, e tal compreensão poderá retomar o entusiasmo pelo ensinar e aprender com mais flexibilidade.

Para trabalhar com a corporeidade durante o processo educacional nas escolas, é comum os professores fazerem uso do meio lúdico como forma de aproximação com o mundo infantil. No momento em que é dada oportunidade ao aluno entrar em contato com a ludicidade, é exigido que ele utilize da expressão corporal para poder brincar, assim, ele vai se desenvolver com mais facilidade e prazer.

A ludicidade engloba diversas atividades que possibilitam à criança entregar-se ao momento presente, o que permite que a cognição, afetividade e motricidade andem juntas, se relacionem e que, portanto, a corporeidade seja trabalhada (PEREIRA, 2015). No período em que é proporcionado à criança a vivência em meio ao lúdico, ela necessita acionar elementos cognitivos para perceber como se realiza determinada atividade, logo, sua capacidade intelectual é ampliada.

As experiências propiciadas às crianças com características diversificadas dispõem da flexibilidade de moldar-se de acordo com o desenrolar das brincadeiras, dos participantes, do contexto social e do convívio que lhe é ofertado no momento.

Nota-se que comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares (FORTUNA, 2018 p. 59).

Esses comportamentos citados por Fortuna (2018) são importantes na infância, visto que são sentimentos e atitudes que refletirão na vida adulta, podendo ser capaz de realizar a articulação no sentido de aproximar e de estabelecer conexões positivas entre os alunos envolvidos, permitindo uma atuação interdisciplinar.

No mundo lúdico, a criança é capaz de reproduzir a realidade, forma primária na construção do conhecimento, visto que eles repetem o que veem. Em um segundo momento, esse simbolismo se torna imaginário; a criança tem capacidade de produzir fatos imaginários, a partir disso, então, suas ações são determinadas pelas ideias, os objetos que se utilizam para brincar são apenas mediadores do que idealizam, e isso demonstra sinais evolutivos significativos (NEGRINE, 2002).

Nesse contexto, para que o brincar aconteça, é necessária a exteriorização corporal, a qual colabora na minimização da inibição e do medo e desenvolve a sociabilização com colegas e professores, desse modo, estabelece mais possibilidades de aprendizado à criança e, ao mesmo tempo, propicia a ela dividir experiências com colegas.

Durante esse estudo, nos momentos onde será discutida a ludicidade, sempre que utilizadas as palavras “jogo” e “brincadeira”, ambas apresentarão o mesmo sentido. Compreende-se que as duas se tornam verdadeiras na relação entre o mundo imaginário e o real, a fantasia tem o poder de uni-las. Essa decisão está amparada no discurso de Fortuna (2018, p. 54), que defende o seguinte: “Brincar é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define - inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa”.

Nesse sentido, as brincadeiras podem ser fonte de expressão livre, o que permite às crianças explorarem o mundo ao seu redor, desenvolverem a criatividade, dando origem a sua imaginação e, aos poucos, se sentirem parte do mundo. Durante esse processo do brincar, desafios são provocados, sendo capaz de estimular e aprimorar seu pensamento na tentativa da resolução, ampliando seu aprendizado. A atividade lúdica é nutrida pelo brinquedo, o qual é importante que seja atraente à criança, um convite para o brincar, e não ser escolhido somente pela faixa etária, pois cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento (CUNHA, 2007).

Segundo Fortuna (2008), a distinção de um brinquedo se dá por meio da ação de quem brinca, ou seja, a forma que cada um se apropria e utiliza o objeto. O brinquedo dá condição para a criança desenvolver sua imaginação, propagar suas tristezas e construir sua própria consciência da realidade; quando ela imita o adulto, ela cria um mundo, que gostaria de ter para si mesma, e é por meio do jogo, do brinquedo e da brincadeira que ela compreende sua sociedade e cultura (ALONSO, 2001).

É necessário para a criança expressar a capacidade que ela tem de representar ações e manifestá-la por meio de imitações, linguagem, desenho que represente o que ela gostaria naquela ocasião, por exemplo, a criança “serve chá” ao seu pai, com suas pequenas xícaras de plástico. Nesse momento, ela está copiando o que vê no seu dia a dia e imaginando ter dentro da sua xícara uma bebida, configurando o “faz de conta”.

Esse mundo criado pela criança é repleto de simbolismo, “por meio dele vai se constituindo o conhecimento das coisas e do mundo”. (NEGRINE, 2002, p. 70). Esse momento oportuno para atividades espontâneas, com permissão para explorar material e espaço, transformam as informações recebidas em ações representativas, as quais se convertem em processos mentais mais elevados, construindo, assim, conhecimento e os ligando a sua cultura (NEGRINE, 2002).

Nesse contexto, Antunes (2001, p. 39) descreve que toda a capacidade de representação expressada nos jogos pode ser utilizada para realizar um planejamento pedagógico, mas com etapas nítidas e que de forma verdadeira acompanhe o progresso dos alunos, ou seja, exista um objetivo com a utilização dele, preocupando-se com a qualidade desses jogos, e não com a quantidade que será ofertada.

O jogo pode ser utilizado como ato pedagógico, este é mediado pelo professor responsável que será facilitador da evolução da criança por meio da atividade lúdica. É sabido que o movimento técnico (reprodução de técnicas corporais) é primário ao movimento simbólico (movimentos representativos). Esses dois movimentos se alternam o tempo todo na brincadeira, assim, é essencial a observação do professor, mesmo sabendo que o limite entre os dois é de difícil percepção. Esse entendimento torna-se importante para saber onde e quando intervir, uma vez que seu objetivo é auxiliar no progresso do aluno (NEGRINE, 2002).

Fortuna (2008) argumenta que o brincar não necessariamente precisa ser uma forma pedagógica; pode ser uma maneira de interagir com o mundo. Devido à interação que ele proporciona, trabalham-se as questões de inclusão social, pois o jogo não é previsível, já que

em algum momento alguém perde ou ganha, mobilizando sentimentos e emoções, o que auxilia a criança a amadurecer emocionalmente, por exemplo (FORTUNA, 2008).

Diante do exposto, permite-se afirmar que a brincadeira tem potencial como estratégia pedagógica, entretanto, mesmo não aplicada a esse contexto, apresentará benefícios emocionais e afetivos às crianças, uma vez que durante as brincadeiras tem-se momentos fundamentais de interação social, desenvolvem-se habilidades que permitem diálogos de uma cultura corporal com os processos cognitivos, que contribuem para a corporeidade.

Permitir a interação da criança com o ambiente e deixá-la à vontade para essa exploração pode auxiliar o exercício de sua inteligência, entretanto, essa permissão não significa suspender a condução do processo pedagógico, mas consentir esse contato e, no momento que julgar oportuno, intervir para auxiliar a criança a ampliar seu conhecimento e suas experiências motoras.

Assim, percebe-se que, durante o brincar, pode-se aprender e que investir nas atividades lúdicas pode trazer benefícios motores e cognitivos, aprendizagem, tanto de conteúdo, quanto corporal e emocional, já que a conexão desses elementos compõe a corporeidade. Pode-se afirmar, então, que as atividades lúdicas são importantes na aproximação com a corporeidade.

5 PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao observar os movimentos que acontecem nas práticas docentes, optamos por abordar essa conjuntura em nossa pesquisa. Em um primeiro momento, será apresentado um histórico breve a fim de contextualizar o processo histórico que permeou o Brasil, em seguida, refletir-se-á quanto à importância da formação dos professores e as contribuições dessa formação para educação das crianças no Ensino Fundamental.

5.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Quando se pensa em práticas docentes, logo vem à mente o saber fazer do professor, e esse saber fazer vem sendo discutido ao longo da história de nosso país. Uma maior preocupação com o preparo do professor tornou-se mais explícita após a Independência do Brasil.

Em 1827, essa preocupação emergiu pela primeira vez no momento em que foi decretada uma lei, a qual determinava o treinamento dos professores para o método da didática.

Em 1835, o Rio de Janeiro instituiu a primeira Escola Normal, a qual era designada para a formação de professores. No entanto, essas escolas eram constituídas de disciplinas, as quais seriam as mesmas ofertadas em sala de aula, não levando em consideração estudos pedagógicos. As Escolas Normais foram perdendo força por serem onerosas para as províncias e consideradas de má qualidade, então extintas em 1854. Contudo, o conceito dessas escolas continuou a se instalar pelo país, sendo reabertas em 1859 (SAVIANI, 2009).

Em 1890, foi definida uma reforma a qual requeria a melhoria dos conteúdos curriculares, com destaque para as atividades práticas de ensino, o que foi chamado de Escola-Moderna e, então, unida à Escola Normal (SAVIANI, 2009). A escola foi então reformada, com foco no enriquecimento de conteúdos e, ao mesmo tempo, com ênfase na prática do ensino. Nesse molde, a Escola Normal tendeu a se espalhar por todo país, entretanto, enfraqueceu-se após a primeira década, predominando a preocupação com os conhecimentos a serem transmitidos (BORGES et al., 2012).

Em 1932, Anísio Teixeira, baseado na ideia de a Escola Normal almejar o âmbito do conteúdo e da didática, e visto que a mesma não dava conta de nenhuma com qualidade, transformou-a em Escola de Professores (SAVIANI, 2009). Borges et al. (2012) explicam que essa nova escola tinha o intuito de contemplar a cultura geral e profissional, aliando à Pedagogia, que tentava se firmar como um conhecimento de modo científico. Assim, os

Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da pedagogia na direção de um modelo pedagógico-didático de formação docente, ajustando o que não era eficiente nas Escolas Normais do passado.

A partir do Decreto 1.190, de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Nesse decreto, estabeleceu-se um “esquema 3=1”, que foi utilizado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Três anos eram destinados ao estudo das disciplinas e um ano para a formação didática (BORGES et al., 2012).

No ano de 1946, por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal, originou-se uma estrutura nova do Ensino Normal, que foi dividida em dois ciclos: ciclo ginásial do curso (4 anos de duração) e ciclo colegial do curso secundário (3 anos de duração). O primeiro tinha como finalidade o ciclo ginásial do curso secundário em Escolas Normais regionais e o segundo, de formar regente do Ensino Primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (BORGES et al., 2012).

Nos anos de 1965, somente 44% dos professores primários que ensinavam nas escolas eram improvisados e não tinha formação além da 2ª série primária. As escolas normais se distanciavam da prática, em que os professores não estavam preparados a lidar com a realidade e não possibilitavam a reflexão (PIMENTA, 2008).

Aproveita-se para ressaltar que, em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, definindo princípios de organização e funcionamento do Ensino Superior (BORGES et al., 2012). Por meio da Lei 5692/71, tornou-se obrigatória a profissionalização no Ensino Médio (PIMENTA, 2008). Dessa maneira, desapareceram as Escolas Normais e, em seu lugar, foi criada a habilitação específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau e para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e, para o ensino de 2º grau, previu-se a licenciatura em Pedagogia (SAVIANI, 2009).

Esperava-se que, após a Segunda Guerra Mundial, a educação assumisse um novo rumo no país e acreditou-se na nova LDB 9394/96, entretanto, ela não atingiu as expectativas, já que ofertou, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de Nível Superior de segunda categoria, fornecendo uma formação mais rápida e barata, o que desqualificava essa formação (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009) problematiza dois modelos de educação de professores; o primeiro chamado de “conteúdos culturais-cognitivos” e o segundo, de “modelo pedagógico-didático”. O primeiro modelo explora somente os conteúdos cognitivos e científicos, tendo imbricado

nele que, por meio desses conhecimentos, o professor saberá dar aula e o segundo, respectivamente, refere-se à área pedagógica.

A produção acadêmica na área da Educação foi incentivada por meio dos cursos de Pós-graduação, os quais contribuíram para a análise crítica da educação no Brasil. As primeiras teses e dissertações que foram feitas constituíram a análise crítica da escola e da educação e, ainda, da importância da educação escolar para a sociedade, desse modo, essas produções contribuíram para analisar criticamente a escola e a educação, incluindo a formação de professores (PIMENTA, 2008).

5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estar dentro do processo educacional, com a tarefa de educar crianças, não é simples; é necessário preparar-se. Os professores não nascem com a capacidade inata de educar, é preciso desenvolvê-la, praticar e refletir para conseguir alcançar o objetivo. Nesse sentido, Gatti (1997, p. 40) analisa que “A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação de professores”. Parece que alguma crença do tipo “quem sabe, sabe ensinar” ou “o professor nasce feito” ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças” (GATTI, 1997, p. 40).

De acordo com Gatti (1997), as práticas pedagógicas são muito complexas e necessitam ser estudadas. Quando se pensa em Magistério, este tem uma grande ênfase na didática, o que deixa a desejar na teoria, enquanto que quando se trata das universidades, estas têm enfoque maior no viés teórico, deixando de lado a didática.

Pensa-se que a articulação entre teoria e prática citada por Gatti (1997) precisa ser articulada desde a formação inicial do professor, visto que as mesmas estão relacionadas. Para que uma ação possa ser executada, é essencial a teoria para fundamentação, entretanto, se essa teoria não for exposta de forma significativa ao aluno, o mesmo a faz sem finalidade.

Em uma Palestra publicada na Revista Sinpro (2007), Nóvoa defende a formação do professor baseada na prática pedagógica, já que a Pedagogia historicamente esteve voltada à transmissão de conhecimento. Atualmente, com a reinvenção da pedagogia na sociedade contemporânea, se dá destaque à pedagogia centrada no aluno, com objetivo na aprendizagem, o que, conseqüentemente, irá contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar humano.

Em outra entrevista publicada pela Revista Escola-Gestão Educacional, Nóvoa (2010) afirma que a escola está sobrecarregada de responsabilidades, pois tudo que surge de novo ou

não se sabe para onde direcionar vem para a escola; como exemplos, menciona a educação sexual, ambiental e educação no trânsito. Embora se compreenda a relevância desses temas para a educação das crianças, o autor compreende que essa responsabilidade compete à sociedade e à família.

Para Nóvoa (2010), em consequência das carências apresentadas pelo país, o professor concede o espaço escolar para trabalhos sociais que, em sua visão, minimizarão as desigualdades sociais, entretanto, enquanto a escola pública investir em assistencialismo e a privada em aprendizagem, só aumentará a disparidade de oportunidades.

Acorda-se com a argumentação de Nóvoa (2010), a escola não é a solução de todos os problemas, pois as famílias e a sociedade estão inseridas neste contexto. Desse modo, observa-se importante repensar as responsabilidades da educação e delegá-la a mais pessoas além dos professores. Compreende-se que a família esteja em primeiro lugar, unida em prol da educação, dando suporte para juntas trilhar esse caminho da melhor forma possível.

A escola, por sua vez, necessita integrar mais seus alunos para que uns aprendam com os outros e oportunize a eles o que Nóvoa (2007) chamou de “verdadeiro sucesso”. Um lugar onde todos aprendam, respeitando seus limites e um podendo suprir a necessidade do outro, em grupo.

Dessa forma, o professor se coloca na posição de sujeito da produção do saber, pois “ensinar não é transferir conhecimento e sim criar possibilidades para a sua produção e construção” (FREIRE, 2013, p. 47). Educar é trilhar um caminho de reciprocidade; o professor auxilia o aluno a organizar conhecimentos já existentes e contribui com os conhecimentos que ele possui. O ensino é vida, vivência e movimento. Esses momentos de trocas favorece o aprendizado de ambos.

