

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REFLEXÕES SOBRE O CORPO INFANTIL  
NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO 1º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: O LUGAR DO  
MOVIMENTO EM PAUTA**

**BRUNA DA SILVA**

**PIRACICABA, SP  
2017**

# **REFLEXÕES SOBRE O CORPO INFANTIL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O LUGAR DO MOVIMENTO EM PAUTA**

**BRUNA DA SILVA**

**ORIENTADOR: PROF. DR. IDA CARNEIRO MARTINS**

**Dissertação apresentada à  
Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UNIMEP  
como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre  
em Educação**

**PIRACICABA, SP  
2017**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito CRB-8/9128

Silva, Bruna da.

Reflexões sobre o corpo infantil nas práticas educativas do 1º  
ano do ensino fundamental / Bruna da Silva. – 2017.

140 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Ida Carneiro Martins

Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de

Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2017.

1. Ensino Fundamental. 2. Desenvolvimento Infantil. 3. Desenvolvimento Humano. I. Martins, Ida Carneiro. II. Título.

CDU: 372.36

## **BANCA EXAMINADORA**

**Profª Dra. Ida Carneiro Martins**

---

**Profª Dr. Ademir De Marco**

---

**Profª Dra. Maria Nazaré da Cruz**

---

## AGRADECIMENTOS

Ao dedicar este momento para relembrar, e mais especificamente, mencionar aqueles que foram imprescindíveis para a realização e finalização deste trabalho, me sobrevêm um enorme sentimento de gratidão, até mesmo porque o exercício de olhar para traz significa entender o percurso que tomamos para nos fazermos professores/pesquisadores.

Desse modo, ao lançar olhar para o trajeto percorrido, me recordo dos momentos em que encontrei auxílio nas palavras d'Aquele que é a razão de todo o existir. Por isso, meus primeiros agradecimentos se destinam a Deus pelo seu cuidado e refrigério nos momentos em que foi necessário transcorrer vales escuros do não saber.

Ressalto ainda que todo esse trajeto só adquiriu sentido nos intensos momentos de reflexão sobre a temática em questão. Esses momentos não teriam sido proveitosos sem a dedicação de minha querida orientadora Tita, que esteve ao meu lado acreditando naquilo que nem mesmo eu pensara que existiria, auxiliando-me para que as incertezas se transformassem em afirmações, e as indagações em discussões. O seu cuidado e carinho foram responsáveis pela conclusão desta pesquisa. Por isso, muito obrigada!

Além disso, meus agradecimentos recaem sobre meus pais, Nil e Ricardo, pois foram vocês que acreditaram na possibilidade de transcorrer ao meu lado um caminho desconhecido, que tomou seus contornos finais por meio da conclusão deste estudo. Muito obrigado por encontrar colo e aconchego na presença de vocês.

Renata e Ricardinho, meus amados irmãos. A confiança e cumplicidade de vocês, aguentando até mesmo meus momentos de mau humor, significam muito mais do que uma mera relação de parentesco, pois simboliza o desejo de estar ao lado, caminhando junto, transpondo até mesmo as maiores barreiras. Obrigada por permanecerem ao meu lado!

Murilo, sublinho a sua importância não apenas durante o processo de realização do mestrado, já que seu apoio e sua confiança naquilo que poderíamos construir juntos se inicia bem antes de qualquer espécie de aprovação. Meu bem, nossas incontáveis conversas sobre as descobertas que as pesquisas suscitaram,

assim como as cobranças que você me fazia diariamente para que o meu foco não se perdesse, foram imprescindíveis para este período. Em você e em sua presença eu realmente entendi a vasta significação do amor, como uma espécie de tracejado que não caminha só, mas demonstra seus melhores bordados ao se encontrar com um outro tracejado, revelando assim novos contornos para o bordado da vida. Obrigada!

Minha gratidão também se destina a minha grande família, cunhado, avós, tios, tias, primas e primos. Obrigada pelas orações e porque vocês acreditaram em mim. Obrigada principalmente pelas horas de conversa em que, ao redor da mesa da cozinha da casa da vó, dividimos nossos anseios e sonhos. Dentre meus familiares, destaco as minhas amadas crianças, Sarah, Pedro, Heloísa e Guilherme, as inúmeras brincadeiras vivenciadas ao lado de cada um me proporcionou a compreensão do corpo em constante movimento.

À meus amigos, aqueles que carrego como presentes conferidos pela vida, assim como aqueles loucos que os corredores do bloco 7 possibilitaram que eu conhecesse e levasse comigo cada lembrança e cada aprendizado como frutos de uma relação recíproca. Obrigada por cada conversa, cada conselho, por ouvirem de forma intencional ou não as diversas explicações desta pesquisa. Cada um de vocês que perpassaram em minha vida no decorrer desse tempo demonstrou imensa relevância para a constituição daquilo que se intensificou nessa pesquisa.

Agradeço de forma especial a todos os professores que se demonstraram comprometidos na partilha do conhecimento. Todos vocês, tanto os professores da graduação, como os da pós-graduação, demonstraram por meio de sábias palavras conceitos que endossam a educação. Minha gratidão atinge aquela professora que com olhar doce e comprometimento acentuado me demonstrou a nobreza que ser professor confere ao sujeito, Dra. Claudia Guilherme, muito obrigada por me ensinar acerca desta profissão, bem como sobre o que significa a pesquisa em educação.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil, por isso meus agradecimentos se estendem aos incentivos recebidos para fomento da pesquisa.

Ademais, todos vocês que estiveram ao meu lado de forma direta ou indireta, muito obrigada!

## RESUMO

Para a realização deste estudo, buscamos compreender como as práticas escolares relativas ao 1º ano do Ensino Fundamental contribuem para a promoção, contenção ou impedimento da ação corporal infantil, levando em conta que as crianças desse ciclo possuem cinco ou seis anos de idade, busca-se compreender como o corpo infantil é considerado na escola, de tal modo que se verifique se as ações educativas indicam, ou não, tendências ao silenciamento ou à promoção da ação corporal das crianças que a frequentam. Para tanto, partimos de considerações que englobam aquilo que é previsto por meio dos documentos oficiais para o Ensino Fundamental de nove anos, bem como pesquisas recentes que demonstram como a ampliação do ensino para nove anos tem ocorrido na rede básica de ensino. Ademais, salientamos que para o desenvolvimento deste estudo nos subsidiamos em estudos que contemplam o desenvolvimento humano calcado nas relações sociais, provenientes da teoria histórico-cultural, sob o qual encontramos fundamentos que possibilitaram a compreensão do corpo que se relaciona, que se movimenta e age sobre o mundo. Assim, o estudo se desvelou no sentido de propor o encaminhamento metodológico por meio de análises interpretativas, as quais se tornaram possíveis por meio de videografações realizadas em duas escolas do município de Araras, focalizando assim as ações corporais das crianças do primeiro ano em diferentes espaços. Tais dados propiciaram a compreensão acerca de como os movimentos corporais das crianças, bem como dos momentos de jogos, as impressões expressas pelos próprios alunos e as normas que regulam a ação das crianças no momento de intervalo confluem na minimização de movimentos realizados pela criança, revelando assim, como as relações entre pessoas na escola encontra-se subjugado a momentos autorizados por outrem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corpo. Movimento. Ensino Fundamental. Infância.

## **ABSTRACT**

In this study we aim to understand how the school practices relative to the first year of elementary school contribute to the promotion, restriction or inhibition of the action of the child's body. Considering the fact that the children of this educational cycle are five or six years old, we seek to understand how the child's body is treated in school so we can verify if educational actions tend to silence or promote corporeal action of the children that frequent it. Therefore, we began with considerations that encompass what is predicted in official documents for a nine-year cycle in elementary school, as well as recent researches that demonstrate how this adaptation to a nine-year cycle has happened in the basic education system. In addition, we point out that the development of this study was based on studies that contemplate human development modeled on social relationships, originating in historical and cultural theory, under which we find the foundations that enabled the comprehension of the body which it relates to, which moves and acts upon the world. Thus, this study aims to show the methodological way by way of interpretative analyses done through video recordings performed in two schools in the city of Araras, São Paulo, focused on the corporeal actions of the children in first grade in different physical spaces. The data enabled an understanding of how the children's locomotion, playtime moments, the students' own impressions as expressed by them, as well as the rules that regulate the children's actions during break times, which minimize the movements made by the children, revealing how the relationships between individuals in the school are subjugated to moments that are authorized by others.

**KEYWORDS:** Body. Movement. Nine-year Elementary. School Cycle.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
1. O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS FRENTE AOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	20
<b>1.1 O ensino de nove anos na atualidade</b> .....	35
2. INFÂNCIA, CORPO E ESCOLARIZAÇÃO .....	43
<b>2.1 O desenvolvimento do psiquismo humano</b> .....	44
<b>2.2 A escolarização do corpo</b> .....	59
3. PROCEDIMENTOS EMPREGADOS NA INVESTIGAÇÃO .....	74
<b>3.1 A Entrada da pesquisadora na escola</b> .....	78
<b>3.2 A observação do contexto escolar</b> .....	79
<b>3.3 Sujeitos envolvidos</b> .....	81
<b>3.4 Focos de observação</b> .....	83
<b>3.5 Organização, ordenamento e transcrição dos dados</b> .....	84
<b>3.6 Análise dos dados</b> .....	84
4. ANÁLISE E DUSCUSSÃO DOS DADOS .....	86
<b>4.1 Caracterização da organização espacial das escolas</b> .....	86
CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA .....	126
REFERÊNCIAS .....	134

## INTRODUÇÃO

Eu me lembro<sup>1</sup> da escola...

Lembro-me que, no início das aulas do primeiro ano do Ensino Fundamental, após me despedir de minha mãe, cheia de anseios e medos por não saber o que me esperava e já dentro da sala, eu não pude escolher o meu próprio lugar, pois tive que obedecer ao “mapa da sala”, questão que me acompanhou até a oitava série<sup>2</sup>. Lembro-me, também, das inúmeras vezes que a professora me mudou de lugar, já que a minha conversa ameaçava o silêncio e a ordem.

Todas as vezes em que havia esse tipo de mudança era triste para mim, uma vez que significava começar a fazer parte de um outro espaço e, conseqüentemente, de um novo grupo. No entanto, por mais que essas mudanças ocorressem, não demorava nem uma semana para eu novamente recomeçar a conversa. Quanto tempo perdido nas constantes mudanças de lugar! Tudo que ocorria na sala de aula de alfabetização era conivente ao silêncio, o que simboliza, de fato, um erro, ao considerar a importância que a linguagem desempenha no desenvolvimento<sup>3</sup> das crianças, as quais, neste caso, possuíam entre seis e sete anos de idade.

No primeiro dia de aula, antes mesmo de adentrar à sala, reuni-me aos demais alunos que estavam no pátio da escola, dirigindo-me para onde estava demarcada a inscrição “1º B”. Neste local, sem a ordem de ninguém, uma fila indiana se formou, perfeitamente, do menor para o maior. Assim, fazíamos todos os dias ao chegar à escola.

Não posso dizer que este foi um período traumático para mim, aliás, eu sempre gostei muito de ir à escola! Mas, eu me lembro de um amigo que não conseguia permanecer cinco horas sentado na cadeira, em silêncio, conforme a determinação imposta pela escola. Foram tantas as vezes que a professora o colocou em seu lugar! Isto até o dia em que ele empurrou a carteira tão forte que ela caiu no chão,

---

<sup>1</sup> Nesta parte do texto utilizaremos a primeira pessoa do singular por se tratar de memórias pessoais.

<sup>2</sup> Nesta passagem, utilizo o termo “série” por ser este o vocábulo que me acompanhou na jornada escolar. É aparentemente visível que nos demais momentos em que for utilizado alguma referência à educação básica será utilizado o termo “ano” ao invés de “série”, em decorrência da mudança imposta pela Lei nº 11. 274/2006 que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos. (BRASIL, 2006)

<sup>3</sup> Ao tratarmos de desenvolvimento psíquico, apresentamos as noções da perspectiva histórico-cultural para tanto. Isso significa que o desenvolvimento está intrinsecamente relacionado a interação do sujeito com a cultura historicamente produzida e modificada pela ação do homem. Além disso, no contato com elementos culturais a ação do outro se ressalta, por ser este que significa o mundo.

juntamente com todo o seu material. Rapidamente um silêncio profundo e um olhar assustador pairou sobre todos os alunos da 1ª série. Depois desse evento, infelizmente, meu amigo foi apenas duas ou três vezes para a escola, sendo acompanhado pela sua mãe, depois ele a deixou por um ano. Frente ao acontecido, todos pensaram que ele possuía algum tipo de distúrbio, mas isso não era aceito pela família. Tamanha foi a nossa surpresa quando, no ano seguinte, ele retornou à instituição, estando mais preparado para permanecer por mais tempo sentado, atendendo o que previam as normas escolares.

Ao lembrar desse evento, agora com maior maturidade para entendê-lo, eu não culpo a professora pelas incansáveis vezes que ela tentou o colocar sentado, o que causava, ainda mais, a sua negação pelas normas próprias à escola, pois subsidiada pelos estudos de Kohan (2003, p. 79) compreendo que “não são os professores que ‘oprimem’ os alunos, nem os diretores que submetem os professores, mas todos eles são sujeitados no interior desses maciços conjuntos de capacidade-comunicação-poder”.

Esse aspecto é de extrema importância para que se compreenda as ações empregadas na escola, pois em sua essência ela possui caráter dominador e, por isso, deve-se considerar que oprimir e padronizar as condutas dos alunos dificilmente será o objetivo explícito do professor. Entretanto, ao integrar o sistema educacional, os profissionais da educação, são imersos num conjunto mais sutil e abrangente, o próprio sistema, com ideologias implantadas, exigências e demandas de ações já sistematizadas.

As minhas lembranças acerca da 1ª série são várias, mas vou deter-me em mais três eventos, que se revelam muito frescos em minha memória. Ao escrever sobre eles, logo me sobrevêm sentimentos e sensações que se constituem como marcas sobre o meu corpo, que me constituíram em minha formação, já que

Um gesto descuidado, um movimento causal e uma brincadeira inocente, uma vez realizados já deixaram o seu vestígio no sistema nervoso, e esse vestígio irá manifestar-se forçosamente, talvez sem que o sintamos, mas o organismo o sentirá. (VIGOTSKY, 2010, p. 367)

Isso, de fato, significa que as minhas experiências, desde o momento em que eu fui aluna da 1ª série, transcorrendo o período em que estudei na etapa da

escolarização básica até o momento em que eu realizei a minha graduação, colaboraram para a constituição de minha atual preocupação com as crianças e suas vivências na escola, agora no 1º ano do Ensino Fundamental.

Como dito anteriormente, três fatos que ocorreram comigo, enquanto aluna da 1ª série, despertaram minha atenção. Outra de minhas lembranças é a de uma brincadeira comum em sala de aula, que ocorria todos os dias antes de bater o sinal para irmos para a casa. Após terminadas todas as atividades, quando o material escolar já havia sido guardado na bolsa, começava a “brincadeira do silêncio”, que tinha como regra ficar absolutamente sem dizer nada, ou melhor, sem ao menos se mexer, para ser escolhido para ir à lousa e dar continuidade à brincadeira.

Lembro-me da professora desenhando uma linda e enorme maçã com uma primeira mordida para, então, olhando para a turma, escolhia para ir à lousa um aluno dentre aqueles que estivessem em silêncio e desenhar a sua mordida na maçã. A brincadeira seguia adiante até que toda a maçã fosse “comida”. Logo me vem a imagem de todos os alunos sentados imóveis e até mesmo deitados com a cabeça na mesa, em cima de seus próprios braços com os olhos fechados, na tentativa de não manifestar nenhuma expressão. Quando éramos escolhidos uma onda de felicidade e liberdade nos atingia, pois podíamos nos levantar da cadeira, escapando daquela posição, tão difícil para os alunos de sete anos. Até hoje eu não compreendo porque não podíamos conversar no pouco tempo existente entre o momento em que havíamos terminado as lições até o que era dado o sinal para irmos embora.

Outra situação da qual me lembro é relativa ao momento quando a professora escolhia um aluno que demonstrasse bom comportamento para anotar os nomes daqueles que conversassem ou se levantassem da carteira, para lhes atribuir um ponto negativo. Não julgo essa ação tão eficaz como a “brincadeira do silêncio”, mas isso nos deixava com uma certa apreensão, talvez por não sabermos o que significava ter “um ponto negativo”. Só entendíamos que era uma coisa muito ruim, que não deveríamos experimentar, afinal era algo condenado e malquisto pela escola. Assim, um aluno ocupava um pequeno espaço da lousa durante toda a aula e nele deveria colocar os nomes daqueles que demonstravam mau comportamento. Os nomes só eram apagados quando a criança se portasse de maneira desejável, alcançando a imobilidade pretendida.

Ao analisar tais situações, identifico-as como instrumentos de poder utilizados pela escola, os quais são apresentados pelos questionamentos de Kohan (2003, p. 72) na seguinte passagem de seu texto quando ele pergunta: “como se exerce, especificamente, o poder disciplinar” e responde “Por meio de uma série de dispositivos [...] que estruturam o que os outros podem fazer com a função principal de ‘dirigir condutas’”.

Nesse sentido, é possível compreender que estes dispositivos são utilizados toda a vez que se intenta controlar as ações da criança, pois estão nas entranhas da sociedade. Esses dispositivos vão desde atitudes minuciosas, como chamar constantemente a atenção de uma criança frente ao seu comportamento indesejado, até atingirem de forma explícita os castigos e punições. Esses dispositivos trazem uma carga negativa ao desenvolvimento da criança, uma vez que, em busca das “condutas ideais” as crianças são privadas de sua forma de se relacionar com o mundo, pois o seu corpo passa a ser silenciado, adequado as normas e, até, esquecido.

Eu também me lembro de um espaço que simbolizava a nossa liberdade, ou melhor, um lugar que deveria simbolizar esse momento de ações livres, “o intervalo”. Entretanto, diferente disso, no meu intervalo da 1ª série, nós não podíamos correr e tampouco, descer ao campo, à quadra ou aos quiosques antes de finalizarmos o lanche, deveríamos comer sentados. Eu ainda estive envolvida em duas situações desagradáveis no intervalo, numa primeira vez brincávamos de pega-pega, sendo que as meninas deveriam pegar os meninos. Essa foi uma péssima ideia, porque um menino caiu e se machucou, o que nos levou à diretoria para sermos advertidos por escrito e, pior, termos nossos nomes inscritos no “livro negro”. Esta situação foi utilizada, por muito tempo, como exemplo para que nenhum outro grupo de crianças demonstrasse a mesma atitude.

Também me recordo que a minha professora não gostava que os alunos corressem durante o intervalo, pois isso gerava a transpiração e um certo odor, que a incomodava bastante. Incessantemente ela ressaltava que isso não deveria ocorrer, pois ninguém era obrigado a suportar o odor do outro. Na tentativa de manter o caráter higienista nas escolas, os movimentos corporais dos alunos são impedidos, já que

A civilização fez do olhar o seu principal e soberano sentido e a modernidade encarregou-se de reforçar um novo comportamento social em relação ao olfato, relacionando o cheiro à sujeira, à miséria, à imundice, à desordem, e acentuando a consolidação de hábitos higiênicos em espaços públicos e privados por meio de uma educação para a repugnância. Nesse contexto, testemunharam-se o empreendimento de políticas e discursos higienistas em prol da assepsia dos ambientes e das condutas humanas, com especial atenção às crianças e às instituições de atendimento à infância, alvos de investimentos de uma racionalidade que almejou organizar a sociedade e que, embora sob diferentes nomenclaturas e configurações, permanece ainda vigorando. (VAZ; RICHTER, 2010, p. 125)

Ainda no intervalo, lembro-me de um dia em que resolvemos lanchar na quadra da escola. Este dia de fato foi traumático! Recordo-me do vice-diretor gritando pelo meu nome e de meus amigos para que fôssemos para a parte superior da escola, pois afinal estávamos desrespeitando ordens. Tamanha foi a minha indignação que o questionei: - Por que não poderíamos comer ali? Sendo que isso não era aparentemente ruim. Eu não me lembro o que me levou a tal atitude, mas acho que foi uma espécie de afronta à uma ordem que para mim não tinha nenhuma lógica, afinal nunca haviam me explicado o porquê da proibição de comer nos lugares em que quiséssemos.

Retomando o meu diálogo com o vice-diretor, eu me lembro que ele disse que não deveríamos estar ali e ao questioná-lo, eu apenas me recordo dele dizendo aos berros: - Você é idiota! Por que você quer fazer tudo o que os outros fazem? Se eles pularem no fogo você pula também? Após responder que se eu achasse legal o que os outros estivessem fazendo “pularia no fogo com eles”, acabei por suscitar a ira daquele homem, que continuou a gritar comigo. Não me lembro bem das palavras dele, mas me recordo de vários alunos começarem a formar um círculo em volta daquela discussão, para ouvirem o que estava ocorrendo. Novamente fui para a diretoria. Reconheço que minha atitude foi para afrontar aquela ordem sem explicação. No entanto, creio que alguns esclarecimentos sobre essa regra teriam sido suficientes, portanto hoje só me resta a tentativa de inferir sobre as razões que a subsidiavam.

Tais experiências, em conjunto com àquelas vivenciadas posteriormente na graduação, em especial em situações de estágio, conduziram-me ao tema desta dissertação, pois levaram-me a entender que os problemas existentes nos primeiros

anos escolares ultrapassam as questões de concepção metodológica adotada pelos professores.

A partir da modificação da legislação que prevê a inserção de crianças com 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental, minha preocupação acentuou-se, uma vez que essas crianças possuem necessidades específicas neste período de desenvolvimento que estão especialmente relacionadas à sua ação corporal.

Foram essas vivências que suscitaram o tema dessa pesquisa e a problemática relacionada a ela. Nesse sentido, foi necessário compreendermos o processo de constituição histórica da infância e a sua valoração na contemporaneidade. Partindo de reflexões pautadas na abordagem histórico-cultural, no atual estudo nos preocupamos em compreender o lugar que o corpo ocupa nas instituições escolares, como a atenção destinada a ele se relaciona com o desenvolvimento infantil, enfatizando o primeiro ano do Ensino Fundamental, de modo a discutir a relevância das manifestações corporais nessa etapa de desenvolvimento.

Segundo a abordagem histórico-cultural, ou seja, dos estudos de Vigotski (2010, 1988, 1930), Luria (1979), Leontiev (1978), Elkonin (1998), buscamos promover o debate sobre a importância da atividade guia, ou principal, uma vez que é por meio dela que a criança estabelece significativas relações com o mundo e, em especial, enfatizamos as relações escolares.

É necessário destacarmos que os períodos do desenvolvimento postulados por Elkonin (1988) não podem ser utilizados de modo que se generalize e enquadre o desenvolvimento humano, já que a premissa básica da abordagem estudada consiste em observá-lo de acordo com as condições históricas e concretas vivenciadas, pois o lugar em que a criança ocupa na sociedade, suas condições de vida e educação, “são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente construído” (PASQUALINI, 2013, p. 76).

Ao apontarmos que o desenvolvimento humano ocorre calcado nas relações sociais que o sujeito experiencia, ressaltamos também a influência que o ambiente escolar exerce sobre esse processo uma vez que, ao se inserir no cotidiano escolar, todas as demais atividades da vida da criança são organizadas em torno do período

de estudo. Desse modo, ao considerarmos que, após a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, a criança passa a ser matriculada aos seis anos nesse nível de ensino, estamos sobretudo considerando que tal mudança organizacional conflui numa mudança na própria vida do educando, já que, sua principal atividade se constitui agora pela a atividade de estudo.

Por isso, ainda que os estudos de Elkonin indiquem que o período de desenvolvimento no qual a atividade guia é o estudo se inicia, aproximadamente, aos sete anos, temos que considerar que, num contexto diferenciado do atual contexto brasileiro, apresenta sentido já que especificamente aos sete anos, as crianças iniciavam seus estudos nas escolas, o que influía na estruturação das relações sociais e da vida do educando.

Ainda que este fator não passe despercebido nesta pesquisa, apontamos que seus estudos entendem que o período em que a criança de 6 anos se encontra, pertencente ao primeiro ano do Ensino Fundamental, é caracterizado, por tal estudioso, como o período da infância que possui como atividade principal a brincadeira e, em especial, o jogo de papéis<sup>4</sup>. Entende-se que, para o jogo de papéis se efetivar no cenário educativo, faz-se necessário a valorização da movimentação corporal infantil, uma vez que, por meio dela, as crianças compreendem e se relacionam com o contexto em que vivem.

Distingo a preocupação do atual estudo, uma vez que as escolas atuais destinam grande preocupação à cognição dos alunos, em primazia a outros aspectos como a ação corporal infantil, ou seja, aos movimentos por eles realizados. Desse modo, investigar o lugar do corpo e dos movimentos no âmbito escolar, como meio fundamental para as relações sociais infantis e apropriação de condutas e signos sociais, direciona-nos nessa investigação.

Mesmo considerando que o jogo de papéis, bem como a ação corporal infantil, demonstrem importância para o desenvolvimento das crianças, é certo que o primeiro ano do Ensino Fundamental caracteriza-se por ser um período em que a

---

<sup>4</sup> Ressaltamos que o jogo de papéis, como atividade guia do desenvolvimento deste período significa que “no homem, é o jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais” (ELKONIN, 1998, p. 20) Isso quer dizer que interpretar, representar, incorporar papéis são características próprias do humano, que por essência é social. Nos jogos, sobretudo de papéis, a criança reconstrói as relações vivenciadas no contexto em que ela se insere, de modo que constantes ressignificações ocorrem. Além disso, o viver as relações existentes na sociedade se faz presente e guia as ações e diálogos existentes nos jogos.



aprendizagem da leitura e da escrita demandam maior atenção, até mesmo em decorrência das exigências das avaliações externas, e, sendo assim, esses aspectos não poderão ser desconsiderados nessa pesquisa. Visto assim, o estudo não caminha no sentido de banalizar os conteúdos escolares, já que eles têm igual relevância ao desenvolvimento infantil, mas sim, busca destacar maior atenção para essas atividades nesse contexto e período.

Elkonin (1998) afirma que a atividade principal não se caracteriza pela atividade que demanda maior tempo no cotidiano da criança, mas pela qual ela estabelece relações significativas com o mundo. Deste modo, uma criança que possui como atividade principal a brincadeira, o jogo de papéis ou de “faz de conta”, não deve ser constantemente limitada, sendo obrigada a ficar por horas sentada numa cadeira, com poucas possibilidades de movimento. A escola não deve agir deste modo, com tendência a desconsiderar a atividade principal própria desse período, agindo de maneira normalizadora, na tentativa de silenciar os corpos infantis.

Diante dos pressupostos da abordagem histórico-cultural é possível compreender que o desenvolvimento da criança está intimamente associado às relações que ela estabelece com as produções culturais humanas presentes em sua realidade, visto que a constituição do indivíduo se dá no e pelo contexto em que está inserido.

Por isso, a infância não pode ser entendida como um processo individual, uma vez que as construções realizadas pelos seres humanos são coletivas, constituímos socialmente. Com base neste princípio, a ação corporal infantil é de suma importância, pois permite à criança estabelecer as relações sociais no contexto em que vive, as quais são promissoras ao seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, traz as marcas do processo social em que a criança se situa.

Assim, é necessário considerarmos apenas o ser individualizado em suas ações, uma vez que as marcas que cada um possui são decorrentes dos processos sociais vividos, pelos quais ele foi influenciado, o que nos dá indícios à compreensão da totalidade do indivíduo.

As preocupações sobre a ação corporal infantil no primeiro ano do Ensino Fundamental é endossada pela possibilidade de refletirmos e dialogarmos sobre as

diferentes formas de repressão corporal que vivemos na escola, o que pode caracterizar prejuízos consideráveis ao desenvolvimento infantil, já que corporalmente é que estabelecemos as relações sociais.

Como já apontado, o foco de estudo não se delinea no sentido de banalizar a importância dos conteúdos e da ordem escolar, já que esses se constituem importantes para que ações e movimentos intencionais se realizem no sentido de se buscar transformações sobre as atuais condições corporais na escola. Nem, tampouco, causar impressão que caminhamos em consonância à busca da libertinagem, que se diferencia da liberdade e se aproxima de noções que valorizam a falta de ordem e sistematicidade.

Para que o corpo infantil seja considerado na escola, faz-se necessário um trabalho docente consciente sobre as atuais condições de (inter)relação que essa instituição tem possibilitado aos alunos. Quando nos referimos aos movimentos corporais, não estamos apenas justificando a locomoção de um lado para o outro na sala de aula, mas estamos sobretudo ressaltando as manifestações intencionais de diálogo, participação e relação com o próprio ambiente escolar, com os pares, com a professora, com os gestores e/ou funcionários educacionais. Melhor explicitando a necessidade de relação do homem, partimos da premissa de que “cada indivíduo aprende a ser homem”, (LEONTIEV, 1978, p. 201) sendo esta uma característica própria da espécie humana, em virtude do papel que o outro desempenha em seu desenvolvimento.

Desse modo, o contato do indivíduo com a produção de gerações passadas, e aperfeiçoadas por meio do trabalho das gerações subsequentes, são transmitidas aos indivíduos desde o seu nascimento, sendo a significação que o outro destina aos instrumentos e signos produzidos e modificados pela ação do homem, que as funções propriamente humanas que “regem todo o desenvolvimento material e mental da sociedade humana” são suscitadas. (VYGOTSKY, 1930, p.01)

Ao apontar tais princípios da teoria que subsidia as asserções elaboradas nesta dissertação, assinalamos a fundamental necessidade do outro. Conforme Martins (2013, p. 29), as atividades complexas são submetidas às relações sociais desde sua origem, ou seja, a consciência humana “não pode ser identificada, exclusivamente, com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato

psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo”.

As notas esclarecidas acima caminha no sentido de validar a criança de “corpo inteiro<sup>5</sup>”, ou seja, a criança que é um indivíduo único, que se relaciona por meio de seu corpo, cognição e afeto. À vista disso, também nos preocuparemos com o tratamento destinado às crianças, especificamente, no que concerne ao *status* que seu corpo possui na escola, melhor dizendo, como ela se organiza para valorizar ou inibir a ação corporal infantil.

Visto assim, este estudo tem como objetivo compreender como as práticas escolares relativas ao 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental contribuem para a promoção, contenção ou impedimento da ação corporal infantil. Levando em conta que as crianças desse ciclo possuem cinco ou seis anos de idade, busca-se compreender como o corpo infantil é considerado na escola, de tal modo que se verifique se as ações educativas indicam, ou não, tendências ao silenciamento ou à promoção da ação corporal das crianças que o frequentam.