É improvável formar um aluno sem a sua própria participação no processo de ensino e aprendizagem, os alunos reclamam da mesmice das aulas, mas se negam a realizar tarefas alternativas, pois, buscar conhecimento pode ser mais trabalhoso. Educação de qualidade está relacionada à interação entre aluno e professor, ampliando a autonomia e a versatilidade de escolha e aprendizado.

Dessa maneira, é importante considerar uma alteração profunda, dando início pelos currículos, envolvendo os educadores, educandos e famílias, pois a arte de educar é ampla e precisa ir além da sala de aula. Entretanto, muitos alunos depositam na escola e no professor seu desejo de mudança de vida, muitas vezes não conseguindo alcançar esse sucesso. Nessa conjuntura, percebe-se que o “resultado da escolarização não deve ser imediato e palpável,

deve fazer parte da nossa constituição como indivíduos, deve, efetivamente, construir o ser humano” (SOATO, 2007, p. 6).

Nesse sentido, o professor tem papel fundamental de conscientização do aluno. Morés (2005), corrobora, ao dizer que o professor não distribui conhecimento, mas constrói saberes, com uma visão de mundo e de si, capaz de promover a construção do processo educacional e da sociedade.

A compreensão do processo educacional permite que os professores instiguem os alunos a posicionar-se perante situações e coloquem em prática suas ideias, com o intuito de fomentar a criatividade. O aluno é convidado a criar com o professor e seus colegas, e nesse momento é importante considerar a cultura desses estudantes, sem tentar encaixá-los em supostos padrões pré-existentes, respeitar sua essência é fundamental para o engajamento e o prazer desses estudantes.

Nesse contexto, Soato (2007), inspirado pelo livro de Bernard Charlot (2005), diz que o saber está ligado ao prazer, ou seja, se o aluno não significar a tarefa e sentir prazer na mesma, de nada adiantará qualquer esforço do professor. Pensar o aprendizado apenas como uma sucessão de regras institucionais, ao acreditar que carregar livros e cadernos é o bastante, não está identificado com o processo de ensino e aprendizado.

Assim, quando o aluno tem dificuldade de aprendizagem, acaba apontando o professor como responsável, pois o estudante julga que “fez tudo” que o aluno deve fazer, ou seja, se comportou, cumpriu as regras, e o professor não fez seu papel, “não explicou direito”. Esses alunos esquecem que a inserção deles nesse processo é fundamental, pois o aprendizado se dá no diálogo entre o professor e aluno para, a partir disso, emergir o aprendizado e o desenvolvimento intelectual.

A capacidade de estabelecer o diálogo com o aluno, de forma enriquecedora e formadora, depende da posição do professor em sala de aula que, por sua vez está relacionada a sua formação. De acordo com Nóvoa (2007), pensar a formação do professor articulando teoria e prática, possibilitando o estudo e a análise das práticas, pode contribuir com o processo de formação. Ainda nessa discussão, Pimenta (2008) afirma que prática e teoria caminham lado a lado.

AZZIA (2000, *apud*, CARVALHO, 2007, p. 14) comenta a respeito da dicotomia existente entre teoria e prática na formação dos profissionais da educação da seguinte forma:

A dialética entre a teoria e a prática sempre gerou polêmicas, pois de um lado temos a academia produzindo o conhecimento científico, e do outro lado o professor que enfrenta o cotidiano na sala de aula mobilizando diferentes saberes para resolver

seus problemas, por isso o docente não é um tarefeiro que reproduz um conhecimento que foi produzido fora da escola, mas um profissional que também pensa no processo de ensino e o pensar está condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais do contexto onde atua (AZZIA, 2000, *apud*, CARVALHO, 2007, p. 14).

Nessa perspectiva, aproximar a teoria e a prática pode ser fundamental, já que durante o processo de formação não é possível presumir o que transcorrerá dentro da sala de aula; a base constituída no processo de formação será o alicerce para ir configurando e ajustando os acontecimentos que advirem.

Dessa forma, o professor não pode ser considerado um técnico, o qual aplica conhecimento produzidos por outros, mas ser um sujeito que “assume a sua prática a partir dos significados que eles mesmos constroem enquanto portadores de um saber – fazer proveniente de suas atividades” (MORES, 2005, p. 46).

Compreende-se que o primeiro contato do professor com a sala de aula é visto com mais dificuldade, uma vez que a falta de experiência pode gerar ansiedade e certo desconforto diante de uma situação ainda desconhecida. Nesse sentido, Nóvoa (2010) faz uma analogia entre a formação de professores e a formação de médicos e suas residências, pois, se os profissionais da saúde precisam da prática para aprimorar-se, da mesma forma os professores precisam praticar para sentirem-se preparados e qualificados.

O desejo de transformar a prática docente pode emergir a partir de uma necessidade do professor, um ponto crítico, por isso, vê-se necessário articular práticas docentes reflexivas e práticas cotidianas em contextos amplos. Ao considerar o ensino como prática social concreta, destaca-se a união entre práticas e teorias, afinal, a teoria serve de suporte para análise e reflexão (PIMENTA, 2008).

Acredita-se que a prática possa estar inserida na formação dos professores e entrelaçada com a teoria. O que se observa na teoria, no livro, demonstra apenas um formato de trabalho, uma vez que, quando se está inserido no cotidiano escolar, pode deparar-se com acontecimentos não mencionados na literatura. Além disso, a educação é promovida por pessoas e, quando se trata de seres humanos, nenhum é igual ao outro, logo, é preciso modificar o planejamento das aulas e ir desenhando o que se pensa ser mais assertivo para o aluno.

Ainda nessa perspectiva, é importante chamar a atenção para além da teoria, pois se esse conhecimento for constituído também na pesquisa, há maior possibilidade de o professor conseguir desenvolver no seu aluno a capacidade construtiva com qualidade, incentivando a parte crítica e criativa (DEMO, 2004).

Pimenta (2008) descreve que a prática reflexiva pensada em conjunto contribui para constituir intelectuais críticos e transformadores, com as possibilidades mais claras de emergirem novas propostas para a prática pedagógica. Segundo Freire (2013, p. 40), o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica acerca da prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2013, p. 40).

Lombardi (2005) ressalta a importância da prática na formação de professores e, ainda, destaca a prática lúdica e a importância da vivência da mesma, não apenas para ser utilizado como estratégia em sala de aula, mas para mudar o modo de enxergar a educação, pois, subjacente ao lúdico, está uma profunda reflexão acerca de valores, atitudes e formas de pensar como educadores.

Vivenciar o lúdico durante o processo de formação pode ser importante para o cotidiano do professor; fazer com que ele possa sentir o prazer de apreender a partir de brincadeiras, e então compartilhar com os seus alunos. Dessa forma, poderá ensinar o aluno com mais leveza, incentivando sua criatividade e formando um ambiente prazeroso para que esse aprendizado aconteça.

No estudo de Nyebles e Toro (2013), os alunos fazem referência ao ensino como muito chato; dizem não prestar atenção, permanecem escutando o professor, entretanto, têm dificuldades de aprendizado. Nesse contexto, Vayer e Trudelle (1999) afirmam que o sentimento de estar interessado na atividade proposta está intimamente ligado ao significado que é dado pelo aluno.

Vayer e Trudelle (1999) ressaltam que as crianças perderam o gosto de aprender por aprender e que as normas que a escola utiliza para avaliá-las, classificá-las, dividindo-as e gerando uma competição entre os colegas, impedem que elas contribuam umas com as outras e, conseqüentemente, se produza mais conhecimento, submergindo esses momentos de interação, os quais tornam o aprendizado prazeroso.

Destarte, é pertinente pensar em alternativas para auxiliar a trazer de volta sentido às propostas dos professores, facilitando a interação entre professor, aluno e aprendizado. Nesse sentido, compreende-se a abordagem lúdica como forma de aproximação da escola com o mundo da criança por meio de brincadeiras. Fortuna (2010, p 109) afirma o seguinte: “Brincar associa pensamento e ação. É comunicação e expressão, transforma e se transforma continuamente”. Contudo, essa conexão muitas vezes não é bem vista, pois, existe um senso comum, o qual diz acreditar que “escola não é lugar de brincar”.

Por isso, considera-se importante apostar no brincar, assim, esse aprendizado desenha-se em um contexto mais divertido, e a teoria e a prática se unem com mais facilidade. Nessa perspectiva, Fortuna (2018, p. 66) afirma que “[...] brincar pode, sim, ensinar, tanto quanto no brincar se pode aprender, desde que continue sendo brincadeira”. Entende-se, também, que esses traços de ludicidade devem já estar impregnados nas formações dos professores para que eles possam vivenciar e extrair o máximo de aprendizado para suas próprias práticas educativas.

Estar atento a quem são os alunos em cada etapa é fundamental. Por meio dessa percepção, o professor poderá definir o uso de suas práticas pedagógicas com mais assertividade, prestando atenção aos *feedbacks* para aprimorar e adequar seus métodos. Não obstante, o professor ainda necessita pensar as limitações que circundam esse conjunto, já que há possibilidade de encontrar limitações estruturais, culturais e institucionais.

A relação entre professor e aluno precisa estar em sintonia, entretanto, conforme os estudos de Cunha (2001), os professores não estão aptos a escolher quais procedimentos vão utilizar para que o aluno chegue por si próprio à aprendizagem, e sem esse estímulo acaba-se perpetuando uma pedagogia passiva e repetitiva. Sem saber o que fazer, o docente tenta realizar suas atividades pedagógicas de acordo com o que pensa; dessa maneira, o profissional não realiza uma análise reflexiva dessas atitudes.

O professor é parte inerente e necessária em todo esse processo; em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, um professor que também aprende com o aluno. É aquela pessoa que necessita estar aberta ao novo para investigá-lo e ver o que ele representa para o conhecimento e para a aprendizagem e, fazendo isso acontecer em um ambiente no qual não tenha que se submeter às ordens diárias e o mesmo não aconteça com as crianças, acredita-se tornar o processo mais leve e prazeroso.

Entende-se esse momento da educação como um período de transição, pois a educação tradicional ainda está imbricada em muitos professores, os quais tiveram suas formações também nesse formato. Como a tendência de reproduzir o que foi vivenciado é grande, visualiza-se um processo lento, em que a cultura precisa-se modificar, tanto a dos professores, quanto a da sociedade. Compreende-se que o processo é árduo, mas gratificante.

6 METODOLOGIA

Visando compreender o caminho metodológico percorrido, para que essa pesquisa fosse possível, apresenta-se em forma de subtítulos o delineamento desse estudo, os procedimentos e instrumento utilizados para que ela se tonasse verdadeira e, por fim, a forma que os dados obtidos foram avaliados, caracterizando o processo que constitui a escrita desta dissertação.

6.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A metodologia utilizada para esta pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa. De acordo com Ludke; André (2013), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Para Haguette (2003), os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e suas razões de ser, enquanto que Minayo (2010) contribui explicando que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, das crenças, valores e atitudes, ou seja, interpreta suas ações a partir da realidade vivida.

No primeiro momento desta investigação, foram realizados diversos estudos para tomar a decisão dos melhores caminhos a serem seguidos durante o processo. À vista disso, Ludke; André (2013) relatam que, nas pesquisas, os dados coletados são descritivos, pois o que se consegue coletar é rico em descrições, situações, acontecimentos; inclui entrevista, depoimentos, fotos, desenhos e tantos outros tipos de documentos. Todos os dados são considerados importantes, destarte, é admirável que o pesquisador esteja sempre atento a cada detalhe, que pode ser efetivo para o problema em questão.

Nesse sentido, entende-se que pode haver uma superioridade nos métodos qualitativos, pois têm a capacidade de proporcionar um entendimento mais profundo de certos fenômenos, já que a estatística pode ter certa incapacidade de resolver os fenômenos complexos e únicos (HAGUETTE, 2003).

Dessa forma, pensa-se que os dados descritivos podem ser analisados com mais profundidade, tendo em vista que podem emergir fatos que não estavam sendo considerados pelo pesquisador, e ser de importante valia na fase da análise e conclusão do estudo.

6.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Para a realização da pesquisa, entrou-se em contato com uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Caxias do Sul. Como critério de escolha, foi delimitado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por sugestão da banca de qualificação. No momento seguinte, procurou-se a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para pedido de autorização da pesquisa. Com o aceite da escola e a autorização da SMED, o projeto foi cadastrado e aprovado na Plataforma Brasil, após a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o CAAE 08498619.0.0000.5341. Iniciou-se, então, o processo de pesquisa.

Foram convidados cinco professores que atuam na escola de Ensino Fundamental da rede Municipal de Caxias do Sul nos anos iniciais (1^a ao 5^a ano), sendo que todos aceitaram participar da pesquisa. Desse modo, foi realizada uma breve explicação sobre a pesquisa e seus objetivos, acompanhado da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após esse ter sido assinado, deu-se início à coleta de dados.

A coleta de dados aconteceu por meio de entrevista semiestruturada (construída a partir de dois norteadores, quais sejam: o problema de pesquisa e os seus objetivos e leitura dos documentos da escola: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar).

Em um primeiro momento, foram realizadas as entrevistas, gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Entende-se que a entrevista é um instrumento importante para a coleta de dados, por meio do qual se cria uma interação, principalmente, em entrevistas semiestruturadas (Apêndice III), que não têm uma ordem rígida de perguntas, pois, à medida que vai havendo aceitação pelo entrevistado, as informações vão fluindo (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), boas entrevistas caracterizam-se pelo entrevistado se sentir à vontade para falar sobre suas concepções e produzem diversas riquezas de detalhes, sendo que o entrevistado pode pedir algumas informações a mais quando algo não ficar claro. Ainda, os entrevistados devem ser encorajados a responder e elaborar o que mais satisfaz o entrevistador, desde que esse tenha esclarecido seu objetivo.

As entrevistas semiestruturadas, de acordo, com Ludke; André (2013), desenvolvem-se a partir de um traçado básico, não rígido, que o entrevistador pode adaptar quando necessário. Para Bogdan; Biklen (1994), as entrevistas semiestruturadas têm dados comparáveis entre diversos sujeitos da pesquisa, entretanto se perde a chance de saber como os entrevistados estruturam o tópico em questão.

As entrevistas podem ser definidas como um processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem como objetivo a obtenção de informação por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas por meio de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos, de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida (HAGUETTE, 2003, p. 86).

Em um segundo momento, foi realizada a leitura dos documentos da escola, que são o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Essa análise é considerada essencial na abordagem dos dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja para descobrir aspectos novos de um tema problema (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

De acordo com Ludke e André (2013), a escolha desses documentos não é aleatória, pois os mesmos podem ser uma fonte rica, de onde podem ser extraídas informações que sustentem afirmações do pesquisador. Sobre esse aspecto, Bardin (2016) esclarece que a análise documental é uma ação ou um conjunto de ações que retratará o conteúdo de uma forma distinta do original, a fim de facilitar sua consulta no futuro.

Conforme foram sendo realizadas as entrevistas (Apêndice III) e a leitura dos documentos escolares, procurou-se fazer a análise dos dados.

6.3 ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, foi escolhida a análise de conteúdo de Bardin, utilizada a partir da perspectiva qualitativa. Essa análise, segundo Bardin (2016), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com o objetivo de superar as incertezas e enriquecer a leitura, pretendendo compreender as comunicações, além dos seus significados imediatos.

A análise de conteúdo é um método muito empírico, depende do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis (BARDIN, 2016, p. 36).