Para tanto, organizamos os capítulos observando as temáticas “corpo”, “educação”, “infância” e “Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”. Assim, no primeiro capítulo, intitulado “O Ensino Fundamental de 9 (nove) anos frente aos documentos oficiais”, reunimos as discussões sobre os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que projetaram as razões que solidificaram a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, bem como as exigências do atendimento à criança de seis anos. Nele buscamos a compreensão do tratamento da criança no 1º ano desta etapa de escolarização básica, ou seja, se ela deveria ser tratada segundo os documentos. Nele destacamos também o que pesquisas recentes apontam sobre tal modificação na estrutura a educação básica brasileira.

Já o capítulo 2, denominado “Corpo, Infância e Escolarização”, consiste na apresentação das considerações sobre o corpo à luz da teoria histórico-cultural, ou seja, do corpo histórico-cultural, que se desenvolve por meio das relações sociais. Nesse sentido, a escola, como *lócus* de análise dessa pesquisa, se realça, na tentativa de compreender como o desenvolvimento integral da criança tem ocorrido

---

<sup>5</sup> Termo utilizado no livro “Educação de Corpo Inteiro” o qual concentra suas preocupações em diálogos e discussões acerca do corpo na escola e de como a história deste corpo demonstra tendências ao enquadramento e na obtenção de condutas e movimentos perfeitos, começado pela ginástica nas escolas, as aulas de Educação Física, chegando ao próprio modelo da escola da atualidade.

neste espaço. A segunda parte dos estudos que ampliam o entendimento sobre a matriz teórica escolhida para sustentar as argumentações estão apoiados em Vigotski (2010, 1988, 1930), Elkonin (1998), Luria (1979) e Leontiev (1978), que são organizados na intenção de promover um panorama dos principais conceitos da teoria Histórico-Cultural e, conseqüentemente, da atividade guia do período de desenvolvimento de crianças de cinco a seis anos de idade.

Embasado nesses princípios, solidificamos a metodologia em consonância com os princípios presentes da abordagem histórico-cultural. Por isso, a coleta de dados por meio de videograções do cotidiano de duas escolas do município de Araras, bem como registro em caderno de campo foram permeados pelas considerações provenientes dos estudos de Góes (2000), Freitas, (2002), Pino (2005) e Minayo (2012). Ainda sobre os dados, eles foram reunidos em três eixos temáticos, a saber: a utilização da fila, atividades em sala de aula e atividades extra sala de aula. Após o ordenamento e seleção dos dados, passamos para a realização de análises interpretativas deles, calcando-nos nos estudos apresentados nesta pesquisa.

As situações apresentadas por meio dos eixos temáticos demonstraram a existência de situações que ocorrem com grande frequência na escola, como a locomoção ser realizada unicamente por meio de filas indianas, os jogos de sala de aula serem utilizados para contenção corporal, bem como dos horários de intervalo se demonstraram regidos por inúmeras regras que confluem na contenção do corpo infantil. Para tais análises, nos baseamos em teóricos da abordagem histórico-cultural e principalmente nos documentos: Ensino Fundamental de 9 anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2013).

Tais análises suscitaram novos questionamentos e possibilidades de compreensão acerca de como as práticas educativas e as regras intrínsecas à escola colaboram para a contenção dos movimentos realizados pelo corpo infantil, de modo que até mesmo as relações entre os próprios alunos são minimizadas em virtude da manutenção do silêncio.

Assim, tendo apresentado as principais partes desse trabalho, passamos ao primeiro capítulo.

## **1. O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS FRENTE AOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

O ano de 2006 foi palco de uma significativa mudança na organização da Educação Básica. Isso porque se determinou a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, por meio da Lei 11.274/2006, mediante a qual, tornou-se obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade. Esse fator contribuiu para que debates e pesquisas se adensassem em torno do tema, sobretudo por se tratar da antecipação da presença dessas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2006)

Tomando como base a mudança apontada nos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação – MEC e as pesquisas que discorrem sobre o assunto, salientaremos os princípios que embasaram tal mudança, em especial, baseando-nos nas asserções presentes nos seguintes documentos: Ensino Fundamental de 9 anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2013).

Dito isso, o primeiro exercício por nós realizado versa sobre as razões que levaram a implantação dos 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental. Destacamos que, para a discussão desse capítulo, trataremos da criança contemporânea que é influenciada pelas normas, condutas e modos de vida da sociedade atual. Isso significa que, decorrente da ampliação do Ensino Fundamental, novos modos de comportamento, bem como de atividades, destinaram-se a esse corpo infantil, e foram por elas apropriadas, “para ser reconhecida, como gente, como igual, que a criança tenta corresponder às exigências que lhes são impostas, e que a obrigam, praticamente a renunciar, cada vez mais precocemente, a viver a sua faixa etária” (MARCELLINO, 2010, p. 71).

Ao entender os novos padrões de exigências do que se espera da criança, a ação corporal infantil é dirigida no sentido de atender as demandas impostas pela comunidade escolar, mesmo que para isso haja a negação da infância cada vez mais precocemente (MARCELLINO, 2010). Devido as imposições que a escola apresenta às crianças, considerando que a atividade que representa maior valor é a de estudo, existe a priorização de conteúdos vinculados à alfabetização e à

matemática, enquanto brincadeiras de “faz de conta” ocupam ora o segundo plano, ora o terceiro nas atividades realizadas cotidianamente. (ROCHA, 2009),

Essas ressalvas, que são decorrentes de pesquisas realizadas acerca da ampliação do Ensino Fundamental, mais especificamente sobre o primeiro ano deste ciclo, serão trazidas e apresentadas após destacarmos as especificações presentes nos documentos oficiais para este nível de ensino.

Os documentos apresentam-se como “orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos da escola” (BRASIL, 2013, p. 104). Considerando essa afirmação, pode-se perceber que as sugestões apresentadas devem servir como norteadoras para as ações empreendidas na escola, em especial, no modo de tratar a criança de seis anos, agora pertencente ao Ensino Fundamental.

Esta alteração se deu a partir da Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) que, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), dispôs sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Diante do conteúdo apresentado nesses documentos, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos se deu, especialmente, em decorrência de, na maior parte do século XX, ser esse o nível de ensino que a população teve maior índice de acesso. Em 1989, o acesso ao Ensino Fundamental caracterizava-se por contar com três quartos do alunado correspondente a todo sistema de ensino brasileiro. (BRASIL, 2013)

Como a universalização do acesso à escola neste nível de ensino estava praticamente assegurada, a tentativa de garantir este direito para as crianças de 6 anos desponta como um intuito educacional e isso colaborou para que a ampliação deste nível de ensino fosse endossada nas pautas legislativas.

Além desse fator, o Censo Demográfico (IBGE 2000) demonstra por meio de pesquisas recentes que “81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2004, p.17) Tal resultado referente às pesquisas no ano de 2000, de certo modo simbolizaram uma importante razão para que a ampliação, de fato, ocorresse, pois confluiria num aumento

significativo no número de crianças incluídas no sistema educacional, além de que beneficiaria, primordialmente, as crianças das classes populares, já que as de classes sociais mais favorecidas, aos seis anos de idade, já se encontravam incluídas nos sistemas educacionais particulares.

No que diz respeito à obrigatoriedade do Ensino Fundamental, desde a Constituição de 1934 demonstra-se tal preocupação, sobretudo por deliberar a duração de quatro anos obrigatórios para este nível de ensino (BRASIL, 1934). No entanto, foi em 1967 que a Carta Constitucional apresenta a primeira ampliação para o Ensino Fundamental e, em decorrência, a partir da Lei 5.692/71, há uma modificação na estrutura deste nível de ensino, quando o curso primário e o ginásio são unificados em um único curso, com duração prevista para oito anos (BRASIL, 1967, 1971). Vale ressaltar que, o curso correspondente ao ginásio que foi unido ao curso primário, corresponde ao que se concebe na atualidade como “Ensino Fundamental II”, por se tratar dos anos finais de ensino deste nível. Diante de tal mudança, vislumbra-se no cenário brasileiro a intenção de se elaborar novas propostas curriculares para as escolas de 1º grau, ou melhor, de Ensino Fundamental.

Mais adiante, antes mesmo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) apontam que algumas redes de ensino de diferentes Estados e Municípios passaram a expandir a oferta do Ensino Fundamental, abrangendo assim 9 (nove) anos, com a inclusão de crianças a partir dos seis anos de idade, e em alguns casos, a partir dos cinco anos, pois como regulamentado, as crianças menores de seis anos podem matricular-se no Ensino Fundamental, mesmo que não tenham seis anos completos até o dia 31 de março.

Ainda que essa ampliação realizada por alguns estados e municípios tenha acontecido anteriormente à Lei 11.274/2006 que tornou obrigatório o Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, a redação original da LDB possuía aspectos bem flexíveis no tocante à sua duração, já que o tempo mínimo estabelecido consistia em oito anos, o que ainda apontava para uma possível ampliação do tempo de duração desse nível de ensino, uma vez que não havia nenhuma menção ao tempo máximo de duração que o Ensino Fundamental deveria abranger.

Dentre o espaço temporal que separou as determinações da LDB em 1996, até o estabelecimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, passaram-se cinco anos, os quais foram palco de projetos e estudos com vistas ao alcance e a manutenção da qualidade da educação disponibilizada no Ensino Fundamental brasileiro.

Para colaborar com a busca pela qualidade<sup>6</sup> no Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172/2001, estabelece duas metas a serem atingidas especificamente nesta etapa da escolarização básica. Como Meta 1, fica disposto o prazo de cinco anos para a universalização, além de garantia e permanência no Ensino Fundamental para crianças de sete a quatorze anos, sendo que, à medida que esta meta fosse alcançada e o acesso e permanência dessas crianças se efetivasse, o Ensino Fundamental passaria a ter a duração de nove anos, com matrícula para ingresso a partir dos seis anos de idade.

A Meta 2, definida como uma espécie de continuação da Meta 1, prevê a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, já que, após a educação brasileira alcançar a primeira Meta, seria dado continuidade ao processo de democratização e ampliação do tempo e permanência na escola.

Como definido no Plano Nacional de Educação e replicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, esta determinação que alicerça a ampliação do Ensino Fundamental, sustenta-se em dois fundamentos, ou seja,

A idéia central das propostas contidas no Plano é que a inclusão definitiva das crianças nessa etapa educacional pode oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, elas prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL, 2013, p. 108)

Como visto por meio das determinações legais dispostas neste documento, a ampliação dessa etapa da escolarização básica pauta-se no interesse de prever que

---

<sup>6</sup> Segundo disposto no documento intitulado “Diretrizes Curriculares e Nacionais para a Educação Básica” (BRASIL, 2013, p. 107), o termo qualidade “advoga a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo *relevante*, *pertinente* e *equitativa*. A *relevância* reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A *pertinência* refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a *equidade*, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.”



as crianças pertencentes a este nível usufruam de um tempo mais amplo de escolarização obrigatória, o que de certo modo conta com a proposta de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem aos educandos.

Além dessa intenção apresentada nos documentos referentes à educação das crianças, faz-se necessária a compreensão desta criança que comporá o primeiro ano do Ensino Fundamental, para que o atendimento a elas ocorra de forma integral, ou seja, contemplando a criança que é corpo, que é cognição e que é social. Portanto, a expansão do atendimento, como disposto nas Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, “implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos”, de modo que as ações sejam planejadas no sentido de levar em conta a criança de corpo inteiro.

Após a apresentação das Metas para a Educação presentes no Plano Nacional de Educação, o ano de 2005 torna-se cenário da promulgação da Lei nº 11.114/2005, que torna a matrícula obrigatória para o Ensino Fundamental aos seis anos de idade, alterando, assim, a organização da Educação Básica. Contudo, essa modificação, que inicialmente não contava obrigatoriedade do Ensino Fundamental possuir 9 (nove) anos de duração, deu margem para que a conclusão desse nível de ensino se realizasse com a antecipação de um ano, já que o Ensino Fundamental continuava a possuir oito anos de duração. (BRASIL, 2004)

Por isso, no dia 6 de fevereiro de 2006, por meio da Lei nº 11.274/2006, que alterou as redações anteriores da LDB, houve a regularização a nível nacional da disposição, tornando obrigatória a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, com a matrícula compulsória a partir dos seis anos de idade. Tal modificação confluiu no prazo de até 2009 para que os sistemas de ensino realizassem as devidas adequações e regularizações que atendessem as demandas dispostas em forma de lei. Isso porque, a intenção apresentada nos documentos ressalta que a partir do ano de 2010 o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos deveria ser assegurado a todos. (BRASIL, 2006)

A ampliação para 9 (nove) anos do Ensino Fundamental, bem como a antecipação da matrícula neste nível de ensino, foram envoltas por discursos que intentaram demonstrar os benefícios que solidificavam essa mudança, de modo que

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização. (BRASIL, 2013, p. 109)

Os discursos que justificaram tal ampliação se inflaram de jargões apresentando que, a partir dessa mudança, as crianças de seis anos poderiam usufruir de “ambiente educativo”, o que beneficiaria principalmente as crianças pertencentes às classes menos favorecidas economicamente. Contudo, alguns questionamentos envolvem tal asserção, de modo que, além do interesse se apresentar vinculado sobretudo à alfabetização e letramento, essas crianças, em grande parte, já estavam inseridas no contexto da Educação Infantil, já que a obrigatoriedade da educação brasileira, de acordo com a Lei nº 12.796 de 2013 que alterou a redação da LDB, a educação básica e obrigatória estende-se dos quatro aos dezessete anos, sendo assim organizada em: Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Além desse pressuposto, outra razão que exerceu forte influência para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos reflete a tendência da escolaridade obrigatória de outros países da América Latina e, até mesmo, da maior parte dos países desenvolvidos. Tal influência proveniente das experiências de outros países, preconizam a inserção das crianças com menos de 7 (sete) anos no Ensino Fundamental, para que primariamente haja uma ampliação no tempo de acesso à educação. Isso culminou no consentimento dos órgãos públicos brasileiros a aderirem os exemplos exitosos de outros continentes, na busca de maiores índices de qualidade, permanência e acesso à escola. (BRASIL, 2013)

Tal mudança provocou tamanha preocupação no que diz respeito ao tratamento das crianças de 6 (seis) anos agora no 1º ano do Ensino Fundamental,

de modo que até mesmo as orientações propostas nos documentos consideram que,

Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos. (BRASIL, 2013)

Isso significa que, face ao novo alunado, as escolas precisariam adequar-se às necessidades da criança de seis anos, o que em muito se difere de uma mera transposição dos conteúdos da antiga primeira série. Portanto, um novo currículo deveria ser pensado, na tentativa de cooperar para o melhor desenvolvimento das crianças.

Em virtude da modificação na estrutura da educação básica brasileira, indagações acerca do tempo, da estrutura física, do currículo e do programa educacional, relativos ao primeiro ano escolar, tomaram relevância no sentido de colaborar com as discussões sobre os elementos presentes na escola, a qual necessitava de mudanças significativas para atender à essa demanda.

Esse pressuposto é trazido em relevo no documento nomeado “Ensino Fundamental de 9 anos - Orientações Gerais” (BRASIL, 2004), no qual as razões mencionadas acima traçam o contorno de questões primordiais para o atendimento das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Em face disso, é consenso o fato da organização espacial escolar, bem como da disposição do tempo e do currículo disponibilizado ao primeiro ano, ser produto de uma tradição cristalizada da própria escola pelas constantes repetições de diversas situações.

É sabido que as ações organizacionais cristalizadas presentes no interior da instituição escolar necessitaram ser (re)pensadas a fim de atingir o novo alunado outrora pertencente à Educação Infantil, de modo que, alguns paradigmas fossem quebrados, e assim aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, como a brincadeira, tomassem força nas explicações presentes nos documentos oficiais.

Posto isso, algumas questões também se fazem relevantes à pesquisa, já que elas contribuirão para a compreensão do corpo da criança no Ensino Fundamental

de 9 (nove) anos. Entre eles, assim como disposto nos documentos oficiais, a questão da organização espacial tem se caracterizado como um fator problemático considerando que essa organização favorece mais o distanciamento do que a aproximação entre aluno–aluno, professor–aluno e professor–professor. A rígida organização espacial e a contenção do convívio e do diálogo entre os sujeitos partícipes da escola é um fator de extrema preocupação, já que as relações sociais interpessoais regem o desenvolvimento psíquico humano. Assim, os momentos de interação, de trocas de opiniões e de acordos entre os alunos e professores, constituem um aspecto fundante para o desenvolvimento. Em consonância com este aspecto, Buss-Simão considera que

[...] nas instituições de Educação Infantil os tempos e os espaços das crianças, e também dos adultos, estão organizados em torno de atividades de rotina, nos quais os tempos são recortados minuciosamente para cada atividade, sendo que estas atividades constituem-se como um “eixo” central da organização dos grupos de crianças. (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 262)

Dessa maneira, alguns questionamentos presentes no documento oficial “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004) tomam relevância neste trabalho, no sentido de possibilitar que essas também sejam questões que ocupem a preocupação daqueles que desenvolvem seu trabalho neste nível de ensino. Portanto,

Assim, põe-se uma questão de fundo: qual a finalidade dessa organização? Será que esse espaço escolar, da forma como usualmente tem sido organizado, promove um agrupamento dos alunos favorável à dinamização das ações pedagógicas? ao convívio com a comunidade? à reflexão dos professores? Existiriam outros modos de estruturar o espaço da escola que possibilitassem a interação das crianças e adolescentes em conformidade com suas fases de socialização? (BRASIL, 2004, p. 9-10)

Ainda sobre os primeiros questionamentos a serem realizados, outra questão de suma importância para o atendimento de alunos com seis anos de idade, diz respeito ao currículo pensado para o 1º ano. Sobre isso, é certo que em muitos casos o currículo escolar é considerado uma programação sequencial e rígida, que é composta por diversos eixos temáticos, a ser seguida no decorrer no ano escolar, sendo esses considerados suficientes para a aprovação ou retenção dos alunos.

Como apresentado nas DCNEF (BRASIL, 2013) a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos requer que um novo currículo seja pensado para introdução das crianças de seis anos e isso não significa antecipar os conteúdos da antiga primeira série e nem, tampouco, transpor os conteúdos da Educação Infantil para o primeiro ano. Essa mudança requer um novo programa educacional que leve em conta o período de desenvolvimento dessas crianças, bem como o espaço escolar e as novas relações que serão suscitadas nesse ambiente, considerando, desse modo, as necessidades infantis.

Dito isto, é relevante conceber um currículo que faça o uso de atividades que estejam atreladas ao contexto social dos alunos e que contribuam para a ampliação do conhecimento cultural e histórico, de modo que as questões apresentadas nos documentos que concretizem a educação básica sejam respondidas. Assim,

Seria essa a única possibilidade de se conceber o currículo? Será que a abordagem dos saberes parte do conhecimento que os alunos trazem do seu grupo social? Que usos as pessoas fazem desses saberes em suas vidas? Em decorrência, põem-se questões como: quais seriam os critérios e a seqüência dos conteúdos listados? (BRASIL, 2004, p. 10)

O documento das DCNEF de 9 (nove) anos considera que os conhecimentos que compõem o currículo podem ser compreendidos como “conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno”. (BRASIL, 2013, p. 112) Isso quer dizer que os conteúdos dispostos nos currículos devem sobretudo levar em conta a potencialidade de desenvolvimento do sujeito, o que abarca todas as dimensões da criança.

Diante das necessidades de se pensar o contexto educacional adequado às crianças de seis anos, a constituição dos tempos escolares na rotina da criança é um fator a ser considerado, visto que é por meio da divisão dos horários que as crianças desenvolvem suas atividades, as quais são interrompidas, muitas vezes, não pela sua finalização, mas sim pelo toque de uma campainha. A ruptura causada entre uma e outra atividade e, conseqüentemente, entre o interesse dispensado à cada atividade é um fator que nos remete às estruturas e divisões de tempo de uma

fábrica, já que em ambos os espaços o corpo deve estar a todo tempo submetido ao tempo e tarefas a serem realizadas.

Sobre esse fator, Silva (2010) compreende a rotina escolar como uma espécie de cronômetro que tende a controlar e regular os movimentos corporais infantis, por meio de uma série de tempos fixos, normatizados e cristalizados como “hora de”. Diante disso, cabe-nos apontar que a fixa divisão das disciplinas, iniciadas e finalizadas pelo toque do sinal, resulta na fragmentação dos saberes das crianças, isso porque o tempo para ela se apropriar do significado intrínseco aos conteúdos trabalhados durante a aula é regulado pelo soar do sinal.

Contudo, um aspecto que precisa ser evidenciado no documento “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais” refere-se à evidência dada ao modo de pensar da criança que, muitas vezes, não obedece ao tempo cronologicamente dispensado para a realização de uma atividade e nem, tampouco, encerra-se ao tocar de uma campainha. Em geral, o que acontece é que, diversas vezes, o aluno continua envolvido com o que está vivenciando, ainda que tenha que se submeter à outra aula que esteja em andamento, colaborando assim para que a criança tenha dificuldade de apropriação dos conceitos que estão sendo trabalhados. (BRASIL, 2004)

Por essa razão, precisamos compreender que o desenvolvimento não ocorre no mesmo ritmo da instrução, e também não ocorre em todas as crianças da mesma forma, uma vez que o desenvolvimento possui sua própria lógica interna. Isso significa que quando se ensina, apenas se inicia a elaboração de conceitos, por isso a instrução se adianta ao desenvolvimento. Nesse sentido, o trabalho de significação deve abarcar a sistematicidade desde o início. Isso significa que a prática pedagógica precisa ter sistematização dos conhecimentos, para então o ensino ser eficaz, ou melhor, “fecundo”. (PADILHA, 2015)

A preocupação com a organização temporal da escola incide, sobretudo, no fato dela colaborar para que os espaços de interação se reduzam com mais e mais frequência, uma vez que, ao defini-los em estruturas rígidas e sem intervalos para possíveis relações dialógicas entre alunos e professores. Assim, as relações sociais são suprimidas a pequenos espaços de tempos, o que é insuficiente para que a

ação do outro incida de forma significativa no psiquismo daqueles que se relacionam nos curtos espaços de tempo destinados à ação intencional do aluno.

Não apenas as relações entre alunos são minimizadas neste cenário, uma vez que a realidade das escolas tem demonstrado a individualização do trabalho docente. Assim como os alunos de uma determinada sala possuem suas relações com crianças de outras classes suprimidas aos minutos do intervalo.

Enfim, o que se tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade, seus espaços concretos e seus tempos vividos? Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores. (BRASIL, 2004, p.10)

Além da atenção vincular-se às crianças, também apresentamos que o cotidiano escolar não propicia a interlocução entre os professores. As preocupações mencionadas a respeito do espaço, do currículo e do tempo, estendem-se no sentido de trazer à tona o interesse principal das escolas, isto é, a educação das crianças e, neste caso, das crianças de seis anos. Por isso, além desses aspectos, é preciso que o trabalho pedagógico ancore-se na sistematização e intencionalidade de atividades que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, levando-se em conta as necessidades específicas de cada aluno.

Desse modo, ao utilizarmos a teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento humano, entendemos o sujeito como ser histórico, que transforma a sua própria natureza pela ação da cultura. Assim, para Vigotski o conceito de instrução faz parte do complexo processo de aprender. Sobre isso, afirma que está nas mãos de educadores e pesquisadores fazer com que desapareça a noção de crianças consideradas incapazes, fracas e débeis, uma vez que é apenas uma circunstância social de existência, que pode ser superada pela apropriação da cultura. (PADILHA, 2015)

Dentre os aspectos imprescindíveis para a instrução das crianças na escola, desponta o conceito de mediação, que entendido à luz da teoria histórico-cultural, possui o sentido de processo de apropriação de um signo. Esse conceito carrega em si o conceito de cultura como conjunto das produções humanas que são carregadas de significações e, na medida que as ações são significadas pelo outro, ocorre

conversões dessas significações, em que o aluno transfere para o plano intrapsíquico as significações. Essas significações não são prontas e imutáveis, mas como estão em constante movimento histórico, sofrem alterações e modificações pela ação do homem. (PADILHA, 2015)

Por essa razão não é qualquer educação, e tampouco qualquer ensino que promove a aprendizagem. Por isso, o professor tem a necessidade de se apropriar de conhecimentos elaborados, para conseguir fornecer instrumentos para fazer avançar a aprendizagem, além de optar por caminho para a resolução de problemas pedagógicos, observando, contudo, o que a criança consegue realizar com e sem auxílio. (PADILHA, 2015)

Desse modo, assim como aponta os documentos oficiais, “a escola atua como pólo irradiador de cultura e conhecimento”. (BRASIL, 2004, p. 12) Isso significa que as ações empregadas nesse espaço têm a finalidade de transmitir o conhecimento elaborado para seus educandos, ou seja, a cultura produzida pela ação humana e perpetuada durante as gerações.

Com o interesse voltado à educação como um processo de apropriação do saber elaborado e significação deste, vale ressaltar que conforme disposto na LDB lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) especificamente no artigo 2º, o processo educacional visa o desenvolvimento pleno do educando. Isto é, a educação disponibilizada nas escolas públicas e particulares deveriam levar em conta que a criança é corpo vivo, que interage e se relaciona com outros (objetos e pessoas). Além disso, é preciso salientar que esta criança fala, anda, brinca, come, lê e escreve, ou seja, é um corpo dinâmico, composto de múltiplas dimensões a serem consideradas no universo educativo, para que, a educação destes seja o objetivo principal.

Além disso, esse corpo vivo e dinâmico “não precisa somente sentar, ele precisa deitar, dobrar, esticar, encolher, conter, relaxar, subir, descer. Enfim, o corpo está na base de toda a experiência social das crianças e na construção de suas relações”. (BUSS-SIMÃO, 2012, p.270) Portanto, as várias possibilidades que a criança como um corpo vivo possui devem ser consideradas também na escola, visto que a ação corporal da criança permeia as relações em seu contexto.

Como adultos, temos ainda dificuldade em compreender e legitimar as diferentes formas delas viverem no mundo. Suas práticas, marcadas pela expressão de múltiplas linguagens, de



simultaneidade, de imprevisibilidade, são na maioria das vezes, tratadas como problema, como caos. Cabendo à educação a tarefa de modificá-las, dominá-las no sentido do enquadramento social. Nessa perspectiva, educar tem a função de frear a imaginação, a fantasia, controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos (BUSS-SIMÃO, 2012, p.273).

Por esse fato que é importante o conhecimento acerca da criança pertencente ao primeiro ano do Ensino Fundamental, já que a atenção deste trabalho recai sobre as ações corporais empreendidas por elas no ambiente escolar. Desse modo, a tentativa de buscar compreender as necessidades dessas crianças e o modo delas agirem sobre o mundo simbolizam estratégias benéficas para a sua educação. Sobre as crianças, em consonância com o que apresenta Buss-Simão (2012), elas se manifestam utilizando uma imensa variedade de linguagens, quer seja pela própria palavra, pela linguagem corporal, musical, afetiva ou estética, uma vez que essas são construídas por meio das relações e de suas vivências. Sendo assim, a educação deve caminhar no sentido de rompimento dos paradigmas de dominação, superando a padronização e busca por condutas “perfeitas” propagadas nos meios institucionais e conceber a ação intencional infantil como um meio das crianças compreenderem a realidade, além de fomentar a apropriação de elementos culturais nos momentos de manifestação da própria criança.

A entrada dessa criança de seis anos no Ensino Fundamental, requer um denso planejamento para assegurar a educação destes alunos, dado que esse planejamento precisa levar em conta as características e necessidade dessas crianças. Além disso, a partir do entendimento do processo educacional de forma continuada, o Ensino Fundamental precisa recuperar elementos da educação Infantil, como a ludicidade e a ação corporal, tornando assim as aulas mais dinâmicas e ativas, principalmente entre as crianças de seis a dez anos. (BRASIL, 2013)

Dá para imaginar o que representa para uma criança que passou sete anos se movimentando, ser subitamente “amarrada” e “amordaçada” para, como se diz, “aprender” o que é, para ela, uma linguagem, às vezes, totalmente estranha? (FREIRE, 1997, p.12)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Ressaltamos que ainda que tenhamos utilizado as considerações de Freire (1989), ela atua unicamente no sentido de trazer reflexões acerca da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esse destaque é válido no sentido de apontar que este autor fala de um lugar diferente daquele assumido neste trabalho, uma vez que a corrente teórica e filosófica por detrás de

Essa reflexão expressa a preocupação com as crianças inseridas no Ensino Fundamental, agora com seis anos. As crianças tinham espaços onde se efetivava o brincar quando estavam na Educação Infantil, ainda que de forma reduzida, pois até mesmo neste ciclo a cognição é mais valorizada do que os movimentos e as expressões corporais infantis.

Sobre essas crianças, especificamente no período de transição de um nível de ensino para o outro, é notório que elas sofrem uma ruptura no processo educacional, já que a partir deste momento, a ênfase está vinculada para a apreensão da linguagem oral e escrita, deixando que o brincar e a experimentação corporal para ser tratado em outros espaços que não o escolar. Contudo, ao destacar a importância do brincar, inclusive do jogo imaginário, estamos considerando que estes momentos são valiosos ao desenvolvimento infantil, visto que

O jogo imaginário é, portanto, uma instância em que a criança maneja, por assim dizer, imagens de si e de outros membros da cultura. Nesse processo, a relação eu-outro refina-se. Isso se dá não apenas porque as crianças aprendem a negociar com parceiros (os outros presentes) e com eles compor a orquestração das atividades da “história”, e conforme é frequentemente lembrado nas análises do brincar. É igualmente ou mais significativo o fato de que existem os personagens encenados e imaginados, com seus papéis correspondentes (GOÊS, 2000, p. 123).

Esse é um princípio fundamental para ser considerado pelas escolas brasileiras, pois ao considerar as crianças de uma determinada faixa etária, faz-se necessário conhecer e validar os jogos imaginários no contexto escolar, já que tais jogos não simbolizam apenas uma atividade para ocupar os momentos de ócio da criança, mas, por outro lado, revelam-se importantes momentos de relação social e apropriação dos signos culturais. Além disso, entendemos que ao negar, ou limitar a atividade lúdica, a escola caminha no sentido de negação da própria criança, uma vez que

Contudo, a negação do lúdico na Escola, também pode ser entendida de uma perspectiva geral. E desse ponto de vista está diretamente relacionada com a negação que a escola faz da criança,

ou o seu desrespeito, ou ainda o desrespeito a sua cultura (MARCELLINO, 2010, p.70).