Pode-se destacar duas funções principais na análise de conteúdo; a primeira é a possibilidade de encontrar respostas para as questões formuladas e também a confirmação ou não das hipóteses pré-estabelecidas, a outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além do que aparenta o que está sendo comunicado (MINAYO, 2010).

Bardin (2016) define que, para título de organização, a análise é dividida em três polos cronológicos, a saber: a) Pré-análise: É o período de organizar as ideias iniciais, em que são

escolhidos os documentos que serão submetidos à análise, questões norteadoras e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final; b) Exploração do material: É colocado em práticas as decisões tomadas na pré-análise; c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: Os resultados são tratados de maneira a se tornarem significativos, respondendo aos objetivos da primeira etapa, buscando entender e interpretar o material coletado.

Desse modo, a análise dos dados iniciou-se a partir da leitura das entrevistas, agrupando ideias semelhantes. Por meio das semelhanças observadas, emergiram categorias e subcategorias, para que melhor se pudessem discutir os dados. As categorias são as classes as quais juntam um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

Assim, expõe-se no quadro a seguir os agrupamentos realizados a partir dos dados obtidos e estudados. A análise foi agrupada em três categorias, e estas, por sua vez, divididas em subcategorias, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3: Categorias e subcategorias

| | | |
|--|--------------------------------|--|
| Compreensões e vivências da corporeidade | O corpo como uma unidade | Reúne enunciados que se referem a um corpo uno |
| | A fragmentação do corpo | Reúne enunciados que se referem a fragmentação do corpo |
| | As Vivências do docente | Reúne enunciados das vivências dos professores, quanto a corporeidade em sua formação |
| Estratégias pedagógicas | Atividades pedagógicas | Reúne enunciados que se referem às habilidades que professores têm para ofertar novos assuntos aos alunos |
| | Diferentes formas de expressão | Reúne enunciados que se referem às diferentes formas de expressão utilizadas pelos professores |
| Vivências da Ludicidade | Potencialidades e limitações | Reúne enunciados que se referem a dificuldades e potencialidades que os professores relatam ao abordar a corporeidade por meio da ludicidade |
| | Ludicidade como motivação | Reúne enunciados que se referem ao objetivo dos professores em utilizar a ludicidade para motiva-los |

Fonte: Elaborado pela mestranda em set/2019.

Diante deste agrupamento de categorias e subcategorias, apresenta-se no próximo capítulo a análise e discussão dos dados, onde será realizada a análise dos dados coletados nas entrevistas com os professores participantes da pesquisa e a análise dos documentos institucionais da escola.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo é dedicado à análise dos dados que emergiram com esta pesquisa, a qual teve como objetivo analisar as ações pedagógicas, presentes nas práticas docentes, que contemplam a corporeidade. Para responder aos objetivos deste estudo, foram entrevistados 5 professores dos anos iniciais de uma escola de Ensino Fundamental, todos do sexo feminino, com idades entre 22 anos e 45 anos. O tempo de formação profissional é variável, sendo entre 4 anos até 23 anos. Além disso, o tempo que as professoras lecionam para o Ensino Fundamental varia de 3 meses a 20 anos, sendo que o período o qual elas fazem parte da escola atual é de 2 meses até 8 anos.

A seguir apresenta-se o Quadro 4 – Formação e tempo docente, que contempla informações sobre a formação das professoras, tempo de atuação como docente, com o intuito de que o leitor possa conhecer melhor os sujeitos participantes desta pesquisa.

Quadro 4 - Formação e tempo docente

| Sujeito | Idade | Formação | Sexo | Especialização | Tempo de formação | Tempo de atuação no ensino fundamental | Tempo na escola atual |
|---------|---------|--|----------|--------------------------------|-------------------|--|-----------------------|
| P1 | 45 anos | Magistério Português e inglês | Feminino | Língua portuguesa e literatura | 20 anos | 20 anos | 2 meses |
| P2 | 42 anos | Magistério e pedagogia | Feminino | Ed. Especial e inclusiva | 23 anos | 8 anos | 4 anos |
| P3 | 22 anos | Magistério Educação Física Cursando Pedagogia | Feminino | Não possui | 4 anos | 3meses | 3meses |
| P4 | 37 anos | Educação Física | Feminino | Educação Física Escolar | 13 anos | 13 anos | 5 anos |
| P5 | 39 anos | Pedagogia | Feminino | Gestão Escolar | 11 anos | 11 anos | 8 anos |

Fonte: Elaborado pela mestrandia em set/2019.

Quando se observa o tempo de atuação docente entre os professores, tem-se uma grande variabilidade, contudo, não se evidenciou a relação do tempo com a compreensão e abordagem da corporeidade, já que se nota que professores com mais tempo de formação nem sempre têm um maior entendimento sobre o assunto. Também é possível observar as diferentes formações dos professores, o que nem sempre propicia olhares distintos para o tema.

Apresentadas as participantes da pesquisa, direcionam-se os subtítulos a seguir, a fim de demonstrar a análise realizada a partir das entrevistas com as professoras. Procurou-se constituir um diálogo entre as falas das professoras, os documentos escolares e a teoria.

7.1 COMPREENSÕES E VIVÊNCIAS DA CORPOREIDADE

A primeira categoria a ser analisada refere-se à compreensão que as professoras têm do conceito de corporeidade, e o que elas vivenciaram dela durante o próprio processo de formação. Tem como subcategorias o corpo como uma unidade, a fragmentação do corpo e as vivências das docentes.

Dialogar sobre a corporeidade não é uma novidade, porém julga-se importante essa reflexão para que esse conceito seja construído de forma clara pelas docentes. Para Moreira (1995), pensar o corpo, não apenas como um instrumento de rendimento, tem incomodado em demasia os profissionais descontentes com as visões paradigmáticas do pensamento lógico-formal, em que as respostas são escassas para muitas perguntas sobre a complexidade do ser.

Dessa maneira, é necessário o preparo do professor para explorar as possibilidades do corpo, da mente e da emoção do aluno, necessitando de conhecimento e vivência nessa área para compreender que corpo é a forma pela qual o sujeito se relaciona com o mundo.

7.1.1 CORPO COMO UMA UNIDADE

Nessa subcategoria, percebe-se o entendimento dos professores de um corpo inseparável, da desfragmentação, da união entre corpo e mente, quando se reflete sobre corporeidade. Pode-se observar essa constatação nos relatos a seguir:

P2: É aprendizagem através do corpo.

P3: [...] significa que todo nosso aprendizado tem que passar pelo nosso corpo de alguma forma [...].

Pode-se observar, nos relatos de P2 e P3, que a relação que os professores fazem da aprendizagem com o corpo articula-se com a seguinte fala de Nóbrega (2016, p. 105) “[...] a mente não está em uma parte do corpo, ela é o próprio corpo”. Vislumbrar-se esse olhar sobre o corpo, ponderando a sua complexidade e considera-se ser fundamental abrir espaços para a construção de representações do corpo e dos valores que a ele se atribui.

Pensar a corporeidade pelos professores restabelece a relação do corpo e mundo e vincula corpo-mente-afetividade. Busca-se a totalidade, porque se aprende apenas a ver os

fragmentos e, dessa forma, sente-se falta da unicidade deixada para traz nos atos didáticos utilizados na educação tradicional, que nos armam grandes viseiras direcionadas para a objetividade (MOREIRA, 1995).

A perspectiva de uma educação que compreenda a complexidade do sujeito pode auxiliar a superar a visão cartesiana, levando a uma vida autônoma, conduzida por acontecimentos diários, culturais e não fixados apenas em ideias pré-elaboradas, estabelecendo uma real relação com o outro e com o mundo.

Abordar o tema da corporeidade de forma densa, profunda, elucidando sua essência no cotidiano é entendida como uma nova probabilidade de envolver o corpo, conhecimento e a comunicação. Na fala de P4 a seguir, é possível perceber a relação do corpo com o mundo:

P4: Tudo tem relação com o nosso corpo, né, de ser e estar no mundo, que a gente se representa e se faz estar.

O que P4 diz pode ser articulado com o que Gonçalves (2001) relaciona com o ser-no-mundo, o que para ele significa estar aberto ao mundo e, ao mesmo tempo, vivenciar o corpo na intimidade, ser vulnerável, ter um corpo frágil com limitações, medos e prazeres, movimentar-se e vislumbrar possibilidades. O mesmo autor ainda diz que “No nosso ciclo vital – que vai do nascimento à morte -, nosso corpo se transforma, e, com ele, nosso ser.” (Gonçalves, 2001, p. 103).

Sabe-se da estima da racionalidade para a evolução de uma sociedade, porém, considera-se importante pensar a configuração que isso ocorre. Esse novo olhar para o corpo, por meio da corporeidade aponta para elementos que compreendem a mente, a alma, a emoção e o prazer dos sentidos. Um ponto que chamou atenção foi a colocação de P1, exposta na sequência:

P1: Para mim me veio na cabeça a expressão corporal, né, me vem a questão da psicomotricidade que eu falei para você que influencia bastante e que a gente observa que influencia no aprendizado. A expressão corporal me vem, a expressão através do corpo, do movimento como um todo.

Quando emerge a psicomotricidade da fala de P1, apesar de não especificar o eixo que ela representa nessa colocação, pensa-se estar próxima da psicomotricidade relacional, representada por Negrine (2002) na presente pesquisa. Portanto, essa linha de raciocínio atua sobre experiências corporais variáveis, fatores psicoafetivos, comunicação, exteriorização por meio de experimentação corporal não-diretiva, ou seja, deixa-se a criança livre para que ela

possa construir a partir do seu desejo seu próprio aprendizado, que facilita o desenvolvimento integral do ser.

A subjetividade do movimento é destacada, não priorizando o movimento técnico, e sim o movimento simbólico. O movimento técnico é sistemático, em que se prioriza a performance, sendo que, quando falamos em corporeidade, a primazia são movimentos experimentados de forma gratuita, ou seja, são movimentos intuitivos em que cada um consegue compreender o que está realizando.

Considera-se, então, a fala de P1 oportuna para estabelecer essas relações e abrir a discussão dos movimentos que são oportunizados aos alunos estarem abarcados na cultura e no cotidiano de cada criança. A imposição de movimentos desconhecidos e sem significados a eles, de certa forma, pode gerar um sentimento de incapacidade ou de desinteresse, uma vez que eles podem não ter capacidade de realizar ou não se interessar, por não compreender seu sentido.

O movimento simbólico antecede o movimento técnico, entretanto, Negrine (2001) afirma que, para o movimento técnico ser compreendido pela criança, não é necessário uma aula com protocolos ou uma imposição de exercícios; a criança constrói um vocabulário psicomotor de forma natural. Devido a essas ações, as crianças vão descobrindo suas preferências e ganhando consciência corporal e, para de fato isso tornar-se verdadeiro, preconizam-se as diversas experiências, as quais vão auxiliar no processo de aprendizagem.

O corpo não é um instrumento de práticas educativas, o corpo é educação, o ser e o saber não são dicotomias. Nesse sentido, observam-se os apontamentos feitos pelos professores a seguir:

P2: O que passa pelo corpo a gente não esquece; eu costumo ter essa prática quando eu vou dar algum conceito novo, eu vou utilizar alguma coisa que envolva o corpo para que ele se lembre através do movimento...

P3: É um estímulo que, para criança, ela tem que passar por isso, porque é como se fosse uma coisa lúdica, no caso. A criança tem que passar pelo corpo, para ir para a mente, para ter esses estímulos necessários para ela aprender.

As colocações das professoras P2 e P3 têm em comum o entendimento de integrar corpo e mente. Sinalizam que o corpo pode ser um meio de desencadear a cognição e, dessa forma, pode facilitar o aprendizado do aluno. Essas afirmações articulam-se com a colocação de Nóbrega (2016) ao descrever que a mente emerge do corpo, pois o movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo. É preciso ressaltar a vivência do corpo em movimento para criar sentidos.

Moreira (1995, p. 22) argumenta que “[...] o ato de conhecer não é mental, ele é, antes de tudo corpóreo”. Assim, pode-se sinalizar que esses estímulos são efetivos para o aprendizado, entretanto, cabe salientar que há diferentes representações e significados atribuídos aos movimentos que realizam, podendo então não ecoar da mesma forma em todas as crianças, sendo que cada uma vai desenhando seu mundo de forma diferente e pessoal. Nesse contexto, P4 comenta que:

P4: Nosso corpo é um só, então tudo está integrado. Então não pode nada, assim... eu sou melhor cognitivamente... Sim, mas meu corpo também faz parte desse cognitivo, né! Então ele tem que estar presente e se desenvolver também, cada um de acordo com sua potencialidade.

No relato de P4, a professora comenta que o desenvolvimento de cada criança ocorre de acordo com a sua potencialidade. Considera-se o momento de maturação do aluno, pois esse fator é pessoal, isto é, pode modificar em cada um e julga-se importante ser respeitado. Como defende Garcia (2002), cada um traz escritos em seu corpo uma memória de vida, um contexto familiar, e estimular as potencialidades pessoais é ter um olhar peculiar sobre os corpos para ter um processo educativo cuidadoso.

Observa-se, nesse cenário, que respeitar os limites e tempos da aprendizagem não constitui propostas diferentes, mas oportunidades ofertadas de formas diferenciadas, buscando estratégias para o desenvolvimento de quem apresenta um ritmo mais lento, contudo com o mesmo potencial.

A professora P5 salienta a importância do corpo na alfabetização da seguinte forma:

P5: O corpo ali no começo da alfabetização é extremamente importante. A mente comanda tudo, né, principalmente o corpo; o corpo muda e a mente também muda.

Nesse sentido Zamboni (2012), defende que “[...] nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante utilizar métodos que favoreçam a aquisição de habilidades nas diferentes dimensões, intelectual, emocional, corporal ou social [...]”. Ou seja, a corporeidade, a unicidade do ser humano estimulada na escola nos anos iniciais poderá trazer benefícios ao aluno.

Corroborando a colocação de Zamboni (2012), considera-se importante salientar o que ecoam dos documentos oficiais internos da escola (PPP e Regime Escolar), os quais definem normas que favorecem o processo de desenvolvimento dos alunos.

No momento em que se pensa a corporeidade, encontram-se nos documentos os seguintes apontamentos:

[...] tem como objetivo oportunizar situações de ensino-aprendizagem, com uma educação de qualidade, que favoreça o desenvolvimento potencial, envolvendo as diferentes áreas: afetiva, cognitiva e psicomotora, resgatando valores, através de uma parceria entre escola, comunidade e família (PPP).

Acreditamos que o principal papel da escola é o seu desenvolvimento integral (REGIME ESCOLAR).

A educação integra os aspectos físicos, cognitivos, emocional e social (PPP).

É possível apreciar nos documentos a atenção dada ao desenvolvimento integral do aluno, contudo, observa-se que a palavra corporeidade não aparece em nenhum momento nos documentos. Entretanto, o que se considera mais importante é esse entendimento, pois mesmo que a corporeidade não esteja explicitada com sua nomenclatura, está imbricada nesse processo de formação integral.

Para Moreira (1995), uma aprendizagem humana em que, em sua complexidade estrutural, o corpo humano compreende por meio de sua integração social, este pode ser fisiológico, biológico, psicológico e antropológico. Assim, é possível transferir o que ecoa nos documentos, “diferentes áreas: cognitiva, afetiva e motora”, para a corporeidade, mesmo sem estar explícita a palavra. O que se julga importante é o sentido que ela traz consigo, na integralidade do ser.