Quando a escola desconsidera as próprias necessidades da criança com vistas a alcançar resultados pré-estabelecidos, valorando apenas a dimensão cognitiva e desconsiderando as demais dimensões da criança, é certo que a escola atua no sentido de negar a própria criança e a sua cultura, o que incide diretamente no desenvolvimento do educando, e pode interferir negativamente sobre a educação das crianças de seis anos. Como disposto nas DCNEF (BRASIL, 2013) a recuperação do lúdico durante o Ensino Fundamental é um fator que assume denominada relevância no sentido de empreender ajustes na própria organização dos tempos e espaços para atender esta criança.

Assim,

Corpo e mente devem ser entendidas como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. Fica difícil falar de Educação concreta na escola quando o corpo é considerado um intruso. (FREIRE, 1997, p.14)

Conceber a criança composta por múltiplas dimensões, entre as quais estão presentes corpo e mente como elementos indissociáveis de um mesmo indivíduo é a premissa básica para a educação do sujeito, a qual considere tanto os aspectos cognitivos quanto os corporais, em suas mais variadas formas de representação.

A visão do indivíduo dual trazida desde a Idade Média, na qual o homem é compreendido separadamente de seu corpo, é carregada até os dias atuais pela sociedade. Assim, como uma instituição social, a escola também demonstra considerar o aluno de forma fragmentada, ou seja, considerando a ação corporal separadamente da cognição. A concepção do sujeito inteiro, ou melhor, “uno indivisível” se reforça na tentativa de quebrar tais paradigmas naturalizados nos discursos e ações atuais.

## 1.1 O ensino de nove anos na atualidade

Continuando as explicações acerca da modificação realizada por meio da Lei n. 11.274/2006, a qual retifica que o Ensino Fundamental passa a ter nove anos de duração, o que obrigatoriamente inclui crianças de 6 (seis) no 1º ano deste nível de ensino, neste momento debruçar-nos-emos sobre o que as pesquisas atuais têm demonstrado acerca do panorama encontrado nos primeiros anos com a inserção de crianças de cinco e seis anos.

Diante de tal preocupação, não nos demoraremos em explicações que tendem a considerar que esta criança deveria estar na Educação Infantil, uma vez que unicamente a permanência dela neste nível não asseguraria que o desenvolvimento psíquico dessas crianças ocorreria de forma plena. Do mesmo modo que a inserção delas no primeiro ano do Ensino Fundamental não simboliza um esquecimento das atividades necessárias para o desenvolvimento de crianças com cinco e seis anos.

Sendo assim, nesse momento deteremos em,- a partir das pesquisas realizadas após a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos -, compreender o panorama encontrado nas classes de primeiro ano, sobretudo no que diz respeito às necessidades psíquicas das crianças e como está sendo desenvolvida as práticas educativas. Vale ressaltar que tais pesquisas realizadas por Krammer (2006), Rocha (2010a, 2010b), Krammer, Nunes e Corsino (2011) e Kishimoto et al. (2011), apresentam considerações importantes sobre a ampliação e implementação do ensino de 9 (nove) anos, contudo devemos ponderar que isso não significa que essa seja a realidade de todas as escolas presentes em solo brasileiro.

Desse modo, iniciamos tais discussões trazendo à tona que o interesse desta discussão incide, sobretudo, sobre o desenvolvimento das crianças, de modo que para tanto, seja nossa preocupação salientar que para não ocorrer prejuízos ao desenvolvimento psíquico das crianças, “a inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMMER, 2006, p. 811)

Como já apontamos diversas vezes, o diálogo existente entre Educação Infantil e Ensino Fundamental auxilia no momento de transição de um nível de ensino para o outro, caracterizando esse processo como algo desafiador e esperado pelas crianças, já que não se trata das suas necessidades serem desconsideradas, mas, por outro lado, trata-se dessas necessidades tomarem maior amplitude e interesse dos professores, os quais atuarão no sentido de mediar, com maior atenção, o desenvolvimento da criança de forma global. Desse modo, validamos que,

O melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. (KRAMMER, 2006, p. 810)

Mais do que valorizar um nível de ensino em detrimento de outro, estamos focalizando a atenção nas ações infantis, nos movimentos que esta criança realiza ao brincar e ao se relacionar com outras pessoas, nos diálogos estabelecidos constantemente entre as crianças, ou seja, as necessidades específicas de desenvolvimento por meio da apropriação cultural, e não há outra forma dela se apropriar dos signos culturais a não ser pelo seu contato com outros (pessoas e objetos).

Quando salientamos o diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental as brincadeiras tomam demasiada proporção, uma vez que se constituem como uma importante estratégia para o desenvolvimento das crianças. Sobre elas, como apontado anteriormente, os documentos oficiais afirmam a necessidade delas estarem presentes no cotidiano escolar do 1º ano, pois são imprescindíveis para “a constituição e o desenvolvimento de processos psicológicos fundamentais, tais como a capacidade de operar no plano simbólico, a apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo, a linguagem e a imaginação”. (ROCHA, 2010, p. 543)

Contudo, ainda que não seja a nossa intenção valorizar um nível de ensino em detrimento do outro, pesquisas recentes demonstram que a Educação Infantil e Ensino Fundamental atuam de forma dissociada e fragmentada, ou seja, não existe transição de um nível de ensino para outro, de modo que a educação tem sido caracterizada como um “campo de disputa” (KRAMMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 75), já que

Educação infantil e ensino fundamental estão colocados num patamar díspar na educação básica. Concorrem. A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições. (KRAMMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 75)

A noção que considera ambos níveis de ensino de forma separada, culmina na fragmentação das experiências do aluno, excluindo-as no que diz respeito à transição de um nível para o outro. Este aspecto, quando realizado de forma fragmentada, traz prejuízos cognitivos para a criança, uma vez que tal período se torna traumático ao seu desenvolvimento, e conseqüentemente, à sua adaptação num outro espaço, com características e modos de se comportar diferentes.

Tais noções precisam ser superadas no contexto escolar, uma vez que valorizar a criança de corpo inteiro, também significa considerar o processo educacional como um todo que se complementa. Assim, o diálogo constante entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ganhos cognitivos podem ser suscitados, já que a fragmentação da educação resulta também na fragmentação da criança, e isso pode resultar na valorização de um aspecto que compõe todo o desenvolvimento da criança, dentre outros. Por isso, salientamos que,

Além disso, é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição

devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. (KRAMMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 80)

Além da transição e da contemplação da educação como um processo único e indivisível, trazemos que, de acordo com a pesquisa de Krammer, Nunes e Corsino (2011) os primeiros anos escolares demonstravam o distanciamento das crianças com os adultos, o que conflui na noção de que no primeiro ano do Ensino Fundamental as interações entre adultos e crianças ocorriam de forma precária. Isso pode ser observado tanto pela organização do espaço, quanto pela postura esperada dos alunos e dos professores, afinal espera-se que todos estejam atrás de uma carteira enquanto as atividades ocorrem. Tal pesquisa também apontou que, em situações de brincadeiras, as professoras ainda continuavam atrás de suas carteiras, longe da situação em que as crianças se faziam partícipes, não realizando nenhum tipo de diálogo com entre elas durante as situações de jogos.

Ao trazer à tona a necessidade de considerar o aspecto lúdico existente na Educação Infantil, não significa apenas deixar que as crianças brinquem livremente sem contar com a mediação do professor, pois como nos é apresentado por meio da teoria histórico-cultural, o brincar constitui-se uma atividade que guia o desenvolvimento das crianças, uma vez que é por meio dessas situações que as crianças pequenas se relacionam com outras crianças, e assim, apropriam-se da cultura. Contudo, visualizamos por meio desta constatação que, “[...] o brincar foi um dos recursos para que o tempo das crianças fosse ocupado, não se extraíndo dessa atividade todas as suas possibilidades educativas, assim como o esvaziando a possibilidade de ação do professor”. (MARTINS; CRUZ, 2008, p.195).

Ademais, a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental trouxe consigo a ideia de que, a brincadeira deveria fazer parte do contexto educacional, uma vez que elas são importantes ao desenvolvimento humano. Todavia, o fato de existirem brincadeiras neste espaço sem a ação do professor e sem materiais adequados para que tais situações se complexifiquem, culmina na afirmação de noções que entendem a brincadeira como necessidade natural das crianças, uma vez que elas ocorrem em momentos de ócio. (MARTINS; CRUZ, 2008)

Tal noção culmina naquilo que Rocha (2010, p. 545) demonstra em suas pesquisas sobre a inserção de crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental, que pode ser entendido diante da seguinte asserção:

Sem exceções, os pesquisadores informam que nos primeiros anos pesquisados ocorre a priorização de práticas voltadas para a alfabetização e o deslocamento (para segundo, terceiro planos) das brincadeiras simbólicas. As condições oferecidas para a atividade lúdica mostram-se bastante precárias; os investimentos realizados pelo poder público para a criação de infraestrutura nas escolas e para a construção de um acervo de materiais necessários para as brincadeiras são tímidos, insuficientes e, por vezes, inadequados. (ROCHA, 2010, p. 545)

Entendemos que o cenário real caminha no sentido oposto daquilo que é reiterado nos documentos oficiais, uma vez que a maior preocupação ainda está vinculada à alfabetização, sendo que as brincadeiras simbólicas ocupam um lugar sem destaque no cotidiano escolar. Além disso, como analisado no documento Ensino Fundamental de 9 (nove) anos - Orientações Gerais (BRASIL, 2004), a inserção das crianças de seis anos demandou modificações no currículo escolar, bem como na infraestrutura das escolas (isso engloba a existência de materiais para a realização de brincadeiras simbólicas). No entanto, o que entendemos por meio dos indicativos das pesquisas é que nenhuma dessas modificações da infraestrutura ocorreram nas escolas. Isso valida as considerações de Kishimoto et al. (2011) que afirmam:

Não se trata apenas de assegurar o direito ao brincar às crianças de 6 anos, mas de atender os pressupostos do Parecer do CNE/CEB nº. 04/2008: “o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”. Essa tarefa requer clareza de propósito, trabalho colaborativo, professores preparados, materiais para cada aluno, jogos diversos em todos os campos do conhecimento e um plano curricular que os integre, um desafio que resta a ser enfrentado na maioria das escolas da rede pública. (KISHIMOTO et al., 2011, p. 206)

Isso corresponde à ideia de que apenas o direito a brincadeira exposto nos documentos oficiais não é suficiente para a contemplação do desenvolvimento global dos educandos, uma vez que, no interior das escolas a realidade tem se demonstrado na contramão desses princípios. Por isso, é reiterado que, a



valorização da brincadeira ocorra juntamente com ações que ressaltam a interação de professores com outros professores e alunos, na existência de materiais para que esses jogos sejam promissores, e sobretudo, no esclarecimento pedagógico do corpo docente.

Contudo, no que diz respeito as pesquisas atuais, mais especificamente no que tange as interações no ambiente da escola, identificamos que

O desafio foi ter um olhar e uma escuta sensíveis, entender a linguagem para além do que era dito, compreender significados do corpo e movimentos, tensões e apreensões, sentidos do choro, do riso, de disputas, demonstrações de carinho, raiva, partilha. Em muitas instituições, as crianças estavam visíveis, mas em outras a invisibilidade era a marca. Os limites impostos pelos adultos cerceavam as interações, limitando as brincadeiras e restringindo as ações. As crianças eram controladas até nas festas. (KRAMMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 78)

Ainda que os documentos ressaltem a importância de considerar as várias linguagens da criança, as interações neste espaço encontram-se limitadas pelos adultos por conta da extrema preocupação com a manutenção da ordem. Por isso, qualquer movimento que demonstre colocar em risco a organização rígida da escola é cerceado.

Vale ressaltar que ao reiterar a necessidade do movimento para a vida humana, em especial para as crianças pertencentes ao 1º ano do Ensino Fundamental, estamos evidenciando a ideia apresentada por Pino (2005), ao mencionar os pressupostos defendidos por Wallon. Entendemos que o movimento do qual estamos ressaltando simboliza mais do que mero espontaneísmo ou o simples fato de se locomover em um ambiente, ou seja, o movimento é trazido “como expressão da própria vida, a qual ajuda a organizar”. (PINO, 2005, p. 210)

Tal noção colabora para a valorização do movimento nas escolas, já que, por meio de movimentos intencionais, a criança de forma única e indivisível expressa os significados culturais por ela apropriados, ou melhor, expressa sua cultura, sua vida enquanto sujeito histórico e cultural.

Além disso, outro aspecto a ser considerado, o qual é resultado de pesquisas sobre a inserção das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, relaciona-se aos interesses e cobranças que as próprias famílias dos educandos realizam sobre

a função do professor, pois, ainda que a inserção das crianças ocorra com um ano de antecedência em relação ao Ensino Fundamental de oito anos, os pais ainda esperam que o foco de atividades esteja vinculado à alfabetização. Isso é identificável em consonância com o seguinte excerto proveniente da pesquisa de Rocha (2010), que afirma:

Além disso, as professoras também enfrentaram/enfrentam pressões decorrentes das expectativas dos pais, que matricularam seus filhos/suas filhas não na “escola pensada pelo governo”, mas na “escola que ensina a ler e a escrever”. Assim, no sentido oposto do que projetaram os idealizadores do projeto, os pais entendem a matrícula das crianças na escola (ainda que passe a ocorrer um ano antes do que no modelo antigo) como oportunidade para que seus filhos aprendam conteúdos e atividades da tradicional primeira série do Ensino Fundamental. Via de regra, as famílias construíram explicações, expectativas, apreensões e avaliações sobre os objetivos deste novo modo de funcionamento da Educação Básica a partir de um tema nuclear: a alfabetização. (ROCHA, 2010, p. 545)

Sendo assim, as pesquisas realizadas após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos demonstram que, as famílias carregam consigo noções que por muito tempo também fizeram parte do interior das escolas, ou seja, que a leitura e a escrita requerem maior atenção, uma vez que isso significa aprendizado. É certo que isso ocorre pelo fato deles não possuírem maiores esclarecimentos sobre as teorias do desenvolvimento, como é o caso da teoria histórico-cultural. Por essa razão, faz-se necessário maiores explicações e esclarecimentos aos próprios sobre as necessidades específicas que as crianças de seis anos possuem, de modo que as brincadeiras se revelam inclusas, além da importância de um novo currículo que contemple atividades que não sejam apenas as de alfabetização.

É sabido que, ainda que os documentos oficiais tentem demonstrar que a ampliação tenha se dado em virtude de maiores preocupações com o acesso e permanência das crianças na escola, as intenções por detrás dessa ampliação vinculam-se fortemente com a alfabetização. Além deste aspecto ser trazido e exemplificado por meio da pesquisa realizada por Rocha (2010), o cotidiano das escolas confirma tal intenção.

Desse modo, as modificações previstas em lei, bem como os resultados provenientes de pesquisas realizadas após a implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, nos dão subsídios para compreender que, o primeiro

ano deste nível ainda carece de atenção no que diz respeito à valorização de outras linguagens que não sejam a alfabetização, como a linguagem do corpo, ou melhor, o movimento.

Ao mencionar que o primeiro ano do Ensino Fundamental tem destinado maior atenção para a alfabetização, não estamos dizendo que isto se caracterize como um aspecto negativo e problemático ao desenvolvimento das crianças, visto que, é importante que as relações de ensino realizadas entre professores e alunos tragam consigo a intencionalidade dos professores ao possibilitarem a apropriação da cultura humana aos alunos. Isso significa que ao alfabetizá-los, os professores estarão colaborando para a internalização dos signos (que são resultados da significação da cultura humana) pelas crianças, e posterior escrita e compreensão deles.

A discussão sobre a atenção recair sobre a alfabetização engloba a maneira como tem ocorrido este processo, uma vez que este é um momento de valorização das expressões da própria criança, sendo que as expressões significam os movimentos intencionais de diálogo e relações sociais. Posto isso, vislumbramos que a alfabetização não simboliza um problema, mas a forma que ela tem se dado nas salas de aula sim, já que, num momento tão rico de apropriação e significação da palavra, é requerido o silêncio e imobilidade das crianças.

## 2. INFÂNCIA, CORPO E ESCOLARIZAÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre a infância contemporânea, bem como sobre os pressupostos que embasam a educação de crianças, assumimos que o desenvolvimento infantil se dá a partir do corpo, pois a ação corporal constitui-se como primeira forma de relação com os outros, já que

O pensamento do humano se desenvolve, primeiramente, a partir de seu envolvimento físico (corporal e sensorial) com o seu meio, de onde decorre a função de internalização, e das relações sociais com outras pessoas, relações que oferecem modelos de mediação. (LUCINI, MORALES, MAGGI, 2015, p.51)

Sendo assim, o atual estudo propõe a reflexão sobre a infância como fase de vida histórica e socialmente construída, partindo de estudos de Vigotski (2010, 1998, 1930) e de autores que se apoiam em seus estudos teóricos, o que nos possibilitou a compreensão do desenvolvimento psíquico estritamente vinculado às condições históricas e sociais que o indivíduo possui. Nesse mesmo sentido, Pasqualini (2013, p.76) afirma:

As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação, são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente construído.

Tal condição é essencial para o entendimento da constituição do sujeito, pautado em suas relações sociais, no contexto em que está inserido e nas condições históricas dos grupos sociais dos quais faz parte. Sobre isso entendemos que, analisar apenas uma vertente do processo significaria reduzir tal compreensão, uma vez que para entender o sujeito devemos nos debruçar sobre ele, considerando a sua totalidade. Assim, qualquer estudo que se pretenda desenvolver requer a compreensão das relações que se estabelecem na escola, considerando-as de forma dialética, pois as contradições presentes nas relações sociais são preponderantes para a formação do sujeito.

Como apontado, esta pesquisa adota a matriz teórica histórico-cultural para orientar as análises que nos propomos realizar sobre as condições dadas ao corpo

infantil na escola. Diante disso, faz-se necessário atribuímos maior atenção a essa teoria de desenvolvimento humano.

## 2.1. O Desenvolvimento do Psiquismo Humano

Partimos da consideração primordial à compreensão desta abordagem, ou seja, do significado de atividade consciente do homem, já que o traço fundamental que distingue a espécie humana das demais espécies animais pode ser sintetizado em três vertentes, conforme aponta Luria (1979).

Assim, como primeiro traço fundamental, elenca-se o fato da atividade humana não estar unicamente vinculada aos motivos biológicos. Isso quer dizer que a atividade humana é regida pelo que se denomina de necessidades *complexas*, ou seja, *superiores* ou, ainda, *intelectuais*. No que se refere à atividade humana, o desvencilhamento dos motivos biológicos pode, sobretudo, ser identificado em situações em que a atividade superior entra em conflito com as necessidades biológicas, o que resulta na repressão destas últimas. (LURIA, 1979) Isso significa dizer que o “homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade”. (LEONTIEV, 1978, p. 201)

O segundo traço, fundamentalmente humano, é entendido como a capacidade de se orientar frente a uma situação não pela impressão imediata, já que está entre as características humanas a condição de refletir sobre o meio de maneira superior ao que ocorre com os animais. Isso significa que o ser humano “pode abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los, tomar como orientação não impressões porém leis mais profundas”. (LURIA, 1979, p. 72)

Ademais, o terceiro traço fundamental da atividade consciente humana caracteriza-se pelo fato de que os conhecimentos adquiridos pelo ser humano são resultados da apropriação da experiência produzida e aperfeiçoada pela humanidade. O processo de transmissão da experiência e cultura humana assinala o processo de aprendizagem, visto que a aprendizagem significa transmissão e apropriação dos instrumentos e signos culturais, originados na experiência humana.

Isso quer dizer que “a grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações”. (LURIA, 1979 p. 73)

As condições sociais de vida se revelam como fator preponderante para o surgimento da atividade consciente humana, pois é por meio daquilo que é vivido, experienciado e transmitido que o sujeito se constitui humano.

Como dois elementos que fundam a “transição da história natural dos animais à história social do homem” (LURIA, 1979, p. 75) estão o trabalho e a consequente utilização de instrumentos, bem como o surgimento da linguagem. Isso quer dizer que ocorre uma mudança da estrutura psíquica do ser humano decorrentes da destes aspectos.

Em termos sintéticos, a preparação de instrumentos para o trabalho (tais como para caça, para cortar pedaços dos animais, cortar árvores, etc.) colaborou para a mudança do comportamento humano, uma vez que a atividade não se demonstrava determinada pelo motivo biológico imediato, pois cabia uma preparação do instrumento e a sua utilização vinculada à atividade para qual ele foi designado. Destaca-se que, para a elaboração do instrumento e consecutiva utilização, foi necessário que várias operações fossem empregadas. Aqui salientamos o surgimento de ações movidas por um objetivo consciente, o qual não foi naturalmente aflorado, mas se caracterizam como “resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho”. (LURIA, p. 77, 1979)

Além do trabalho, a linguagem também é apresentada como segunda condição imprescindível para a formação da atividade consciente do ser humano. Ao focalizar os elementos que caracterizam o surgimento da linguagem humana, os estudos de Luria (1979) identificam que a vida em comunidade e a atividade conjunta fez surgir a necessidade de transmitir informações a outros, bem como de designar os objetos utilizados para o trabalho.

Tal necessidade expressa as razões que levaram a sociedade a se utilizar de códigos que nomeiam o mundo exterior, as ações, bem como as relações entre elas. Contudo, ressaltamos que o aparecimento da linguagem não se refere à imediata utilização de palavras e frases independentes dos objetos, posto que

os sons que começavam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam entrelaçados na atividade prática, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão por que só era possível interpretar seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiam. (LURIA, 1979, p. 79)

O que apontamos é que o processo de complexificação da linguagem foi resultado de uma produção histórica, que exprime a atividade consciente do ser humano, sendo que “a apropriação da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações”. (LEONTIEV, 1978, p. 209)

Nesse sentido, como consequência do surgimento da linguagem, podemos arrolar três mudanças substanciais na consciência, sendo que por meio dela, torna-se possível discriminar objetos e destinar a atenção a eles sem que estejam presentes, isso significa que com o uso da linguagem, imagens interiores do mundo exterior são criadas e conservadas na memória, o que colabora para que a linguagem permeie toda atividade humana. Como segundo elemento característico da linguagem, destacamos que a função da linguagem não está apenas em indicar objetos, mas elas possibilitam que ocorra abstração das propriedades do objeto e as relacione a determinadas categorias, ou seja, a linguagem permite abstração e generalização. Já a terceira função da linguagem caracteriza-se pela capacidade de transmissão de informações, já que esta se constituiu historicamente como principal veículo para efetivação da apontada transmissão (LURIA, 1979, p. 209). Além disso,

ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. (LURIA, 1979, p. 81)

O salto cognitivo expresso pela utilização da linguagem, permite ao ser humano novas formas de se organizar e relacionar com o outro, o que significa que ela permitiu que ele se desligue da experiência imediata, propiciando o surgimento da imaginação (LURIA, 1979). Com base na afirmação acima, considerando a importância da linguagem para a elevação dos processos psíquicos, entende-se que na escola a linguagem exerce papel fundamental, pois é ela que permeia as

relações de ensino deste lugar. Por esse fato, é válido afirmar que no ambiente escolar existem linguagens que são cultivadas e favorecidas, enquanto outras são trazidas com menor intensidade e frequência.

Ao compreendermos que a constituição humana, ou seja, o desenvolvimento de processos psíquicos superiores se dá pela relação entre pessoas, estamos sobretudo considerando o corpo infantil, bem como as ações corporais intencionais imprescindíveis para a promoção dessas relações, uma vez que a criança se relaciona com os outros e com os objetos culturais de corpo inteiro, e para isso ela se utiliza de movimentos corporais, da fala, da cognição, da memória, etc. Deste modo, os diversos elementos citados entram em cena em processos de relação interpessoal, os quais são apropriados pelo sujeito numa relação dialética, ou seja, as relações conferem ao sujeito um movimento no qual ele supera por contradição sua condição atual, e modifica suas ações ao mesmo tempo que modifica o meio em que vive.

Para a constituição humana e o desenvolvimento da atividade consciente destacamos o fato do ser humano se constituir na vida em sociedade, ou seja, a sua participação na vida social e no trabalho permite que ele se aproprie da cultura produzida e acumulada ao longo de séculos. Ele “se apropria das riquezas do mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo”. (LEONTIEV, 1978, p. 206)

Essa afirmação possibilita o entendimento do desenvolvimento humano, pois endossa a ideia de que as características propriamente humanas não são transmitidas por hereditariedade biológica, em contrapartida, são resultado da apropriação da cultura criada pelas gerações passadas e adquiridas no percurso da vida, desde o nascimento. Isto embasa a noção apresentada por Leontiev (1978, p. 207) que considera “que cada indivíduo aprende a ser um homem”.

Sublinha-se que o processo de apropriação é uma atividade constitutiva do ser humano, uma vez que ela expressa a relação do indivíduo com os objetos do mundo criados e desenvolvidos pela cultura humana. Entretanto, nessa relação se faz primordial a função do outro, já que é ele que significa o mundo, ou seja, “é a significação que a palavra do Outro tem para o Eu”. (PINO, 2005 p. 104)



Por isso, compreendemos que o desenvolvimento da criança não ocorre de forma solitária, em virtude das relações com o mundo serem intermediadas pelo outro, sendo que nesta atividade está presente a comunicação. Para se apropriar do mundo e dos elementos e objetos que possuem nele, é fundamental que a criança entre em contato com o mundo e com a significação que o outro destina a este mundo. Portanto, a cultura humana não pode ser apropriada pela criança unicamente pelo contato com as riquezas produzidas pelo homem, uma vez que além do contato, destaca-se a ação do outro, pois é este que significa os elementos próprios da cultura humana para as gerações mais novas.

O homem não nasce dotado de aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Esse processo coloca-o por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, p. 282-283)

Ao mencionarmos acerca da complexificação do psiquismo humano, ou seja, a superação das condições naturais do homem e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, consideramos sobretudo que este processo ocorreu por meio da captação do homem e domínio da realidade, o que culminou na estruturação e complexificação dos processos mentais. Sobre isso, Martins (2013, p. 09) destaca que “o ponto de partida da atividade é a captação sensorial do objeto”, o que colabora para a ampliação da noção acerca da importância da ação corporal humana.

Além de salientarmos esse princípio, entendemos que a ação corporal infantil revela importante papel no que diz respeito à percepção e compreensão da realidade e da cultura humana que a cerca. Por isso, compreendemos que a ação sensorial ou corporal incide sobre o desenvolvimento das crianças, uma vez que lhes permite o contato com a realidade e com os objetos culturais dessa realidade, de modo que a criança se faça partícipe da sociedade. Ainda sobre a cultura, Pino (2005) considera que

Ora, na medida em que a cultura é o conjunto das obras humanas e o específico dessas obras é a sua significação, o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se,

pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas (mundo, existência e condições de existência humana). Mas o desenvolvimento cultural estará comprometido se ela não tiver acesso aos bens materiais produzidos pelos homens e que são portadores dessas significações. (PINO, 2005, p. 152)

A transmissão às novas gerações da cultura humana é possível por meio da educação. Assim, “tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VIGOTSKII, p. 109, 1988). Essa asserção nos sugere a compreensão de que os elementos que compõem a cultura humana são transmitidos pela educação, não somente pela escolar, já que a aprendizagem dos significados do mundo se inicia anteriormente.

Isto não significa dizer que o curso da aprendizagem escolar deve se caracterizar pela continuidade restrita das aprendizagens que antecederam o período escolar, visto que a aprendizagem ocorre de forma descontínua e sem sistematização. Contudo, ainda que a aprendizagem escolar não caminhe linearmente, deve-se considerar que na escola, nenhuma aprendizagem começa no vácuo, pois engloba os conhecimentos adquiridos pela criança antes de adentrar a escola. (VIGOTSKII, 1988)

No que incide sobre a aprendizagem das crianças e na complexificação dos processos psíquicos, compreendemos que ela se dá por meio da internalização dos signos sociais que lhes são disponibilizados. Sobre este aspecto, as considerações concentram-se na relação ativa entre o sujeito e os objetos e signos e, uma vez que, para que a criança construa conhecimentos acerca da realidade é preciso que ela se relacione corporalmente com ela. Esse processo requer a ação da criança sobre a natureza e na escola, na preparação e sistematização de conteúdos que recaiam a atenção sobre o desenvolvimento das crianças, posto que “em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem”. (MARTINS, 2013, p. 276)

Nas relações estabelecidas no processo de aprendizagem, em que objetos são significados por outros e constantes mediações são realizadas, a ação da criança se concentra em suas mais variadas formas de relação, bem como na internalização dos significados sociais dos objetos provenientes de sua relação com o mundo. Além disso, destacamos que este processo se caracteriza dinâmico,

sendo o movimento entre criança, outras pessoas e objeto primordial para seu desenvolvimento psíquico.

Outro aspecto imprescindível para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, refere-se ao fato de aprendizagem e desenvolvimento não serem termos de igual significado, ou seja, para a teoria histórico-cultural, ambos os conceitos possuem significações específicas. Ademais, enfatiza-se que a aprendizagem e o desenvolvimento não se relacionam, apenas, no ambiente escolar, havendo a relação entre estes aspectos desde o nascimento da criança.

Ao focalizarmos a atenção na relação entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, apresentam-se dois níveis de desenvolvimento de uma criança, sendo que, “ao primeiro destes níveis chamamos nível do desenvolvimento efetivo da criança”. (VIGOTSKII, 1988, p. 111) Este primeiro nível do desenvolvimento é entendido como desenvolvimento das funções resultantes de um processo de desenvolvimento já realizado.