Nessa perspectiva, considerar a integralidade é refletir acerca de uma aprendizagem humana em que haja um compromisso coletivo que viabilize o educador a intensificar os vínculos entre o conhecimento, o ser e o aprender, instaurando-se, então, a corporeidade. O corpo existe por estar em sua totalidade; o momento presente é o que faz existir a quantidade de experiências, simbolismo e intencionalidade, a fim de unificar sua essência.

Nesse cenário, percebe-se a relevância do ambiente escolar promover a liberdade e a expressão do corpo, com o intuito de o aluno ter mais facilidade para manifestar-se, expondo de forma mais simples seus sentimentos, uma vez que preparar o ser humano em seu todo pode transformá-lo em um sujeito mais atuante e crítico na sociedade. Entretanto, ainda se encontra em muitos momentos de conversa com os professores a visão de um corpo fragmentado, em que o aluno não é visto como um ser integral. Essa questão será discutida na subcategoria a seguir, intitulada “A fragmentação do corpo”.

7.1.2 A FRAGMENTAÇÃO DO CORPO

Observa-se, nessa subcategoria, como a fragmentação do corpo ainda se encontra muito presente no cotidiano escolar, de acordo com o discurso de algumas professoras. Um dos primeiros relatos que chama a atenção refere-se ao desconhecimento do conceito de corporeidade, transcrito a seguir:

P1: [...] corporeidade é muito externo, né! Tô lidando agora com o cognitivo, mas ele é bastante externo para mim, né. Mas, claro, o cognitivo é que vai fazer com que ele mostre no corpo dele e se expresse assim [...].

P5: [...] não tinha ouvido falar nesse termo.

Em seu relato, P1, apesar de não fazer referências diretas sobre o desconhecimento do tema corporeidade, a descreve como externa, mas nos questionamos: como poderá ser externo? Se por meio dela o sujeito se faz presente, comunica-se com os outros, compartilhando experiências e afetos, ao expressar-se e dar sentido ao que está a volta. Ainda no mesmo relato, a professora cita a cognição como sendo, também, outro fator externo e diz que o cognitivo antecede a sua expressão.

Nóbrega (2016) aponta que a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo, já que a cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da concepção como movimento, e não como processamento de informação, com o cognitivo inseparável do corpo, sendo uma interpretação que aflora da relação entre o eu e o mundo, corpo e mente.

Em relação à P5, quando menciona “não conhecer o termo corporeidade”, questiona-se o seguinte: de que maneira a professora terá capacidade de abordar um tema que não compreende? A esse respeito, Moreira (1995) diz que o sentido de habitar a corporeidade precisa ser incorporado, pois apenas será conhecido se habitado por meio do corpo, observando seus ângulos, e compreendendo a indissociabilidade entre o sujeito e o objeto.

Essa conexão entre sujeito e objeto é possível a partir de um olhar que une e não fragmenta, vislumbrando uma educação integral. Sobre esse aspecto, observam-se as narrativas a seguir:

P5 [...] quando trabalha uma coisa, acaba atingindo a outra sem querer...

P5 [...] talvez em um tema tu trabalha só um aspecto, em outro tu atinja outra coisa, mas no fim, no geral, tu atinges tudo.

Nos apontamentos realizados por P5, percebe-se uma visão fragmentada do corpo, não existe intenção de uma abordagem integral. Em alguns momentos pode até atingir mais do que um aspecto, totalmente “sem querer”, como mencionado por P5, sendo uma consequência e não vislumbrado pela professora. Em outros momentos, uma atividade aborda um aspecto, outra atividade, outro aspecto, porém, não menciona a união desses tópicos, mas acredita que os trabalhar separadamente trará os mesmos benefícios de uma visão integral do ser humano.

Essa visão fragmentada, que parece não compreender exatamente o que é uma abordagem integral, corrobora com nossa educação tradicional, onde se prioriza a mente, deixando de integrá-la ao corpo. Essa dicotomia, como forma de padronização, dificulta a forma de pensar independente, diferente e criativa.

De acordo com Negrine (2002), as práticas corporais são fatores de desenvolvimento e aprendizagem determinantes para atingir bons níveis de saúde no sentido amplo do termo, assim sendo, construir caminhos que ofereçam práticas pedagógicas que impulsionem o desenvolvimento e a aprendizagem podem favorecer a formação do aluno.

Aprender na escola com pouca participação do corpo, sem experiências sensoriais, acumula conhecimentos abstratos, fragmentados (GONÇALVES, 2001). A criança é levada a crer que, no momento do período escolar, ela necessita formar uma grande base de operações cognitivas para construir seu futuro e, nesse momento, então, ela deixa para trás numerosos interesses momentâneos ligados a suas experiências concretas.

A educação advinda, desse modo, impede que o aluno se desenvolva integralmente, contudo, não se quer aqui dizer que o aprendizado cognitivo não é importante, mas sim que essa união de mente e corpo traz um conhecimento mais profundo e não abstrato, o que irá preparar essas crianças para a vida.

Outra colocação sobre corporeidade que chama a atenção é mencionada por P5 a seguir:

P5: [...] não é prioridade, geralmente é o conteúdo, né, que a gente tem que seguir, isso vai seguindo junto, mas não é prioridade, eu acho.

Nessa fala, P5 aponta não ser prioridade a corporeidade, observa-se a primazia pelo “conteúdo”, o que interpretamos aqui como a questão cognitiva. Contudo, Nóbrega (2016, p. 106) diz ser “preciso enfatizar a vivência do corpo em movimento como campo criador de sentidos, isso porque a percepção não é uma representação mentalista, mas, sim, um acontecimento de motricidade”.

Entretanto, quando se discute vivência corporal, é necessário cautela para que não se abandone a interação da parte cognitiva, corporal e mental. Movimento e “conteúdo” caminham juntos, um não se sobressai ao outro, visto que somos um ser único e integral. Ghiraldelli (2007) usa a expressão “corpos adestrados” para caracterizar a educação irracional e salienta que, mesmo que o corpo adquira um lugar proeminente na educação, a mesma não precisa deixar de preocupar-se com o todo.

Nesse contexto, destaca-se a importância do resgate do indivíduo, da integralidade, de pensar cada um como um ser corpóreo, oportunizando experiências para que a criança possa encontrar sua melhor forma de raciocínio, de pensar como um ser livre e autônomo.

A fim de permitir nesse contexto transformações e criações, considera-se o professor parte essencial, dessa forma, julga-se importante discutir a vivência desses docentes em suas formações. À vista disso, será discutido, na sequência, a respeito dessas experiências na subcategoria “Vivências dos docentes”.

7.1.3 VIVÊNCIAS DOS DOCENTES

Nessa subcategoria, observam-se os relatos dos professores quanto às suas vivências de corporeidade no seu processo de formação. Considera-se importante o diálogo entre vivências dos docentes e corporeidade por acreditar em uma tendência de repetir o que foi experienciado. Nesse sentido, merecem ser destacados os seguintes relatos:

P1: [...] eu me lembro de fazer um jardim no meu quadro, com papel crepom, e papel e desenho enorme, com muitos elementos para a partir daquele jardim fazer histórias matemáticas, criar histórias matemáticas. Quantos passarinhos, as frutas. E aí, naquele jardim eu já podia trabalhar a natureza, trabalhar palavras.

P2: Escravos de Jó foi utilizado durante o processo de formação do Magistério. A gente fazia essa brincadeira na minha época, tinha filmes nas máquinas na minha época. Aí a gente tinha aqueles potinhos das máquinas dos filmes, a gente brincava com aquilo lá e como era difícil para gente se coordenar. Nós éramos estudantes de Magistério e, muitas vezes, não dava certo em função da dificuldade de atenção das pessoas. Então, tinha que começar com um grupinho menor e ir aumentando para dar certo. E aí é uma coisa que trabalha bastante a atenção, a concentração das crianças, né, e o movimento. Tu tens que estar muito atento aos movimentos, ao mesmo tempo é bem divertido, nem se dá conta que está trabalhando uma habilidade, né!

Pode-se observar relatos minuciosos de alguns momentos em que a corporeidade se fez presente na formação dos professores. P1 cita um jardim, e diz criar a partir dele diversos aprendizados e dinâmicas, enquanto P2 comenta sobre uma brincadeira, “escravos de Jó”, para elucidar o caminho que se percorria na sua formação, quando o assunto era corporeidade.

Durante esses momentos vivenciados pelas professoras, salienta-se a importância de experimentar a corporeidade como aluno, dessa forma, ficam lembranças de emoções e benefícios sentidos naquele momento. Sendo assim, o professor pode ter mais propriedade ao propor atividade em sala de aula, sinalizando a importância que isso teve em suas formações.

Em contrapartida, P3, P4 e P5, comentam o seguinte:

P3: Eu tive uma cadeira sobre corporeidade na Educação Física, mas foi bem pouco.

P4: [...] professores que trabalhavam essa questão um pouco de dança, falaram alguma coisa [...] uma atividade que outra, mas a maior parte foi teórica.

P5: Não lembro de nada específico assim, só bem na teoria mesmo.

Os professores P3, P4 e P5 mencionam que, durante seu processo de formação, a corporeidade foi abordada, porém de forma mais teórica, em poucos momentos, ou seja, a vivência não ocorreu, o que pode ter trazido prejuízo para sua formação, dificultando que as professoras consigam agregar a corporeidade em sala de aula com seus alunos.

Nóvoa (2007) diz ser mais importante que a prática a reflexão que acontece em torno dela, com o objetivo de melhorá-la. Dessa forma, percebe-se a importância de a prática fazer parte da formação dos professores, entretanto, destaca-se o pensar sobre essa prática, pois ela por si só é vazia, se não for pensada e compreendida, pois torna-se a repetição de hábitos e tradições.

Ter um olhar para heterogeneidade humana de compreensão e perceber a formação sob a ótica de humanidade, com ações que transformem e possibilitem a construção de saberes, de reflexões, da relação teoria e prática, trazem contribuições para os processos formativos.

Teoria e prática estabelecem uma unidade de que qualquer teoria tem sua origem na prática social humana e que, nesta estão implícitos pressupostos teóricos; nessa perspectiva, em relação ao conhecimento humano, adquire uma nova dimensão, mais integradora (GATTI, 1997, p. 40).

E nessa dimensão integradora, a prática se faz importante e é orientada pela teoria, pois é necessário ter sabedoria para aliar o que é preciso saber fazer com o que é preciso analisar, refletir, criticar e, por fim, transformar.

De acordo com Pereira e Bonfim (2006), há necessidade de mais estudos e vivências do corpo na formação dos professores, pois inserir essas dimensões pode proporcionar uma

educação na qual o corpo seja visto como resultado da relação do ser com o mundo, em que as dimensões sociais, estéticas e racionais estejam reunidas.

Dessa forma, destaca-se a articulação de concepções teóricas com vivências práticas na preparação de atividade de ensino e aprendizagem durante o processo de formação e na reflexão de atividades docentes (MORES, 2005).

Compreender o corpo no âmbito educacional e na formação de professores pode facilitar a abordagem da corporeidade, uma vez que compor uma prática que foi vivenciada e refletida se torna mais fácil para desenvolver estratégias pedagógicas. Assim, a seguir serão discutidas estratégias pedagógicas utilizadas na abordagem da corporeidade.

7.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A segunda categoria a ser analisada refere-se às estratégias pedagógicas, com o intuito de conhecer de que modo esse professor propõe o contato com a corporeidade para poder transformar experiências em aprendizagem. Como subcategorias, tem-se as atividades pedagógicas e elementos pedagógicos.

As estratégias pedagógicas têm o objetivo de organizar os processos de aprendizagem na intenção de despertar maneiras de pensar, propondo rupturas para construção de novos conceitos, portanto, cabe ao professor selecionar, elaborar e propor os melhores instrumentos para que os alunos tenham capacidade de se apropriar do conhecimento (ANASTASIOU E ALVES, 2004).

O professor mostra caminhos aos alunos para que estes perpassem sua trajetória e transformem essas experiências em aprendizagens. Freire (1994) argumenta que é necessário visão e competência dos professores para valer-se das características das crianças, fornecendo-lhes melhores condições de aprendizado ao considerar o conhecimento já existente na criança na preparação do seu projeto educacional.

De acordo com Nóvoa (2007), o aprendizado acontece na troca de saberes dos alunos que, ao vincular com o saber do professor, faz emergir conhecimento. Essa posição de Nóvoa (2007) conversa com a seguinte afirmação de Freire (2005): “[...] os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo”.

Dentro e fora do contexto escolar, os alunos estão imersos em transformações que acontecem rapidamente; diversas informações apresentam-se a todo o momento, no entanto, a interação que ocorre nesse ambiente ao conectar pessoas, conhecimentos prévios, experiências e debatê-los, criam-se condições para que o aluno se constitua como protagonista

do seu processo de aprendizagem. Para essa interação entre o aluno e professor, considera-se que haja aceitação de ambas as partes, logo, o professor pode utilizar de forma afetiva o diálogo, apoiando o aluno, dando-lhe autonomia.

O aprendizado pode, também, estender-se a outros conceitos, tornando-se útil em diversas ocasiões, dentro e fora da escola. Freire (2013 p. 83) compartilha desse ponto de vista ao afirmar ser “fundamental que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve”. Desse modo, cabe refletir sobre essas questões dialógicas como meio de orientação para as práticas pedagógicas. A fim de trazer essa discussão, a seguir será apresentada a subcategoria “Atividades pedagógicas”, com o intuito de conhecer a forma de abordagem dos professores com os alunos.

7.2.1. ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Destacam-se nessa subcategoria as atividades pedagógicas apresentadas pelas professoras em seus depoimentos quando questionadas acerca das ações pedagógicas utilizadas para trabalhar a corporeidade. Em um primeiro momento, salienta-se as seguintes declarações:

P1: [...] eu fiz uma atividade com eles aonde eles tinham um caça-palavras e eles tinham características de ser humano, não só de crianças. E eles tinham a figura de um menino. Eu peguei de menino para os meninos e de menina para as meninas. Fiz dois modelos, e eu fiz eles escolherem com qual eles simpatizavam mais com a carinha que representasse mais eles. Eles tinham que, então, encontrar palavras no caça-palavras que não estavam descritas.

Pode-se observar, no relato de P1, as atividades pedagógicas empregadas pelos professores para proporcionar experiências que passem pelo corpo, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem dos seus alunos. Na narração de P1, sinaliza-se a preocupação para que as crianças se reconheçam nas suas atividades e, por meio desse reconhecimento, possam interagir e construir sua aprendizagem. Caso contrário, o processo de ensino e aprendizagem deixa de ser humano e se reduz a um sistema de conveniência. Nessa perspectiva, Gonçalves (2001) posiciona-se ao dizer que todos os movimentos realizados em aula devem ter sentido para o aluno, não apenas na reação entre movimento e objeto, mas em componentes subjetivos a transformações corporais.

Nesse sentido, destacam-se as falas de P2 na sequência:

P2: [...] quando eu tô explicando para eles a qualidades dos substantivos, então eu brinco de cara a cara com eles. Eles são as peças do jogo, então eu coloco na turma para brincar em duas equipes e coloco daí um aluno para fora e ele tem que descobrir quem é o aluno que eu escolhi para ser o cara da turma. Através de perguntas eles vão perguntando, tipo: é menino? Aí a turma vai responder não... aí pergunta é menino? Não. Aí todos os meninos têm que se virar de costas, aí depois eu faço uma pergunta, daí o da outra equipe vai perguntar, vamos supor: É loira? É. Então ele tem que ir lá e tem que virar todas as morenas. Até que sobre a pessoa, uma pessoa só, que ele vai descartando as características, vai indo até a pessoa, tocando, e aí eles lembram depois, porque eles vão associar ao movimento também.