Já o que a “criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 1988, p. 112), ou seja, com o auxílio da imitação, guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que a sua própria capacidade de compreensão permite, o que indica que as atividades realizadas pelos alunos com auxílio de outros, possibilita que os professores determinem as aprendizagens necessárias para que a criança alcance o nível de desenvolvimento efetivo, levando em conta que “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.” (VIGOTSKII, 1988, p. 113)

Esta concepção de ensino deve orientar-se pelo nível de desenvolvimento potencial, para desenvolver na criança aquilo que lhe falta, visto que, quando o ensino se limita ao nível de desenvolvimento efetivo, ele se demonstra ineficaz para o desenvolvimento geral da criança, já que o “bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (VIGOTSKII, 1988, p. 114)

À guisa disso, a aprendizagem caracteriza-se essencialmente por estimular e ativar na criança os processos que conduzem ao desenvolvimento, sendo estas apropriadas anteriormente ao desenvolvimento, à medida que se tornam aquisições internas da própria criança, isso significa que, “uma correta organização da

aprendizagem da criança condiz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. (VIGOTSKII, 1988, p. 115)

Por meio dos estudos realizados por Vigotski (1988), destaca-se a lei fundamental do desenvolvimento, de modo que

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, p. 114, 1988)

Ao salientarmos a necessidade de interação com o outro, destacamos o corpo da criança, ou melhor, a própria criança como elemento principal deste trabalho, visto que é por meio do corpo que a ela entra em contato com o outro e as relações sociais são efetivadas. Dito isto, a valorização do corpo significa, sobretudo, a valorização das relações sociais entre pessoas, as quais, ao serem internalizadas, tornam-se funções da própria pessoa. (PINO, 2005)

Essas funções, formas superiores de comportamento, formam-se em consequência do desenvolvimento da coletividade e da relação entre pessoas. (FACCI, 2004). Especificamente no desenvolvimento das crianças, destacamos as atividades principais como atividade dominante em cada período, que demonstra as necessidades psíquicas. Em outras palavras, “isso significa que em cada momento de sua existência o ser humano se relaciona com a realidade de uma determinada maneira”. Todavia, é importante destacar que a atividade principal não é a única e dependem das condições sociais e dos grupos culturais em que as crianças vivem. (PASQUALINI, 2013, p. 76)

Assim, destacamos que a atividade guia de cada período se altera e modifica historicamente de acordo “com mudanças do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais” (PASQUALINI, 2013, p. 78), isso significa que, em cada período uma atividade ressalta-se entre as outras, tornando-se dominante, as quais produzem a reorganização do psiquismo. Todavia, as mudanças psíquicas no desenvolvimento das crianças ocorrem por meio de um “processo dialético em que a

passagem de um estágio a outro não se realiza pela via evolutiva, senão revolucionária”. (FACCI, 2004, 74)

Dito isso, os estudos dessa matriz teórica trazem-nos pressupostos que permitem a compreensão do desenvolvimento humano a partir de períodos em que algumas atividades guias ressaltam-se, como por exemplo: a comunicação emocional do bebê, a atividade manipulatória, o jogo de faz-de-conta e a atividade de estudo.

Levando em conta a importância da relação com o outro, a comunicação do bebê com o adulto desponta-se como meio imprescindível para o seu processo de humanização. Isso significa que no primeiro ano de vida, os bebês e adultos relacionam-se por meio de um tipo de comunicação que se forma entre eles e possui características específicas, pois “trata-se, ainda, de uma comunicação que tem caráter emocional, visto que se reduz à expressão mútua de emoções que a criança e o adulto dirigem um ao outro”. (PASQUALINI, 2013, p. 82-83)

A criança se apropria das relações que estabelece com o adulto por meio da percepção corporal e das ações corporais empreendidas e associadas, de modo determinante, à linguagem utilizada. Tal forma de relação culminará no desenvolvimento das funções psíquicas do bebê e a partir dela, vislumbramos que reorganizações mentais ocorrem, o que possibilitam o surgimento de outras atividades, como, a atividade objetual manipulatória.

Esta atividade, a objetual manipulatória, torna-se dominante na primeira infância, dado que, na medida em que a criança vai se apropriando da linguagem e dos signos presentes na sociedade, sua atividade mental, tal como a percepção, vai sendo reorganizada, o que lhe torna possível realizar as primeiras generalizações, ou seja, “a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além das propriedades físicas, um determinado sentido social”. (PASQUALINI, 2013, p. 84-85) Assim, a compreensão dos significados sociais dos objetos, permite a criança manuseá-los atribuindo lhes significado, de modo que ela domine tal ação.

Por conseguinte, ao passo que a criança vai se desprendendo das condições do próprio objeto em busca de ações livres evidenciamos o início da ação lúdica, em especial, do jogo de “faz de conta”. Este surge da contradição que a criança em idade pré-escolar possui, uma vez que ela sente necessidade de agir tal como o

adulto e realizar as mesmas atividades que o adulto realiza, contudo, ela é limitada, o que a leva a solucionar essa contradição por meio da brincadeira de papéis. Essa atividade demonstra grande valia para o desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que “ao desempenhar papéis adultos, ela apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas, internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta”. (PASQUALINI, 2013, p. 89)

Isso permite-nos afirmar que o jogo de papéis inaugura um novo período do desenvolvimento, afinal é por meio dele que as ações das crianças começam a ser dominadas, ou seja, para desempenhar o papel requerido pelo jogo, a criança precisa controlar seus impulsos imediatos, possibilitando, pela primeira vez, que suas ações tornem-se objeto de sua consciência. A complexificação dessas ações e o lugar que a criança ocupa na sociedade, culminam na transição para o período seguinte, ou melhor, para a atividade de estudo. No entanto, a passagem para este novo período não significa uma ruptura, já que, ambos os períodos carregam o motivo de penetrar o mundo adulto, sendo que, “o que marca a transição à idade escolar é o movimento entre o desejo de “fazer o que o adulto faz” para “saber o que o adulto sabe”. Do ponto de vista psicológico, podemos dizer que é justamente esse o mote da atividade de estudo” (PASQUALINI, 2013, p. 29).

Todas essas explicações solidificam a noção de que, de modo amplo, partimos das considerações de Vigotski no sentido de considerar que “a ideia de que a relação eu <-> outro é o fundamento da constituição cultural do ser humano”. (PINO, 2005, p.103)

Além disso, ao nos debruçarmos sobre o desenvolvimento das crianças, encontramos uma característica específica, a qual por vezes é desconsiderada. Referimo-nos à atividade guia das crianças de 5 e 6 anos, uma vez que em consonância com a teoria tida como base, o jogo de “faz de conta” representa um importante elemento para guiar o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, de acordo com Elkonin (1998, p.20) “No homem, é o jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais”, isso quer dizer que interpretar, representar, incorporar papéis são características próprias do humano, que por essência é social. Nos jogos sobretudo de papéis a criança reconstrói corporalmente

as relações vivenciadas no contexto em que se insere, de modo que constantes ressignificações ocorrem. Ademais, o viver as relações existentes na sociedade se faz presente e guia as ações e diálogos existentes nos jogos. Ou seja,

De suas discussões, pode-se derivar a ideia de que esse tipo de brincadeira tem sua gênese naquilo que é vivenciado e conhecido, embora a atividade imaginativa envolvida não seja apenas recordar, mas reelaborar experiências, combinando e criando novas realidades, de acordo com necessidades e preferências. Porém, mesmo inovando, a criança leva em conta as regras, em termos do que é pertinente a um papel social, do que é apropriado ao agir com as coisas e de como os acontecimentos podem se organizar. Assim, nos espaços das ações lúdicas, a criança re-cria suas vivências cotidianas, reproduz modos culturais de ação com ou sobre objetos e modos de relação interpessoal (GOÉS, 2000, p. 122).

Entendemos que tanto na manipulação de objetos, como na representação dos papéis no jogo e nas relações estabelecidas durante a vida da criança, a ação corpórea destaca-se como princípio para que todas as outras ações que colocam a criança em movimento sejam realizadas. Isso porque a complexificação psíquica é promovida por meio das relações sociais, na medida em que essas relações permitem o acúmulo da experiência social da humanidade pelo sujeito.

Assim como já apontado por Vigotski (2010, 1988, 1930), o jogo de papéis representa as relações que a criança vivencia em seu contexto social, de modo que as representações consistem nas experiências dos adultos. É de suma importância compreender que para que esta brincadeira se efetive, é necessário que a criança empreenda algumas atividades complexas, que não se limitam apenas a recordar e imitar a ação do outro, visto que para realizar um jogo a criança precisa reelaborar as experiências, e além disso, adaptá-las com o enredo estabelecido em cada situação determinada, de modo que o diálogo aparece como importante instrumento de resolução de conflitos. Diante das situações lúdicas, a criança consegue se apropriar dos significados sociais de objetos e relações, internalizando, assim, novos significados. Por meio dessa dinâmica importantes aprendizagens são adquiridas, as quais se fazem promissoras ao desenvolvimento.

Isso significa que o corpo da criança em movimento possibilita que o jogo de faz de conta e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores refinem-se, de modo que, as relações entre pessoas existentes nesta

brincadeira coloque a criança em sua totalidade em ação, uma vez que ela cria e recria situações variadas no jogo por meio de movimentos intencionais, os quais são pensados e planejados de acordo com o enredo do jogo. Para tal, a criança precisa dominar as ações corporais a serem realizadas, pois a criança só conseguirá representar que faz um bebê dormir se conseguir segurar a boneca, passear no cavalo de pau se conseguir galopar e assim por diante.

Outra característica do jogo de papéis que exprime a importância de ele ser considerado no cotidiano educacional, deve-se ao fato de que nessas situações as relações sociais estabelecem-se de modo que as crianças possam dialogar para planejar a situação de jogo, resolver conflitos e se adequar ao papel correspondente ao seu personagem, indo contra seus impulsos imediatos e compreendendo os papéis sociais.

Isso auxilia o entendimento de que as situações de jogo são importantes momentos em que as crianças recriam novas ações a partir das relações presentes na sociedade, sendo que para tanto, inúmeras situações exigem o desprendimento de suas vontades imediatas para que o enredo do jogo se estabeleça. Nessas situações o diálogo entre os participantes permeia o jogo, o que exerce benéfica influência sobre o refinamento da linguagem na criança.

O jogo de faz-de-conta possui sua essência social, uma vez que engloba as relações humanas e as ações empregadas pelo humano sobre o mundo. Logo, nessas situações os objetos sociais estão presentes e são significados e ressignificados em decorrência das situações dos jogos. Além da presença dos objetos, nos jogos a ação das pessoas e as relações que elas estabelecem são preponderantes para que ele se desenvolva, visto que o jogo representa as ações de outrem incorporadas e ressignificadas pelas crianças.

No que diz respeito à ação que a criança realiza por meio da manipulação de objetos, salientamos que o domínio do objeto e de seu significado social apenas se torna possível por meio do contato dessa criança com o objeto em questão. Isso porque a ação corporal destinada a esses objetos de acordo com o significado social deste, bem como da própria relação da criança com ele, possibilita que reorganizações mentais ocorram, em constante movimento de apropriação do seu significado social e de internalizações.



Diante da primeira maneira pela qual o jogo é constituído, apresentamos o jogo de “faz de conta” em sua forma evoluída, sendo que nessas situações, a atenção não recai sobre a ação do homem com o objeto, mas em contrapartida se fixa nas relações que os próprios sujeitos estabelecem entre seus pares. São essas ações que as crianças compreendem e internalizam para as situações de jogo, e o papel assumido deve estar de acordo com as ações por eles empreendidas. Por exemplo: nos jogos não tem como a filha cuidar da mãe, uma vez que isso perverteria as relações que existem no plano real da sociedade. “Nesse sentido, a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança, pelo contrário, é a manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”. (SILVA, 2010, p.229) É justamente essa combinação “papel assumido e ação” que constituem a unidade do jogo.

Ao tratarmos acerca das ações empreendidas pelas crianças nos momentos de jogo, sublinhamos que os movimentos e ações intencionais, que são externalizadas corporalmente pela criança, também, possuem origem social, ou seja, a criança realiza ações que possuem sentido para ela, ou melhor, que lhe foram ensinadas. Por essa razão, a educação escolar demonstra papel ímpar no desenvolvimento das crianças, uma vez que ela atuará no sentido de ampliar o repertório de ações e movimentos significativos para elas.

Diante disso, “ao assumir um “eu” fictício, a criança efetua, no plano imaginário, experimentações do lugar dos outros, o que contribui para que ele vá construindo seu “eu” nesse processo”. (GOÉS, 2000, p. 123) De acordo com a perspectiva histórico-cultural o sujeito constitui-se no decorrer de sua vida, sendo que as relações estabelecidas com outros indivíduos auxiliam o alcance das aprendizagens significativas, as quais beneficiam o desenvolvimento da criança.

Isso significa dizer que, “o singular impacto que a esfera de atividade humana e das relações entre as pessoas produz no jogo evidencia que, apesar da variedade de temas, todos eles contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas”. (ELKONIN, 1998, p. 35) Assim, pelo jogo se caracterizar essencialmente social, as primeiras representações possuem a mesma condição, ou seja, a atividade e relações que o homem estabelece. Por essa razão que, ao considerar o jogo de papéis na escola, o

professor deve ter bem claro este aspecto para saber mediar essas relações sem modificar o enredo do jogo e, tampouco, o papel que as crianças assumiram.

A partir da consideração acerca da atividade humana ser essencialmente fruto da relação entre pessoas, destacamos que as atividades predominantes de cada período, ou seja, a atividade guia, expressam o papel do outro para o desenvolvimento humano. Por essa razão salientamos que as ações corporais das crianças são essencialmente sociais, uma vez ela age e interage de forma intencional e em relação com os outros. Isso porque as representações corporais exprimem os significados sociais internalizados, isto é, por meio daquilo que o corpo infantil demonstra por meio das ações e movimentos, evidenciamos os conhecimentos culturais já apropriados pela criança.

Do mesmo modo, “A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade”. As situações de jogo apenas surgirão de acordo com aquilo que a criança vivenciou em sua comunidade. É impossível a criança representar aquilo que ela nunca tenha visto ou ouvido, uma vez que os sentimentos, posturas, linguagem e todos os outros elementos que permeiam a vida humana foram socialmente construídos. (ELKONIN, 1998, p. 36-37)

No entanto, quando uma criança apenas representa as mesmas situações na escola, o professor como mediador deve propiciar que este aluno conheça outros tipos de relações que existem, além das funções que os adultos possuem frente ao trabalho e a sociedade. Ampliar as situações de jogo é promissor para o desenvolvimento da criança, visto que quanto mais situações de vida e de jogo elas forem inseridas, maiores serão suas aprendizagens, considerando que as aprendizagens ocorrem por meio das relações e contatos em que o sujeito se faz participante.

A ampliação do repertório cultural por meio do significado destinado pelo outro às ações e comportamentos, resultam em importantes ganhos psíquicos, uma vez que eles possibilitam que o mundo, as ações, bem como os objetos obtenham maior sentido para a criança. Este processo, dinâmico e contraditório, exige a relação ativa da criança na sociedade, sendo que, tal exigência culmina no empreendimento de movimentos intencionais, já que por meio de constantes

apropriações culturais, o corpo infantil não será apenas movido por seus impulsos imediatos, mas realizará ações influenciadas pela sua intenção.

Além disso,

O jogo imaginário é, portanto, uma instância em que a criança maneja, por assim dizer, imagens de si e de outros membros da cultura. Nesse processo, a relação eu-outro refina-se. Isso se dá não apenas porque as crianças aprendem a negociar com parceiros (os outros presentes) e com eles compor a orquestração das atividades da “história”, conforme é frequentemente lembrado nas análises do brincar. É igualmente ou mais significativo o fato de que existem os personagens encenados e imaginados, com seus papéis correspondentes (GOÉS, 2000, p. 123).

Isso significa que no jogo, a ação corporal infantil demonstra-se imprescindível, pois assim como as funções psíquicas superiores estão interligadas interfuncionalmente, entendemos que todas as ações e movimentos da criança também estão interfuncionalmente ligadas aos processos psíquicos e afetivos.