P2: A separação silábica também que a gente trabalha, tipo, ba-ta-ta com palmas, as vezes eles estão fazendo exercício e tu percebe que eles estão batendo palmas. Então funciona bem, eles gostam porque fica divertido.

Nas situações mencionadas por P2, o corpo é visto como um meio de aprendizagem, desse modo, o aprendizado passa pelo corpo para, logo, tornar-se cognitivo. Nesse viés, Freire (1994) explica que todos os movimentos desempenhados em um certo nível podem ser base para outras aquisições mais elaboradas. Assim, mediante os movimentos aprendidos, se atingiriam outros, mais difíceis, aquisições não motoras, como as intelectuais e as sociais.

Ao ser proposto aos alunos movimentos que os possibilitem fazer diversas associações, fortalecer o que já é conhecido e criar novos saberes, já que o movimento não é apenas uma ação mecânica, mas um cenário com espaço para o diálogo, em que o sujeito em movimento com o ambiente, pode-se auxiliar o aluno a se tornar um cidadão integral, com seu espaço próprio no mundo.

Nessa conjuntura, Gonçalves (2001) considera a experiência corporal como algo que não é realizado mecanicamente, mas surge do encontro da interioridade de cada um com o mundo e revela uma relação singular com sua corporeidade e com seu mundo.

A criança é movimento em tudo que faz; ao explorar o mundo que a cerca, estabelece relações com ele, ponderando seus limites e os limites dos outros, contribuindo para a construção da autonomia. Freire (2013, p. 34) diz que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Essas iniciativas narradas pela professora P2 refletem os ensinamentos de Gonçalves (2001) quando ele explica que os movimentos ofertados aos alunos com significados impedirá que movimentos abstratos, sem sentido, ocasionem uma dissociação interna entre movimento e sentido, entre sensibilidade e razão, e, por fim, bloqueando a compreensão de relações significativas.

O significado do movimento emerge de cada momento vivido, que se configura em novas formas o tempo todo, pois o mundo nunca está estagnado, assim, é possível relacionar que as apropriações e os significados vão se moldando com o passar do tempo, o que requerem do professor uma atividade constante de busca.

Nesse cenário de buscas constantes por atividades que possam ser significadas aos alunos, destaca-se a seguinte fala de P4:

P4: [...] estão na praia e no navio, né! Daí eles têm que atravessar a nado o mar para chegar no navio, e lá no mar tem um tubarão. Aí tem um lugar que eles têm que passar, senão o tubarão pega eles. É um jogo de pegar, né! Daí, quando eles passam pelo tubarão, eles entram no navio e esperam no mar. Aí todo mundo entra no navio, a gente faz a volta e vem para a praia.

Neste relato, observa-se uma proposta de trabalho, com movimentos e simbolismo, entretanto, não é mencionado o objetivo da dinâmica. Sinaliza-se na narrativa a alusão ao movimento simbólico que, para Negrine (2002, p. 70), “[...] é realizado com uma intenção representativa ou imaginária”. A criança é levada a construir seu conhecimento gradativamente por experiências que vão acontecendo além de suas tarefas cotidianas, permitindo aproveitar a leveza e a boniteza da infância.

Quando a professora descreve as atividades realizadas, “nado no mar”, “o navio”, “o tubarão”, fica claro a representação e a capacidade intelectual que os alunos necessitam para fazer tal associação. A esse respeito Negrine (2002, p. 70) afirma “[...] que por meio da atividade simbólica a criança vai construindo o conhecimento das coisas no mundo”.

Nesse cenário, configuram-se as características de um jogo, de um trabalho simbólico e, como P4 mesma afirma, uma brincadeira. Entretanto, ater-se-á a discussão relativa ao trabalho simbólico e sua relação com a aprendizagem, visto que, na categoria seguinte será discutido a ludicidade.

O movimento simbólico, como já discutido no decorrer desta pesquisa, surge depois do movimento técnico. Nesse momento, os processos mentais já são mais superiores, portanto, no momento que os alunos têm capacidade de executarem essas brincadeiras oferecidas, com representações da realidade, é indicativo de um processo de amadurecimento do ser (NEGRINE, 2002).

De acordo com Freire (1994), o simbolismo é uma importante aquisição, que permite à criança imaginar, pensar, ponderar, atribuindo-lhe a aquisição de um saber físico e mental.

Por meio das representações, a criança pode estimular a imaginação e a fantasia, favorecendo a interpretação sobre o que possibilita a expressão de emoções e percepções vivenciadas, assimilando esse mundo de maneira mais fácil e prazerosa.

Nesse âmbito de aprendizagem, destacam-se os seguintes depoimentos:

P2: [...] tô trabalhando matemática; eu dou um número e eles com material dourado têm que construir um número e me trazer.

P3: A gente fez um tapete mágico, no caso, as crianças foram ali no pátio e tinham que tirar de uma caixa objetos e dizer com que letra começava esse objeto que eles estavam olhando. Tiraram da caixa e colocaram no tapete, na letra correta.

P5: [...] um outro dia que era das partes do corpo, eles tinham que levar o nome da parte do corpo e depois, quando eles acertassem, eles iriam para o jogo de vôlei. Então, daí eles eram um bonequinho que eles jogavam vôlei. Eles escolhiam personagem, completavam com as partes do corpo e depois ele ia jogar o vôlei, que era um joguinho que eles tentam conseguir, né! Eles eram o personagem lá do computador, que jogava vôlei.

Nestes relatos das professoras, identificam-se maneiras que os professores utilizam para consolidar um assunto com seus alunos. Na fala de P2, tem-se a alusão ao conhecimento prévio dos alunos a respeito dos números, e a atividade de montagem de números sinaliza a intenção de significar esse conhecimento. Observa-se o mesmo desejo no relato de P3, dando uma aplicabilidade para a aprendizagem das letras, e em P3, a dinâmica para o aprendizado das partes do corpo.

Oportunizar momentos significativos de vivência possibilita ao aluno a reflexão, a elaboração de sentido para absorver novos conhecimentos e, como consequência, esses conhecimentos têm maiores possibilidades de se tornarem permanentes, incorporados no seu ser. Nesse contexto, Garcia (2002, p. 29) explica sobre o aluno o seguinte: “[...] experimentando, seu corpo e seu cérebro vai registrando em suas memórias acertos e insucessos, até que se instaure definitivamente – ou melhor, provisoriamente, já que ele está sempre se transformando.”.

Provocar participações ao empregar estratégias que estimulem o interesse dos alunos parece ser uma importante forma de aprendizado, por meio de reflexões e problematizações. Articulando com essa linha de pensamento, Ghiraldelli (2007, p. 131) diz que “[...] o corpo é sempre movido por causas, enquanto objeto no espaço, e por razões, enquanto peça comandada por pensamentos.”.

Desse modo, o ambiente escolar destaca-se como um local privilegiado de diálogos, onde se constroem vínculos sociais; local de discussão e elaboração de relações e

significados, em que o aluno compartilha conhecimento com o professor e seus colegas. De acordo com Antunes (2005, p. 22), o professor que construir “[...] o imaginário radical é capaz de romper com significações imaginárias instituídas e instaurar novas, o que poderá estimulá-los a repensar o processo de construção do conhecimento”.

Ao contemplar as falas dos professores, percebe-se a presença de atividades pedagógicas em comum, que requerem o corpo para a realização, pois, o processo de conhecimento passa pelo corpo e relaciona-se com questões cognitivas. Para Garcia (2002), é fundamental estar atento à percepção do corpo do aluno, saber estimular sua presença e o aprendizado por meio do corpo, pois este é capaz de aprender tanto quanto criar.

Assim, as ações pedagógicas que os professores utilizam no seu cotidiano são importantes na construção da corporeidade. Sobre as ações pedagógicas, destacam-se os documentos oficiais internos da escola, com a seguinte consideração:

[...] o currículo deve respeitar as características próprias das crianças, promovendo sua autonomia, com o olhar voltado às suas potencialidades afetivas, cognitivas e psicomotoras, permitindo que esta possa desfrutar da sua infância com qualidade e segurança, desenvolvendo –se em todos os aspectos biopsicossociais (PPP).

Percebe-se a preocupação com a individualidade de cada criança, do respeito à singularidade, o desenvolvimento da criatividade e a promoção da liberdade para que a partir disso, então, possam emergir crianças com autonomia e iniciativa.

De acordo com Freire (2013, p. 42), “[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se.”.

Nesse contexto, julga-se importante a presença de uma aprendizagem corporal, tendo em vista que uma “aprendizagem mecânica” pode trazer ao aluno um conhecimento abstrato. O professor imagina ter atingido o seu objetivo, e o aluno pensa que aprendeu, entretanto, corpo e mente não se articularam nesse processo, dificultando o sucesso. Dessa forma, destaca-se a importância de as atividades pedagógicas unirem corpo e mente, formando um ser integral.

Pensar atividades pedagógicas que possam ir além do cognitivo é o desafio dos professores e, para ampliar essa visão, serão discutidas, a seguir as diferentes formas de expressão que podem ser abordadas com os alunos, a fim de constituir a corporeidade.

7.2.2 DIFERENTES FORMAS DE EXPRESSÃO

Nesta subcategoria, abordar-se-ão as diferentes formas de expressão relatadas pelos professores para promover a aprendizagem do ponto de vista da corporeidade. A escolha dessas formas de expressão podem ser relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que quando escolhidas adequadamente têm capacidade de incentivar a experiência diária do aluno e do professor. A esse respeito, observam-se as seguintes colocações:

P1: Tu acabas fazendo uma música e uma dança para motivar e aprender um determinado assunto ou uma música para fixar uma determinada regra ortográfica, tudo contextualizado.

P3: [...] a gente passou por músicas, passou por que eles tinham que dançar e interpretar a música, então vários estímulos [...].

P4: [...] a gente trabalha muito a questão da música, da dança, de brincadeiras. Tipo assim, de teatro, que a gente aborda muito os aspectos do teatro, além das práticas esportivas, de iniciação esportiva, né. Os jogos pré-desportivos, as brincadeiras infantis.

P5: [...] a gente pode trabalhar através de música, né, através de vídeos.

Segundo as observações das professoras entrevistadas, constata-se a predileção pela música em todas as narrativas, seguidas da dança, do teatro e dos vídeos. Ao refletir sobre esses relatos, considera-se o corpo como meio para que essas diferentes formas de expressão se tornem possíveis, podendo ser a escola um ambiente de novas experiências corporais.

A corporeidade inserida na prática pedagógica, por meio de diversos recursos, demonstram a articulação entre cognição, corpo e emoção, empenhando-se em uma educação transformadora. Nessa perspectiva, Gonçalves (2001, p.132) aponta que “[...] o homem é uma unidade corpóreo-espiritual, na qual distinguimos, para fins de análise, pensamento, sentimento e ação.”.

Nesse contexto, fazer uso da corporeidade no âmbito escolar é pensar a criança em sua integralidade; ao considerar o sentimento humano, dá-se possibilidades ao conhecimento com sentido e significado para alunos e professores. A música, a dança e o teatro podem estimular a criatividade dos alunos, fazendo com que eles aprimorem conhecimento alinhado ao prazer. No momento em que o aluno tem prazer em aprender, esse processo torna-se mais leve, mais fácil e com possíveis resultados efetivos.

Soato (2007) considera que não se deseja especificamente o saber, deseja-se o prazer, mas se o fato de saber traz prazer, então o saber passa a satisfazer o desejo;

inconscientemente, o saber passa a ser um dos objetos de desejo. Assim, compreende-se que, por meio do prazer, emerge o desejo do saber e aprender.

No relato de P4, que tem formação e atuação na área de Educação Física, apresentam-se as práticas esportivas como meio de aprendizado baseado na corporeidade, entretanto, salienta-se que, de acordo com a narrativa, o esporte existe como um, entre outros elementos pedagógicos.

Segundo Gonçalves (2001, p. 138), “[...] o esporte é uma realização humana cuja origem reside da necessidade de brincar, de exteriorizar-se no movimento, em convivência e confraternização com os outros homens”. Ao trabalhar com as crianças, mesmo que na Educação Física, requer posicionamento do professor, consiste em não lidar com meros corpos, eliminando todo sentimento e pensamento que abarca um corpo.

No âmbito escolar objetivam-se transformações de comportamento, ao incluir movimento corporal, linguagem e pensamento, com intuito de demonstrar que os hábitos adquiridos permitem razões e motivos de estarem presentes.

Refletindo a respeito do significado dos meios utilizados para prática pedagógica, contemplam-se as narrativas a seguir:

P4: [...] tu quer fazer uma dança em comemoração a tal coisa. A criança tem a questão da religiosidade, aí tem que respeitar, né, fazer de acordo. Aí tu oferece em outros momentos, que não tenha nada a ver com isso.

P5: Por exemplo, se eu vou trabalhar um tema, agora que está chegando a Páscoa, por exemplo, eu vou trabalhar a musiquinha da Páscoa, né, de pular, pula para a frente, pula para trás, para o lado, e nisso tu vai trabalhar também o significado da Páscoa, não necessariamente a parte religiosa ali, mas o que significa emocionalmente, o sentimento que tem a Páscoa, né, como que a gente deve agir, né, para que ela exista, para a gente repensar os valores, nesse sentido.

Percebe-se a utilização do corpo nas atividades pedagógicas promovidas pelos professores, relacionando-as com a compreensão de datas comemorativas, bem como o significado dessas datas. Deste modo, o professor está proporcionando momento de vivência da corporeidade com objetivo pedagógico e concomitantemente dando um “sentido” para essa dinâmica, que P5 cita como exemplo a Páscoa.

Nóbrega (2016, p. 106) aponta que a percepção do corpo é “confusa na imobilidade”, pois falta a intenção do movimento, visto que a “intencionalidade não é intelectual, mas uma experiência motora”. Interligar a vivência corporal a uma experiência do conhecimento pode estabelecer um aprendizado transformador, alcançando saberes antes desconhecidos.

Para o corpo, é importante todas as experiências que ele possa passar, não necessariamente experiências preestabelecidas, mas a partir de vivências diversas e inesperadas é que a intelectualidade pode emergir, assim, é essencial os professores considerarem esse episódio ao elaborar as atividades pedagógicas.

No cenário das práticas pedagógicas, o significado do conhecimento como prática criadora do ser que se faz humano pode fazer o aluno pensar e criar um diálogo em relação ao assunto abordado no momento e, conseqüentemente, poderá significar essa prática pedagógica. A dança proposta por P4 faz parte do cotidiano das crianças, já que é vista em festas e comemorações. Dessa forma, pensa-se que o aluno pode apropriar-se melhor do saber que está intrínseco nessa dinâmica. A realização não carece de movimentos perfeitos, mas sim de utilizar a linguagem do corpo para expressar-se.

Observa-se nos relatos, ainda, a utilização de recursos como forma de avaliação, conforme P3:

P3: Músicas, até desenhos são utilizados para mim ver o resultado deles, do que eles estão entendendo sobre o corpo...

Na fala de P3, sinaliza-se a utilização de diferentes formas de expressão, tais como músicas e desenhos para o entendimento do que está sendo assimilado pelo aluno, entretanto, esses meios parecem ser empregados quando se considera apenas o saber do corpo.

Nessa conjectura, considera-se importante o momento de reflexão a respeito do que está ou não sendo assimilado pelo aluno para que, em um momento seguinte, possa modificar as estratégias. Segundo P4,

P4: [...] com os menores a gente trabalha bem mais, né, tanto a parte com dança, ginástica, bem corpóreo. Tu fazes atividades que começam com uma dança, uma canção, e tu passa para outras atividades óculo - visual, óculo - manual, para eles desenvolverem. A gente sempre tenta associar tudo.

Nessa declaração, nota-se a alusão à idade e ao processo evolutivo da criança. Percebe-se, na fala da professora, que o corpo é utilizado de forma mais expressiva em crianças menores e, conforme a evolução, o desenvolvimento vai acontecendo, as tarefas oferecidas são modificadas para realmente atender às necessidades das crianças.

Outro ponto que se pode ponderar é o esforço da professora em suas estratégias pedagógicas, na tentativa de contemplar a corporeidade ao recriar e significar o ambiente que o aluno está inserido. Ghiraldelli (2007) afirma que o trabalho pedagógico carece de uma

didática que forneça nas palavras do autor “boas razões” para justificar o movimento e, portanto, fazer com que as crianças adotem movimentos ou comportamentos racionalmente.

Embora não se queira, nesta pesquisa, afirmar que as ações pedagógicas devem modificar os hábitos das crianças, mas que possam encontrar diferentes formas de expressão em sua prática que contribuam para desenvolver seres humanos melhores, pensantes e não repetitivos de uma educação tradicional.

Com o intuito de formar seres humanos mais conscientes de suas potencialidades, julga-se importante dialogar também sobre a ludicidade para incorporar novos saberes a cada nova brincadeira realizada, instigando a corporeidade. Essa discussão dar-se-á na próxima categoria, intitulada Ludicidade.

7.3 VIVÊNCIAS DA LUDICIDADE

A terceira categoria a ser analisada refere-se à ludicidade na abordagem da corporeidade, debatendo facilidades, dificuldades e motivos que os professores encontram para estarem utilizando-a. Tem como subcategorias, potencialidades e limitações, e a ludicidade como motivação.

A ludicidade pode desenvolver diversas possibilidades de atividades pedagógicas, pois as brincadeiras e os jogos têm a intenção de envolver os sujeitos com um propósito claro para, assim, auxiliar a criança a evoluir a partir da atividade lúdica.

As atividades lúdicas podem estabelecer relações com o meio e com as pessoas que nele vivem, principalmente na escola. Aos poucos, vai se recriando novas formas de ser e de conhecer o mundo. Nesse sentido, Pereira (2015) afirma que “as atividades lúdicas, de acordo com sua multidimensionalidade, permitem que as crianças criem situações imaginárias, modificando a realidade, compreendendo-a e a transformando”.

No momento em que a criança tem a possibilidade de criar e recriar por meio das atividades lúdicas, ela tem capacidade de construir novas interpretações, de acordo com seus desejos, construindo conceitos de forma prazerosa e divertida.

A incorporação do lúdico na formação dessas crianças pode desencadear uma série de acontecimentos favoráveis, que resultam em aprendizado, mantendo o ambiente escolar mais cooperativo. Entretanto, para que essa narrativa se torne verdadeira, a sensibilidade do professor frente ao aluno de escutar, observar, sentir e, a partir disso, então, ofertar diferentes experiências, é essencial para viabilizar essa perspectiva.

Ao contrário do que muitas pessoas acreditam, a brincadeira não se opõe ao conhecimento, ela é um dos meios expressivos para adquirir saberes, já que brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender seu ambiente (VASCONCELOS, 2005).

Nesse sentido, Fortuna (2011) diz que o aprendizado por meio de atividades lúdicas significa desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão e a sociabilidade, ou seja, se quer construir uma nova atitude em relação ao conhecimento, com possíveis resultados de sucesso na escola e na inserção social.

Assim, percebe-se que as práticas lúdicas estabelecem eixos essenciais para formar sujeitos, que terão a possibilidade de aprender em comunhão, compreendendo melhor o mundo e a si mesmos. Entretanto, no momento em que os professores trabalham com a ludicidade, podem se deparar com potencialidades e limitações, desse modo, esse diálogo será estabelecido na próxima subcategoria.

7.3.1 POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

Essa subcategoria, dialoga acerca das potencialidades e limitações que os professores encontram para abordar a corporeidade por meio da ludicidade. Em um primeiro momento, destacam-se relatos dos professores sobre as potencialidades encontradas com as brincadeiras ofertadas em sala de aula:

P1: A demanda que nos faz fazer isso também. Sempre que tu traz alguma coisa que é divertida, uma brincadeira para introduzir, ou para eles efetivar um assunto que tu queiras trabalhar, o retorno é melhor.

P5: [...] acho que elas desenvolvem aí muitos aspectos através da brincadeira, como a maioria das coisas, né”.

Nas narrativas acima, é possível observar que os professores avaliam como benéficas as brincadeiras ofertadas aos alunos em sala de aula. O desenvolvimento das crianças pode ser realizado por meio de brincadeiras e jogos que estabeleçam relações com o objetivo do professor, trazendo mais prazer a esse aluno e, conseqüentemente, melhor aprendizado.

Nessa conjuntura, Lemos et al (2005, p. 92) “ressalta a importância do jogo como forma de apoio ao processo de ensino e aprendizagem”, pois a escola passa a oportunizar um ambiente prazeroso, essencial para quem aprende e para quem ensina, já que a sala de aula é um ambiente de encontro e trabalho mútuo, com a intenção de ser significativa para professores e alunos.

Corroborando a colocação de Lemos et al (2005), encontram-se nos documentos oficiais internos da escola a seguinte definição:

A infância é entendida como uma construção social coletiva, onde é fundamental a vivência nos grupos, as interações, a brincadeira, a criatividade, a ludicidade, o desenvolvimento da autonomia, a responsabilidade, a partilha, o respeito ao bem comum, a solidariedade (REGIME ESCOLAR).

Observam-se, nesse trecho, múltiplas possibilidades de relações na infância, as quais, juntas, tornam-se essenciais para uma formação de corpo inteiro. A ludicidade pode ser o caminho para trabalhar a corporeidade, possibilitando à criança interagir melhor com suas emoções, com o seu corpo, com as situações inesperadas, o que pode favorecer a autonomia (PEREIRA, 2015).

Dessa forma, pode levar a experiências satisfatórias quando se pensa em aprendizado de corpo inteiro, deixando de lado o ensino tradicional, pensando em formar cidadãos que sejam capazes de fazer a diferença no mundo. Assim, os documentos observados orientam os professores para uma aprendizagem complexa ao refletir sobre a individualidade do aluno, abrangendo aspectos sociais, emocionais, culturais e corpóreos.

A ludicidade enriquece as práticas pedagógicas, que podem abarcar jogos e brincadeiras, entretanto, importa dizer que colocar em prática esse conceito lúdico requer do professor uma concepção cuidadosa da unicidade humana e das relações que nela se estabeleçam (PEREIRA, 2015).

Estar inserido nesse contexto pode potencializar as experiências corporais das crianças, minimizando a racionalidade e incentivando a criatividade e o pensamento e, por conseguinte, tem-se cidadãos mais capacitados a viver no mundo como seres integrais. Nessa perspectiva, o corpo deve ser estimulado a todo o momento e de diversos modos, logo, destacam-se os seguintes apontamentos feitos pelos professores:

P2: Quanto mais a gente proporcionar esses momentos de se movimentar mesmo, eles vão se sentir mais numa brincadeira, que é o lúdico, né! Porque para eles brincar é se mexer.

P2: Então cada vez mais a gente tem que trabalhar mais isso na escola, porque eles não têm, na nossa época a gente brincava né.

P4: Criança é um ser lúdico, né. Mesmo que o jogo simbólico, quando ela brinca sozinha, às vezes quando ela brinca com os colegas. Tem tudo a ver, né, o meu corpo, o corpo do meu colega!

Evidencia-se nas falas de P2 e P4 a importância do movimento, da brincadeira e da relação do corpo com o ambiente e com as pessoas. P2 diz que brincar é movimentar-se, e isso está acontecendo menos com as crianças de hoje. Nesse sentido, Garcia (2002) vai mais além, e coloca que a vida é movimento, e onde não há movimento não há vida, não há fluxo, nem processo se construindo e desconstruindo de modo contínuo.

A brincadeira, que vai convidar a criança a movimentar-se, pode proporcionar a interação social, pois como ela irá se comunicar com seus pares na sala de aula, se ela não puder se mover? Segundo Freire (1994), as habilidades motoras desenvolvidas em contextos da cultura infantil têm capacidade de auxiliar no desenvolvimento da criança sem a monotonia ao oferecer uma linguagem corporal familiar.

Nos dias atuais, cabe ao professor realizar essa oferta de vivência, pois pode-se observar no cotidiano a influência dos equipamentos eletrônicos na rotina das crianças e, como consequência, a diminuição dos movimentos das brincadeiras, podendo trazer prejuízos na evolução dessa criança.

Na fala de P4, a professora caracteriza a brincadeira como essencial, pois afirma que a criança é lúdica e, ainda, comenta sobre jogo simbólico. O jogo simbólico apresenta-se como o começo do aprendizado da criança, da cópia da realidade e da imitação, respectivamente. De acordo com Negrine (2002), a capacidade de brincar por meio do jogo simbólico é indicativo de desenvolvimento saudável, entretanto, o autor afirma que, no momento em que a criança está imersa em uma atividade lúdica, ao interagir com o meio e os objetos, ela transita entre o movimento simbólico (mais primitivos) e o movimento técnico.

Dessa maneira, quanto mais estimulada a criança for pelo professor e pelo contexto social em que ela participa, tem a capacidade de se desenvolver de forma mais efetiva e mais rápida, facilitando o aprendizado e a autonomia. Como afirma Freire (2013, p. 105), “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”.

Em um segundo momento, percebem-se as limitações sinalizadas pelos professores ao conduzir a ludicidade, de acordo com a idade das crianças, conforme as seguintes declarações:

P1: E sempre juntando a ludicidade, então para mim também é quase que automático fazer uma coisa assim. Mesmo para os meus alunos de Língua Inglesa, que são maiores, já têm conceitos formados, e que não se abre tanto espaço para ludicidade. Essa semana ainda, eu fiz questão de trazer o conteúdo gramatical para eles que tínhamos visto no texto de uma maneira diferenciada, mais lúdica. Para chamar atenção deles, né! Eu acho que está diretamente ligada.

P3: [...] o segundo ano já perdeu um pouco, digamos, dessa fantasia, então, acredito que com a Educação Infantil era mais fácil de trabalhar.

P4: Mas aí já começa essa questão do corpo, pré-adolescente, né! Daí tenho mais dificuldade de abordar a corporeidade, eles gostam, continuam fazendo a Educação Física. Mas aí a ludicidade já diminuiu.

Nestes relatos, é possível perceber a correlação feita pelos professores entre a ludicidade e a fase em que as crianças se encontram. Conforme elas vão crescendo, o interesse pelas brincadeiras e pelo mundo da fantasia, do faz de conta, vai diminuindo.

Na narrativa de P1, sinaliza-se um espaço menor para a ludicidade, entretanto a professora salienta que, mesmo que esse espaço seja reduzido, é importante o uso da ludicidade para a aprendizagem. Negrine (2002) afirma que oferecer um ambiente com espaço físico e materiais não é o bastante para trabalhar a ludicidade, mas definir os objetivos das intervenções pedagógicas é fundamental para auxiliar na evolução dessa criança.

Nas falas de P3 e P4, ambas denotam as limitações em trabalhar com a ludicidade no avançar dos anos. Dessa forma, prevê-se modificações nas práticas pedagógicas dos professores. Fortuna (2011) alerta sobre esse cenário, quando os professores de crianças maiores do Ensino Fundamental fomentam o estudar e, na tentativa de utilizar como estratégia pedagógica as atividades lúdicas, acabam ofertando atividades com regras em demasia, o que desconfigura a brincadeira.

Esse movimento caracteriza-se por uma linha muito tênue que o professor tem a missão de ultrapassar, utilizando estratégias pedagógicas criativas para sustentar a ludicidade e o aprendizado sem a intenção de influenciar os alunos, mas sim fazê-los refletir sobre o ocorrido. Nesse contexto, destaca-se a expressão da professora:

P4: A gente vai modificando um pouco a aula para ficar um tanto com o que eles querem, com o que a gente pretende. Aí a gente modifica um pouco o conteúdo, a forma de conduzir, trabalhar um pouquinho diferente, tentar.

Observa-se na alocação a busca do professor pelo melhor modo de aproximar-se dos alunos sem perder o objetivo inicial. Freire (2013) diz ser fundamental professor e alunos saberem que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora, e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve.

Dessa forma, pensa-se que, no diálogo entre aluno e professor, na tentativa e na reflexão sobre essa experiência, possa-se encontrar caminhos que minimizem essas limitações relacionadas à idade dos alunos. Com o intuito de o ambiente escolar ser um local de

motivação que envolva e motive, o aluno, considera-se importante dialogar sobre a ludicidade e a motivação que a mesma causa nos alunos. Portanto, a seguir será realizada essa discussão.

7.3.2 A LUDICIDADE COMO MOTIVAÇÃO

Nessa subcategoria, serão abordadas metodologias lúdicas que despertem o interesse do aluno, a fim de que ele se sinta instigado a apreender. Fortuna (2011) afirma que o elo entre brincar e aprender se institui no momento em que os objetivos pedagógicos, as características fundamentais da atividade lúdica, os desejos e as necessidades dos alunos se conectam. Destaca-se a fala abaixo:

P2: Até jogo de tabuada que eu fazia com os alunos do quarto ano, quem acertava ficava sentado, quem errava ficava de pé. Aí só podia sentar quando acertasse de novo. Os primeiros que ficavam sentados, perto do horário de ir embora, que estavam sentados na hora do sinal podiam ir embora primeiro. Então eles adoravam essas brincadeiras assim, e estavam cansados já, que era final de período, né!

No relato de P2, observam-se estratégias utilizadas pela professora, com o objetivo de ensinar “diferente”, de trazer novidades/ludicidade ao processo de aprendizagem. O jogo é proporcionado aos alunos com o propósito de ensinar e, ao mesmo tempo, diverti-los, e não enfadá-los. Pensa-se que no momento que se tem a ideia de tirá-los da monotonia, o interesse do aluno aumenta e por consequência o seu aprendizado se torna mais efetivo, entretanto, a brincadeira é utilizada com objetivos determinados.

Brincadeiras durante os momentos de aprendizagem podem propiciar aprendizagens que não seriam concretizadas em outro contexto; a liberdade que acontece nesses momentos pode estar atrelada ao prazer. Por outro lado, a brincadeira também possibilita ao professor “conhecer mais” o aluno, ou seja, o que não é visto pelas questões cognitivas, mas se insere no mundo subjetivo. Dessa forma, o professor pode ampliar suas ações na medida em que tem mais compreensão do seu aluno, podendo desenvolver adequadamente atividades pertinentes ao processo de aprendizagem, associando o prazer e a diversão (LEMOS ET AL., 2005).

Nessa articulação entre ludicidade, prazer e diversão, Pereira (2015) coloca que a ludicidade se relaciona com o prazer, e não com o que é imposto. Entretanto, observa-se o relato a seguir:

P3: [...] não dá para trabalhar uma aula inteira sobre corporeidade e ludicidade, um período até vai, senão eles já perdem o interesse.

A professora P3 argumenta que o lúdico tem um tempo de durabilidade na aula, que se utilizado por um longo período, o mesmo não chamará mais a atenção dos alunos. Ainda resgatando o pensamento apontado por Pereira (2015), defende-se que o interesse só se perde se o aluno não tiver mais prazer em realizar determinada atividade. Assim, preconiza-se que sejam ofertadas atividades diversas, com uma variabilidade grande de experiências, para que as aulas se mantenham prazerosas.

Outro ponto que se pode ponderar é o uso da ludicidade para mobilizar o aluno e não permitir que a monotonia predomine na sala de aula. Nesse contexto, evidencia-se a seguinte fala:

P2: [...] Ou então morto-vivo, sabe, para descontrair um pouco para ajudar eles a voltar a atenção durante a aula.

Percebe-se, na voz de P2, o uso da brincadeira para descontrair seus alunos, ao deixar que eles tenham reações espontâneas, sem limitá-los a regras, o que pode facilitar o caminho de uma aula lúdica. Fortuna (2011) afirma que cabe ao professor a tarefa de zelar pela brincadeira, impedindo a transformação em jogo didatizado, extinguindo sua dimensão lúdica. No entanto, analisa-se a declaração de P5:

P5: A ludicidade eu aplico com o conteúdo, e acho que aí o resto vem junto.

Observa-se nessa fala a preocupação da professora com o conteúdo de sala de aula, não queremos dizer aqui que ele não tenha importância, pois como vimos nas narrativas acima, tem-se relação. Entretanto a liberdade e autonomia devem caminhar junto com as atividades propostas (FREIRE, 2013).

Compreende-se que a ludicidade contribui para o desenvolvimento da corporeidade, porém, são observados alguns distanciamentos nos pensamentos dos professores. Dessa forma, conclui-se que o entendimento sobre a ludicidade no meio pedagógico ainda é controverso, visto que se tem muito preconceito com o brincar, devido à falta de estudo do tema. Estudos são necessários para abordar a ludicidade, focando em aprendizado e, conseqüentemente, na motivação e no prazer desses alunos.

Ao finalizar esta análise, constata-se a importância da articulação entre corporeidade, ações pedagógicas e ludicidade. Compete à escola facilitar a aprendizagem, de modo que se constituam cidadãos integrais para o mundo.

Formar um sujeito é um processo dinâmico e constante, pois, como diria Freire (2013, p. 50), “onde há vida, há inacabamento”. Este estudo nos indica que é necessário incentivar as crianças em todas suas formas de expressão e criação, instigando corpo e mente, simultaneamente. Observou-se, também, a orientação para essa educação complexa e individualizada nos documentos que norteiam os professores da escola, entretanto, entende-se que, se nesses documentos fosse citada a palavra “corporeidade”, especificamente, auxiliaria os professores a associarem a integralidade constituída por corpo e mente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu dar voz aos professores e conhecer as ações pedagógicas e os documentos institucionais utilizados com o intuito de contemplar a corporeidade. Esta pesquisa fundamentou-se na literatura e na legislação para embasar seu aporte teórico e possibilitar a compreensão do conceito de corporeidade, analisando ações pedagógicas presentes nas práticas docentes. Transitar os caminhos da teoria possibilitou a ida a campo, permitindo uma aproximação maior com a instituição e as professoras participantes.

Quando se analisa os depoimentos dos professores, percebe-se que a maioria compreende o conceito de corporeidade, sinalizando integrar corpo e mente a fim de contribuir com o aprendizado. Entretanto, observa-se a dificuldade de alguns professores diante a essa compreensão, pois estes ainda mantêm uma visão fragmenta do ser humano, tendo uma predileção pelas questões cognitivas, deixando o corpo em segundo plano. Salienta-se, ainda, que ao analisar os documentos oficiais da escola (PPP e Regime Escolar), nota-se que eles orientam os professores em busca de educação integral, vislumbrando o ser humano como um todo; mesmo não mencionada a palavra corporeidade, seus conceitos de desenvolvimento, afetivo, cognitivo e psicomotor, são a articulação necessária para a corporeidade acontecer.

No momento em que os professores sinalizam preferências por questões cognitivas, observa-se a preocupação em demasia com a teoria, ou seja, visualizam o ser humano em “partes”, não estimulam essas crianças para uma educação integral, dificultando o seu desenvolvimento.

Visualiza-se, também, o engajamento de alguns professores em trabalhar a psicomotricidade, o movimento simbólico, permitindo a construção de seus movimentos, oportunizando a descoberta de suas preferências, valendo-se de conhecimentos anteriores e culturais, o que auxilia na aprendizagem. De acordo com Negrine (2002), o professor deve observar cada criança e ter a capacidade de saber quando intervir, onde intervir, para promover estímulos que auxiliem a ampliar sua exteriorização.

Evidencia-se a falta de vivências corporais nas formações dos professores – a maioria relata apenas ter ouvido falar sobre o termo corporeidade, mas não experienciado. Percebe-se que o fato de não ter vivenciado a corporeidade dificulta para o professor abordar a mesma, já que colocar em prática o que não foi vivido é mais trabalhoso. Conforme Pereira e Bonfim (2006, p. 54) defendem, “[...] construir uma prática pedagógica, baseada na complexidade e

diversidade humana, compreende a reintegração da dimensão corpórea como aspecto importante na educação universitária [...]”.

Dessa forma, observa-se um conflito: enquanto alguns professores propiciam experiências diversificadas aos alunos, outros permanecem imbricados no ensino tradicional, buscando poucos momentos para fomentar a corporeidade. Apesar de os professores acordarem em “trabalhar o aluno como um todo”, percebe-se que eles encontram dificuldades em planejar atividades. Acredita-se que essa dificuldade pode estar associada às escassas vivências dos docentes durante a sua formação.

Nóvoa (2007) afirma ter um *déficit* de práticas na formação docente, e o tempo de prática desses professores não é o bastante para afirmar experiência e vivência, mas o que vale é a reflexão da prática que o professor fez durante os anos de atuação – essa reflexão será responsável por fazer a educação de um modo diferente.

Mesmo que, para muitos, a corporeidade não seja algo real em suas formações, nota-se um esforço para oportunizar atividades pedagógicas que utilizem o corpo como um meio de aprendizado, compreendendo a necessidade de o aluno buscar estratégias para auxiliá-los. Ghirdelli (2007, p. 131) afirma que “o corpo é sempre movido por causas, enquanto objetos no espaço, e por razões, enquanto peças comandadas por pensamentos”.

Destaca-se o uso de diferentes formas de expressão pelos professores, como a música, o teatro, a dança, os vídeos e desenhos utilizados para tornar a escola um ambiente de novas experiências, podendo abordar a corporeidade no momento em que permite a articulação entre corpo, mente e emoção. De forma geral, demonstra-se que, mesmo a falta de vivência durante a formação docente, não constitui um obstáculo em relação às atividades ofertadas aos alunos; alguns professores demonstram que, quando há o desejo de fazer algo a mais pelos seus alunos, existem outros recursos que podem ser utilizados para estender o conhecimento e qualificar a prática profissional.

A música e o desenho também são mencionados pelos professores como forma de avaliação, para identificar se o aluno está ou não aprendendo, podendo, dessa forma, modificar a proposta e ampliar seu aprendizado.

Observa-se que, nesse contexto das práticas pedagógicas, a maioria dos professores evidenciam a ludicidade em suas práticas, relacionando a importância das brincadeiras, do movimento para a relação do corpo com o ambiente, facilitado o processo de aprendizagem. Pereira (2015) revela que a ludicidade possibilita à criança interagir melhor com suas emoções, com o seu corpo, com as situações imprevistas, com o novo, enfim, busca formas de adaptar-se a novas situações e a tomar iniciativas, o que favorece sua autonomia.

Considera-se importante salientar que os professores modificam suas propostas de acordo com a idade das crianças, já que, com o passar dos anos, elas perdem o interesse por determinada atividade, assim, a adaptação é realizada para que o mesmo aluno continue participando e significando o que a ele foi proposto.

Nota-se, também, que, embora os professores falem da ludicidade inserida em suas práticas pedagógicas, para alguns ainda parece não ser prioridade e sim a teoria em sala de aula; salientam que a ludicidade é válida por tempo determinado, pois logo os alunos perdem o interesse.

Conclui-se que, apesar dos avanços existentes, há ainda algumas limitações imbricadas na prática docente, dificultando a abordagem da corporeidade. Considera-se que muitos fatores podem contribuir para essa dificuldade, tais como: a dúvida na compreensão do conceito de corporeidade, a falta de vivências dos professores na sua formação, a preocupação em demasia com a teoria, dificuldade de elaborar um planejamento específico que envolva a ludicidade e possa manter os alunos atentos, por exemplo

Considerando as limitações das práticas docentes, no momento que se vai a campo, observam-se diversas maneiras de os professores enxergarem os alunos: ainda existem professores que não possuem o discernimento correto em relação à corporeidade e têm dificuldade de articular mente, corpo e afetividade e apenas ancoram-se em questões cognitivas, ignorando questões corporais. As aulas são planejadas sem contemplar todos os aspectos que compreendem a corporeidade. Quando os professores são questionados sobre a abordagem da corporeidade em suas ações pedagógicas, respondem que “quando trabalha uma coisa, acaba atingindo a outra sem querer”. Professores que mesmo com toda a teoria, com documentos institucionais que requerem uma educação integral, ainda sinalizam uma visão fragmentada do ser humano.

Assim, como esses professores terão uma visão que contribua com a corporeidade? Como instigar que busquem estratégias pedagógicas que colaborem com a aprendizagem, abordando a corporeidade e considerando o ser humano integral que é?

Compreender o aluno além das questões cognitivas demanda mudanças culturais e sociais, e para isso tornar-se realidade é importante que o professor aceite desafios. Deixar de lado a monotonia diária, as certezas oriundas de sua formação, acreditar em uma nova educação em que o aluno é tratado como um ser que tem corpo, emoções e intelecto e perceber sua indivisibilidade é essencial.

Realizar essas mudanças requer ação, disponibilidade de tentar e errar, tempo e engajamento. Além disso, demanda empenho e coragem para enfrentar modelos tradicionais

tão consolidados na sociedade e, para romper esses padrões, é necessário tempo, dedicação e investimento em sua formação.

Chegar ao fim desta trajetória traz uma nova visão dos professores. Estimular os alunos por meio da corporeidade, articulando corpo, mente e afetividade exige que o professor esteja comprometido, e isso lhe dá mais trabalho. Muitas vezes, manter o que já vem sendo realizado há tantos anos traz mais segurança e conforto para alguns professores.

Evidencia-se, porém, que, mesmo sendo trabalhoso, alguns professores se comprometem com o seu aluno; experimentam estratégias pedagógicas, buscam estimulá-lo, estabelecer vínculo e instigam sua autonomia. Professores com capacidade de ver o ser humano como um todo. Por fim, acredita-se que essas mudanças são desafiadoras, pois exigem que o professor esteja aberto a mudanças e se mantenha em contato com os estudos, buscando novidades, e estimule os alunos por meio de estratégias que sejam significativas e contribuam com a aprendizagem.

O presente estudo sinaliza o desafio de proporcionar aos alunos da Educação Básica dos Anos Iniciais do Ensino fundamental, uma educação integral, com professores preparados, considerando as práticas educativas um processo que se dá no corpo e pelo corpo, abordando, assim, a corporeidade em um ambiente em que o aluno tenha liberdade de comunicar-se e expressar-se das mais variadas formas, transformando-o em um cidadão consciente para o mundo.

Entende-se que a interdisciplinaridade é essencial nesse processo de construção do indivíduo, a interação entre todos os professores, independente da disciplina abordada com os alunos, a união de outros profissionais junto a escola, como psicólogos e fisioterapeutas, pode auxiliar nessa construção da corporeidade facilitando esse caminho para os professores e consequentemente para os alunos.

Considera-se importante o contato dos professores com outros profissionais, mesmo após o término de suas formações, com estes já inseridos no mercado de trabalho, em suas respectivas escolas, para que possam vivenciar momentos de aprendizado, permitindo, então, sentir os benefícios dessa interação, o que poderá encorajá-los a incentivar os seus alunos nessa busca de desenvolvimento aliado à corporeidade.

Salienta-se que questões lúdicas ainda são entendidas como “apenas brincadeiras”, sem outros benefícios, principalmente pelos pais dos alunos. Entende-se que envolver esses pais em atividades interdisciplinares possa mudar essa concepção e minimizar a pressão pela “busca cognitiva” incessante imposta aos professores. Dessa forma, professores poderão se sentir mais à vontade para abordarem a corporeidade por meio da ludicidade. Mesmo sabendo

ser esse um caminho longo, árduo e requerente de muita paciência, pensa-se ser o início de uma possível mudança no comportamento de pais, professores e alunos e, conseqüentemente, no processo educacional.

Embora o diálogo com os professores tenha sido importante para este estudo, muitas inquietações são decorrentes dele, havendo a necessidade de novas pesquisas. Considera-se que pesquisas que possam observar os professores em atividade no âmbito escolar poderão ser enriquecedoras. Com essas constatações, é possível concluir este estudo, esperando que, de alguma forma, ele contribua com a comunidade escolar, acendendo novas discussões e interesse pela corporeidade.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Cleusa M.M.C. abertura do IV Encontro Sul- Brasileiro sobre Brinquedoteca. In SANTOS, Santa Marli P (org.) **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 2º ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.
- ANASTASIOU, Léa G. C, ALVES Leonir P. Estratégias de ensinagem. In: Anastasiou LGC, Alves LP, organizadores. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3ª ed. Joinville: Editora Univille; 2004. p. 67-100.
- ANTUNES, Celso. O Jogo e o Brinquedo na Escola. In SANTOS, Santa Marli P (org.) **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 2ºEd. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Trajetórias docentes: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: SP: Ed.70, 2016.
- BELLI, Rafael Wilson. **Currículo e corporeidade: Colonialidade das mentes e dos corpos no Ensino Fundamental I**. 106 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1723>>. Acesso em: 02. abr. 2018.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal). Tradução da Editora Porto, 1994.
- BONFIM, Patrícia V; PEREIRA, Lucia H.P. **Corporeidade e Ludicidade no Trabalho Docente: O que dizem as Educadoras?** Revista Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 26, n. 3, p. 467-475, jul./set. 2016. Disponível em: < <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos>>. Acesso em 06.jun.2019.
- BORBA, Ângela M.; GOULART, Cecília. As Diversas Expressões e o Desenvolvimento da Criança na Escola. In: **Ensino Fundamental de Nove anos: orientação para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. 2º Ed. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 15. mai.2018.
- BORBA, Ângela Meyer. **O Brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientação para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. 2º Ed. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 15. mai.2018.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94-112, ago. 2012. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL, Diário Oficial da União, Seção 1. **Ensino Fundamental de Nove Anos**. – 7/2/2006, p.1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm > Acesso em: 16mai. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Básica – MEC, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 15. mai.2018 > Acesso em: 16mai. 2018

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. 2º ed. Brasília: Secretária de Educação Básica – MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 15. mai.2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 20. mai.2018.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional da Educação Brasília: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 20. mai. 2018.

BRASIL, **Prêmio inovação 2013** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/488938/Pr%C3%AAmio+Inova%C3%A7%C3%A3o+2013/cbdf56a7-31bc-41db-b465-8842a2671c5b?version=1.0>>. Acesso em 10.jul.2018.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf>. Acesso em 20. mai. 2018.

BRITO, Lucas Xavier Brito. **Corpo-criança aprisionado em tempo integral**: indagações sobre o “currículo da conformidade” e o “currículo da expressividade” na escola. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11612/839>>. Acesso em: 02.abr.2018.

CARVALHO, Mercedes. **Ensino Fundamental**: Práticas Docentes nas Séries Iniciais. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COSTA, Sandra B; SILVA, Pierre N; GONÇALVES, Danielle. **Avaliação da fluência, espaço, peso e tempo no andar do professor em aulas de Educação Física**. Ver. Motricidade. vol. 13, SI, pp. 25-33, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1646-107X2017000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 10. abr. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas – SP: Papyrus, 2001.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: Um mergulho no brincar**. 4ª Ed – São Paulo: Aquariana, 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2004

ELI, Daniela. **Cuidado com a ponteira**: Memórias de Castigos no grupo Escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração (Angelina/SC, 1940-1975). Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129302>>. Acesso em: 02. abr. 2018.

FERREIRA, Ivan Vilela. **Brincadeiras infantis**: uma comparação entre a Escola Classe e a Escola da Ponte. 2017. xi, 139 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/24312>>. Acesso em: 02. abr. 2018.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 47-72. 2018.

_____. Tânia Ramos. Vida e Morte do Brincar. In: ÁVILA, Ivani Souza. **Escola e sala de aula**: Mitos e Ritos: um olhar pelo avesso do avesso. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS EDITORA, 2008.

_____. Tânia. Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35091/000793590.pdf>>. Acesso em: 10. ago. 2018.

_____. Tânia. Ramos. Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, V. R. (org.). **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALLARDO, Jorge Sérgio Peres; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli; ARAVENA, César Jaime Oliva. **Didática de Educação Física: a criança em movimento**: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GARCIA, Regina Leite, et al.. **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: Problemas e Movimentos de Renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **O corpo: Filosofia e Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

GONÇALVES, Maria A.S. **Sentir, pensar, agir: Corporeidade e Educação**. 5ªed. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino Fundamental de Nove anos: orientação para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. 2º Ed. Brasília, 2007.

LEMO, Helen D.D; DEMAMANN, Sandra. T; FERREIRA, Simone. M. A formação continuada de professores e o lúdico: uma prática possível. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). **Trajetórias docentes: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2005, p. 85-94.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082010-153930/pt-br.php>> Acesso em: 28.ago.2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2º ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MELO, Fernanda Cavalcanti de. **A escola SEEDUC-RJ e o modelo de Universidade Corporativa: Possibilidades e Aproximações**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P 135. 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/FERNANDA-CAVALCANTI-DE-MELLO.pdf>>. Acesso em: 02. abr: 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo presente**. Campinas- SP: Papyrus, 1995.

MORÉS, Andréia. Saberes práticos e saberes acadêmicos: relações construídas nos processos formativos de professores. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). **Trajetória docente: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2005, p. 43-50.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. **A infância na escola e na vida: Uma relação fundamental.** In: Ensino Fundamental de Nove anos: orientação para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. 2º Ed. Brasília, 2007.

NEGRINE, Airton. **Corpo na educação infantil.** Caxias do Sul - RS: EDUCS, 2002.

_____. Airton. **Simbolismo e jogo.** Petrópolis, RJ: VOZES, 2014. (Coleção Clássicos do Jogo)

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico.** In: Ensino Fundamental de Nove anos: orientação para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. 2º Ed. Brasília, 2007.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidades...Inspirações Merleau-Pontinas.** Natal – RN.IFRN, 2016.

NÓVOA, A. **A escola o que é da escola.** - Entrevista com António Nóvoa. Revista Escola-Gestão Educacional. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

_____. A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Palestra proferida no Parlamento Latino-Americano - Parlatino de São Paulo, em 05.10. 2007. Palestra publicada na Revista Simpro-SP, São Paulo: p. 01-24. 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 10. ago. 2018.

_____. A. **Os professores e a sua formação.** 2ºed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NYEBLES, Angela; TORO, Sergio. **Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la Enseñanza General Básica:** comprensión y descripción de los procesos de construcción de conocimiento desde la acción relacional de los actores. Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 1: 269-284, 2013. Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art16.pdf>>. Acesso em 10. abr. 2018.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. **A Corporeidade e o Sensível na Formação e Atuação Docente do Pedagogo.** Revista contexto e Educação. Editora Unijuí Ano 21 n° 75 Jan./Jun. 2006. P. 45-68. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1109>>. Acesso em set.2018.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Corporeidade e ludicidade nas séries iniciais do ensino fundamental:** crenças, dúvidas e possibilidades. Revista Educação. Santa Maria, v. 40,n. 3, p. 697-710 | set./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9225>>. Acesso em: 01.Set.2018.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **Ludicidade, infância e educação:** Uma abordagem Histórica e Cultural. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n° 64, p. 170-190, set.2015 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641935/9433>>. Acesso em: 02.Set. 2018.

PEREIRA, Vânia Olária. **Ecorrelações de aprendizagem na educação de jovens e adultos: arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular.** 2017. 351 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23911>>. Acesso em: 02.abr.2018.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, José Rizzo. **Corpo, movimento e educação: O desafio da Criança e Adolescente Deficientes Sociais.** Rio de Janeiro – RJ: Sprint, 1997.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. **Ensino Fundamental.** Disponível em: <<https://caxias.rs.gov.br/servicos/educacao/ensino-fundamental>>. Acesso em 21.jul.2018.

_____. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Disponível em: <<https://caxias.rs.gov.br/servicos/educacao/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb>>. Acesso em 21. jul.2018.

ROCHA, Diane Ferraz Lopes da. **Grounding em aulas de Educação Física escolar: Uma Análise pela Bioenergética.** 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4817>>. Acesso em: 02. abr. 2018.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, p. 143-155, São Paulo: 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 15. set. 2018.

SOATO, A. M.L. Estudo sobre a relação com o saber e os saberes docentes, baseado no livro relação com o saber, formação dos professores e globalização, de Bernard Charlot .. In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. Anais do VI Enpec, 2007. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p593.pdf> acesso em 12. Mai. 2019.

SILVA, Luísa, L.G. et al.. **Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral.** Rev. Educ. Fís/UEM, v. 26, n. 3, p. 341-352, 3. trim. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/0102-4698144794&pid=S0102-46982016000100185&pdf_path=edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00185.pdf&lang=pt>. Acesso em 10. abr.2018

SOARES, Leys E.S. et al.. **Sensorialidade para crianças: o paladar na Educação Física Escolar.** Revista de Educação Física/ UEM, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/refuem/v26n3/1983-3083-refuem-26-03-00341.pdf>>. Acesso em: 10. abr. 2018.

SOUZA, Maria.C. R. **Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 414-439, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n95/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500483.pdf>>. Acesso em: 10. abr.2018.

TAHARA, Alexander Klein. **Práticas corporais de aventura: Construção Coletiva de um Material Didático Digital**, 192fl. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2017. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152377> >. Acesso em: 02. abr. 2018.

VAYER, P; TRUDELLE. D. **Como aprende a criança**. Ed: Horizontes Pedagógicos, 1999.

VASCONCELOS, Janilse F. N.V. Vamos brincar na escola? In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). **Trajetórias docentes: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2005, p. 123- 130.

ZAMBONI, Juliana, et al. Os desafios de ensinar e aprender: a corporeidade nas séries iniciais. In: **Seminário escola e pesquisa: um encontro possível**, 2012, Caxias do Sul. Anais do Seminário Escola e pesquisa: um encontro possível. Caxias do Sul: EDUCS, 2012. p. 1-14. Disponível em: <https://www.upplay.com.br/restrito/nepso2012/uploads/Pesquisa_Professores/Projetos_2_Semestre_2012/Artigo_Os_desafios_de_ensinar_e_de_aprender_a_Corporeidade_nas_series_iniciais.pdf>. Acesso em: 29. ago.2018.

APÊNDICES

APÊNDICE I

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Termo de Autorização Institucional (TAI)

Eu, _____, responsável pela escola _____, situada em _____ fui informado (a) de forma clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e autorizo a realização da pesquisa com o título “Práticas Docentes no Ensino Fundamental: as contribuições da corporeidade”. O estudo tem como objetivo analisar as ações pedagógicas presentes na prática docente que contemplam a corporeidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fui informado (a) de que a constituição de dados com os professores ocorrerá por meio de entrevistas realizadas na escola e será realizada uma análise dos documentos institucionais.

Declaro estar ciente que serão assegurados os direitos previstos nas Resoluções nº 196/96 e nº 510/2016 do CNS, dentre as quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento da pesquisa, esclarecido sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia de não utilização, por parte da pesquisadora, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, bem como poderá solicitar a qualquer momento novas informações com a pesquisadora, a mestrandia Dioze Hofmam da Cruz, ou com sua orientadora Andréia Morés, pelo telefone: (54) 9.99518585 ou pelo e-mail: diozeh@yahoo.com.br.

Assinatura Escola

Data

Assinatura Pesquisador

Data

APÊNDICE II**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Título do Projeto: “Práticas docentes no Ensino Fundamental: as contribuições da corporeidade”.

Pesquisadora responsável: Dioze Hofmam da Cruz, Mestranda em Educação

Orientadora: Prof^{ra} Dr^a Andréia Morés

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 999518585

Endereço da pesquisadora responsável: rua Pedro Perondi, 933, apartamentos 302, Ana Rech, Caxias do Sul/RS.

CPF: 00681850060

Introdução: A pesquisa de mestrado intitulada PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA CORPOREIDADE, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), tem por objetivo analisar as ações pedagógicas presentes nas práticas docentes que contemplam a corporeidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Caxias do Sul.

1. **Participantes da Pesquisa:** você está sendo convidado a participar de uma entrevista semiestruturada que busca analisar as ações pedagógicas utilizadas pelos docentes, que contemplam a corporeidade. A entrevista será realizada individualmente, seguindo um roteiro previamente elaborado, com duração aproximada de uma hora, e gravadas em áudio para posterior transcrição.
2. **Procedimentos:** Como instrumentos, serão utilizados documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas. Documentos institucionais: Projeto Político e Regimento escolar que serão cedidos pela escola para posterior análise a partir da análise de conteúdo de Bardin. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas com cinco docentes de uma escola Municipal de Caxias do Sul, dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha destes participantes dar-se-á por meio de um convite. As entrevistas serão realizadas na escola onde o/a professor/a está lotado/a em horário a ser definido de acordo com a sua disponibilidade. As entrevistas têm previsão de duração de aproximadamente 1 hora e

serão gravadas em áudio. O material produzido ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, será totalmente destruído/apagado/inutilizado.

3. **Dúvidas e esclarecimentos:** por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 999518585 e e-mail: diozeh@yahoo.com.br (contatos da pesquisadora responsável) e/ou do **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS):** Universidade de Caxias do Sul (UCS), cidade universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep_ucs@ucs.br nos horários das 8h às 11h30min. E das 13h30min. às 18h. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha até então fornecido serão descartadas.

3. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento ao responder às perguntas da entrevista, constituindo-se, assim, em uma pesquisa com riscos mínimos. Como em qualquer pesquisa existe o risco de quebra de sigilo, porém, a pesquisadora tomará todas as providências para prevenir esses riscos e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável.

3. **Benefícios:** Os resultados deste estudo serão úteis para a compreensão do cenário da corporeidade dentro da escola no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais.

4. **Pagamento:** a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.

3. **Despesas com a participação:** não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

3. **Confidencialidade:** sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, não havendo sua identificação em nenhuma publicação que resultar deste estudo. Serão omitidas todas as informações que possam identificá-lo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e suas orientadoras. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

3. **Comitê de Ética:** esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente,

criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.

4. Serão assegurados os direitos previstos nas **Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS (Conselho Nacional de Saúde).**

Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda, todos os documentos (gravações e transcrições) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso da pesquisadora

CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado/a pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro, também, que fui informado/a que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. E que em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então fornecido, serão descartadas.

Declaro que fui informado de que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS.

Declaro estar ciente de que os procedimentos realizados nesta pesquisa oferecem **riscos mínimos** aos participantes indicados no item **4. Riscos e desconforto** deste documento (página 2).

Declaro estar ciente de que, de acordo com as Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016, serão assegurados os direitos previstos nos documentos citados, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Eu, _____,
professor/a da escola _____,
localizada no município de _____ no Rio Grande do Sul
(RS), abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa **PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA CORPOREIDADE**, realizada por Dioze Hofmam da Cruz, pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS).

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso do/a participante

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: “Práticas docentes no Ensino Fundamental: as contribuições da corporeidade”.

Pesquisadora responsável: Dioze Hofmam da Cruz, Mestranda em Educação

Orientadora: Profª Drª Andréia Morés

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 999518585

Endereço da pesquisadora responsável: rua Pedro Perondi, 933, apartamentos 302, Ana Rech, Caxias do Sul/RS.

CPF: 006.818.500-60

Eu, Dioze Hofmam da Cruz, pesquisadora responsável pelo presente projeto, comprometo-me a preservar a privacidade e o anonimato dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados a partir de entrevistas gravadas e realizadas na escola onde atuam. Concordo, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da responsável pela pesquisa, pesquisadora responsável, Dioze Hofmam da Cruz, por um período de cinco anos. Após esse período, os dados serão destruídos.

_____, ____ de _____ de 2019.

Dioze Hofmam da Cruz
Pesquisadora Responsável

Telefone celular: (54) 999518585

E-mail: diozeh@yahoo.com.br

Endereço: Rua Pedro Perondi, 933, apartamento 302, Ana Rech, Caxias do Sul/RS. CEP: 95060700.

APÊNDICE III

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em responder a esta Entrevista. Aceito participar da pesquisa.

ATENÇÃO: ***Caso você não aceite, basta não participar da entrevista.

Norteadores da entrevista semiestruturada com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental selecionados

I. Dados Sociodemográficos:

Nome: _____

Idade: _____ anos

Sexo: () Feminino () Masculino

Formação:

Possui algum tipo de especialização? () Sim () Não

Se sim, qual?

Tempo de atuação como professor:

Tempo de atuação no Ensino Fundamental:

Tempo de atuação na presente escola

II. Norteadores para a entrevista

Vamos dialogar um pouco sobre educação e corporeidade:

2 - O que você entende sobre corporeidade?

b. Você caracteriza importante a corporeidade na educação? Por quê?

c. Você trabalha a corporeidade em suas aulas? Cite exemplos?

2- Como você contempla a corporeidade com seus alunos?

a. Você vê dificuldade em realizar atividades que contemplem a corporeidade? Comente exemplos que você vivenciou.

- b. Você contempla a corporeidade no planejamento de suas aulas? Seu planejamento é alterado de acordo com a necessidade dos seus alunos? Comente.
 - c. Que ações pedagógicas são utilizadas para que a corporeidade seja trabalhada?
- 3 – Durante o seu processo de formação, você teve contato com a corporeidade?
- a. Em que momento da formação? Cite exemplos.
- 4-Você observa relação entre corporeidade e ludicidade? Comente.
- a. Você observa incentivo da escola no trabalho da corporeidade e ludicidade? Comente essa relação.
 - b. Nas suas experiências, a ludicidade também é contemplada juntamente com a corporeidade?
 - c. Há mais interesse dos alunos em participar das aulas quando a corporeidade e ludicidade estão presentes?