Por essa razão, ao incorporar um determinado papel no jogo, a criança tem que lidar com a representação que ela possui de si própria e do outro, visto que para representar as características de outros, ela deve colocar suas próprias características num plano secundário no decorrer do jogo. Além disso, os enredos e papéis que o jogo conterà, faz parte de uma negociação existente entre aqueles que participarão da atividade, de modo que eles organizarão o jogo e o interesse coletivo perpetuar-se-á. Esta é uma característica necessária para nos atentarmos, uma vez que, por meio do jogo, além da criança entender os papéis sociais ao representá-lo, ela também entenderá que os conflitos e acordos devem ser resolvidos de forma democrática, sendo que o interesse comum se ressalta sobre o individual.

O papel do outro toma referida relevância neste processo, posto que “ao experimentar ser o eu e o outro, a criança re-produz modelos sociais e rituais de vários espaços da cultura, experiências que propiciam a ela singularizar-se e construir seu eu”. (GOÉS, 2000, p. 123) Ao passo que a criança se faz partícipe neste processo, ou melhor, neste jogo, ao se utilizar da representação de outro, com outros costumes e formas de agir historicamente e socialmente construídas, o aspecto interpessoal se ressalta, uma vez que a relação com o outro será um dos

elementos imprescindíveis para que o sujeito constitua seu próprio eu. Isso significa que,

Dessa maneira, as crianças mostram uma mobilidade e uma versatilidade na criação do jogo, experimentando os lugares dos outros da cultura, elaborando sobre suas imagens. “Eus” e “outros” se misturam e se distinguem no jogo. Os modelos sociais, ao mesmo tempo em que impõe como típicos, não são congelados. Ao vivenciar essas relações, o sujeito desdobra-se, divide-se e, como os outros, não é uno ou homogêneo (GOÉS, 2000, p. 127).

As asserções apresentadas ressaltam a ação do corpo infantil nas relações entre pessoas, bem como nas situações de jogo, que também se constituem situações em que as relações sociais estão presentes. Em suma, isso quer dizer que, ao valorarmos a mobilidade e a versatilidade no jogo de “faz de conta”, estamos trazendo à tona a necessidade de olharmos para este corpo, que antes de tudo é social e histórico, de modo que entendamos quais as necessidades dele no contexto da escola.

## **2.2. A escolarização do corpo**

Os discursos presentes nas escolas versam sobre a necessidade de se desenvolver alunos autônomos e críticos, no entanto se tem privado a criança de participar de situações que a auxiliem em seu desenvolvimento, pois cada vez mais, os jogos são retirados da escola em primazia aos conteúdos derivados das disciplinas. Assim sendo, desde longa data, o corpo e o movimento infantil são desconsiderados na escola.

Contudo, salientamos que este corpo que é condicionado pelo meio cultural em que vive, também contém um aspecto pessoal, próprio. Isso porque este corpo é constituído pelos signos culturais que não dependem da sua vontade, mas, devido à apropriação desses signos, o ser humano os utiliza de forma original, ou seja, de acordo com suas próprias motivações e desejos. (SAVIANI, 2013)

Desse modo ocorre com tudo aquilo que é apropriado pela criança na escola. Sendo que, entendemos que a criança não é unicamente resultado do condicionamento realizado pela sociedade, e mais especificamente pela escola.

Diferentemente disso, Saviani (2013) afirma que ela é um corpo vivo, que age constantemente na realidade física.

A partir da compreensão acerca da criança como um corpo vivo, trazemos à tona os movimentos realizados por ela por meio do jogo de faz de conta como uma expressão própria da criança desta faixa etária, ou seja, como atividade pela qual ela se relaciona com o mundo. Além disso, constatamos que tal atividade é cultural, por reproduzir os modos de vida humano. Outro fator que se ressalta com a atividade humana é que todas as ações empreendidas pelo homem dependem do funcionamento integral de todas as funções humanas, inclusive o seu corpo, uma vez que a consolidação das ações motoras depende dos movimentos para a representação da ação.

Como este jogo se caracteriza como a atividade principal das crianças de cinco e seis anos, de modo que o desenvolvimento, relação, diálogo, interpretação, internalização, significação e consequente constituição do sujeito, sejam elementos que fazem parte dos interesses das escolas, e para que o desenvolvimento nesse período se efetive, é preciso que não se negligencie, nem silencie o corpo que o propicie.

Tais elementos apontam para o corpo cultural, ou seja, aquele que se apropria da cultura humana por meio das constantes relações sociais realizadas desde seu nascimento. Sobre isso, entendemos que

O corpo, nessa perspectiva, também pode ser analisado e estudado nestas duas esferas: a biológica, ou natural; e a cultural, ou social. Independentemente do percurso que se encontra o sujeito, temos, em um plano, as questões biológicas, as quais estão vinculadas ao corpo, que sente e expressa suas necessidades básicas. E, em um outro plano, está o aspecto social, que, ancorado no corpo, participa intencionalmente e acomoda as linguagens acordadas culturalmente que reverberam novamente no corpo. (LUCINI, MORALES, MAGGI, 2015, p. 53)

Vale afirmar que esse modo de compreender a ação corporal das crianças, bem como o desenvolvimento psíquico delas, difere-se das ideias que tendem a valorizar o desenvolvimento natural, ou seja, biológico. “Nesse processo, a criança vai se apropriando tanto das significações dos adultos com quem convive, quanto das suas ações, e esse procedimento de apropriação tem início com movimentos corporais exercidos pela criança”. (LUCINI, MORALES, MAGGI, 2015, p. 57)

Essa expressão corporal se manifesta através do movimento criativo e crítico, constituindo-se num elemento primordial que contribui para o pensamento da criança, “contrapondo-se ao movimento considerado apenas como manifestação neurológica”. (WALLON, 1968 apud SILVA, 2010, p.222)

A expressão corporal referida corresponde às formas que a criança age sobre o mundo, em virtude das apropriações e significações da cultura que ela realiza no decorrer de sua própria história, as quais são incorporadas, de modo que, aquilo que estava no plano interpsicológico, num processo dinâmico e ativo é incorporado e significado, passando a fazer parte de sua própria pessoa, ou seja, atinge o plano intrapsicológico. É, pois, esse movimento complexo de aprendizagens alcançadas que impulsionam o desenvolvimento humano.

Isto se dá desde a tenra infância, pois a

[...] criança que está ativamente envolvida com objetos à sua volta através de seu corpo, de forma física e sensorial. A criança interage instintivamente para alcançar seus objetivos e ter suas necessidades atendidas. É o seu corpo o principal meio de ação. Ela aprende a alcançar e pegar objetos, e se mover de forma a mostrar seus objetivos. Inicialmente, conforme mencionamos, esses gestos, movimentos, ações são movidos pelo instinto biológico que escapa à compreensão da criança. (LUCILI, MORALES, MAGGI, 2015, p. 56-57)

Assim, as funções mentais superiores vão se refinando ao passo que o indivíduo vivencia diferentes processos e os internaliza, e são as relações sociais que embasam as aprendizagens, já que é por meio do significado social empregado pelo outro aos objetos e às relações que o sujeito entende o mundo à sua volta. De igual modo ocorre com a ação corporal infantil, visto que de acordo com o refinamento das funções psicológicas superiores, os movimentos instintivos vão se transformando em movimentos menos instintivos, ou seja, vão se transformando em ações intencionais, em que a criança vai processualmente aprendendo os signos sociais. Neste processo, “o gesto é uma ferramenta: adquire significado no mundo físico da criança”. (LUCINI, MORALES, MAGGI, 2015, p. 57)

Nesse sentido, o desenvolvimento da dimensão cognitiva do movimento, sem necessariamente separar-se das outras dimensões, vai tornando a criança mais autônoma para agir sobre a realidade exterior, diminuindo, assim, a dependência do adulto que antes

intermediava a ação da criança pequena sobre o mundo físico. (SILVA, 2012, p.148-149)

Nesse sentido, tal excerto traz consigo a emergência de se considerar os movimentos intencionais infantis. Ao destacar a importância da ação infantil, estamos, por outro lado, salientando a função do adulto, pois é por meio da sua mediação que a criança se apropria dos signos culturais, em outras palavras, ele se constitui pela ação do outro. Sobre isso Saviani afirma que

O homem é um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade, tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. (SAVIANI, 2013, p. 250)

A partir da compreensão apresentada a priori, sobre o entendimento do desenvolvimento psíquico segundo fatores externos ao sujeito, em que se ressaltam as relações estabelecidas com outros indivíduos, além do contexto e das condições de vida de cada um, é que as considerações subsequentes serão apresentadas. Nesse sentido, é impossível conceber todos os indivíduos da mesma forma, uma vez que o processo de constituição de cada um é único.

Assim entendemos que a constituição do corpo de cada criança é resultante de um processo de apropriação contínuo. Por isso entendemos que a criança é corpo vivo, ou seja, ao tratarmos da criança, estamos tratando da constituição corporal. Isso significa que a criança é corpo, cognição e afetividade, o que conflui na constituição do ser humano, como uma unidade que não se decompõe, mas se afirma na contemplação do ser propriamente humano como “uno indivisível”.

Este processo de constituição humana encontra-se imbricado à ação e à relação existente com o Outro, bem como com sua condição material e histórica, de modo que não ocorram igualmente para todas as pessoas, pois tratam-se de ações personalizadas, e dependentes das circunstâncias. Isso quer dizer que a constituição e o refinamento das funções psíquicas superiores “não se trata de processos neurológicos autônomos que obedecem a um padrão comum a todos os organismos, mas de atividades personalizadas”. (PINO, 2005, p. 104)

Isso quer dizer que as tensões resultantes da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental traduzem-se em marcas que definem o ser humano, uma vez que “é também verdadeiro que psicologicamente nada passa, tudo deixa o seu vestígio e tem influência na vida presente e futura”. Visto assim, entendemos que a escola atual tende a deixar marcas psíquicas na vida do sujeito. (VIGOTSKI, 2010, p. 367)

Para melhor compreendermos como essas marcas psíquicas influem na vida do sujeito, partimos da compreensão sobre o papel das relações sociais no desenvolvimento humano, visto que, é por meio do corpo que o indivíduo estabelece suas relações com outros, ao mesmo tempo em que ele se constitui pelas vivências entre pessoas, sob a ideia de que a relação “Eu <> Outro” é o fundamento da constituição cultural do ser humano (PINO, 2005, p.103). Isso significa que “é o Outro tornando-se parte da pessoa”, sendo fundamental “a significação que a palavra do Outro tem para o Eu”. (Idem, p. 104)

Nesse sentido, a participação dessa criança de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental representa a estruturação de novos espaços e novas configurações de relações sociais, o que não representa mera sociabilidade, mas comportamentos organizados em função da nova estrutura escolar do qual a criança faz parte.

Entende-se que o corpo pode possibilitar relações cada vez mais refinadas no contexto escolar, o que é propulsor ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, haja vista que tais funções são “relações sociais entre pessoas”, as quais, ao serem internalizadas, tornam-se funções da pessoa, sem perderem seu caráter ‘quase social’” (PINO, 2005, p. 102). Para tanto,

Essa transformação das funções superiores do interpsicológico para o intrapsicológico não é um processo retilíneo, passivo. Pelo contrário, a pessoa atua sobre o próprio desenvolvimento enquanto é agente da ação com o outro. A internalização não é cópia do plano intersubjetivo no indivíduo; é fruto de negociações, discordâncias, ação partilhada, etc., ao serem formuladas hipóteses para resolver situações concretas que o sujeito experiencia. (PIMENTEL, 2008, p. 113)

Tais condições, também, marcam o corpo infantil, assim como as concepções que historicamente se tem sobre ele. Assim,



O corpo é uma espécie de retrato ou radiografia do social, no qual a infância é concebida como uma construção social, cultural, política e histórica. O corpo, independentemente do recorte etário, mas, sobretudo, na infância, pode ser concebido como um “objeto concreto de investimento coletivo, suporte de ações, signos e marcas sociais, motivo de reunião e de distinção pelas práticas e discursos que suscita (SILVA, 2010, p.218).

A partir do entendimento de que o desenvolvimento da criança está intimamente associado às relações que ela estabelece com os produtos humanos e culturais presentes na realidade, é certo que a construção do próprio indivíduo é amplamente influenciada pelo contexto no qual ele está inserido. Deste modo, a infância não pode ser considerada um processo individual, uma vez que as construções realizadas pelo indivíduo são coletivas. Nesse sentido, é corporalmente que as crianças estabelecem relações que são promissoras ao seu desenvolvimento, ao mesmo tempo seu corpo carrega as marcas de todo o processo social que a criança se estabelece como participante. Também se ressalta a necessidade de não considerarmos apenas o ser individualizado de suas ações, uma vez que as marcas que cada um possui, são favoráveis para a compreensão da totalidade do indivíduo, bem como dos processos sociais pelos quais ele foi influenciado.

Considerarmos tais subsídios se dá em virtude de sermos seres históricos, sendo que as nossas “ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva”, ou seja, em nossa materialidade nos apresentamos como aquele que se modifica e altera as condições de vida em virtude das experiências que surgem em nossa própria atividade, que poderá ser melhor entendida se lançarmos olhar aos primórdios da civilização humana. (ARANHA, 2006, p. 19).

Apontar o corpo enquanto território simbólico e concreto, requer que o entendamos num contexto real e, conseqüentemente, sob explicações mais amplas. Nesse sentido, o corpo se revela enquanto um elemento material e concreto que possui comportamentos estruturais e dinâmicos, “que se vinculam, umbilicalmente, os comportamentos complexos culturalmente formados”. (MARTINS, 2013, p.7)

Partindo do pressuposto histórico-cultural, que possui suas raízes no materialismo histórico e dialético, entendemos o ser humano como um ser ativo

corporalmente, uma vez que por sua atividade e interação com o outro e a natureza, é que ele se constitui. Do mesmo modo, como aspecto importante para a formação humana, nesta vertente teórica, apresenta-se o trabalho, uma vez que “ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam também transformados”. (MARTINS, 2013, p. 08)

Desse modo,

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem. (SOARES, 2001b, p. 110)

A internalização das próprias normas e condutas presentes na sociedade, as quais representam a cultura humana, se dá nas relações entre pessoas. Logo se compreende que a atividade complexa humana é permeada pelas relações sociais desde sua origem, o que significa que a consciência humana, ou melhor, o próprio ser humano em toda sua materialidade, não pode ser unicamente caracterizado por meio de vivências internas, mas em contrapartida, o ser humano é “a expressão de suas relações com os outros e com o mundo” (MARTINS, 2013, p. 29)

Dito isso, sublinhamos o papel das relações sociais como fundante para a constituição humana, ao mesmo tempo em que destacamos que as relações entre pessoas (interpessoais) nem sempre ocorrem de forma serena, já que o contato de pessoas distintas pode, por vezes, ser conflituoso, e sobre esse pressuposto também reside a educação escolar. Notoriamente, as relações sociais englobam uma infinidade de instrumentos e signos, os quais, como apontado por Soares (2001b), vão desde as próprias palavras até olhares e gestos.

Tal condição é essencial para que possamos compreender as relações e a dinâmica existente nas escolas, pois o corpo infantil é visto como um obstáculo à atenção e ao silêncio. Nesse sentido é preciso culpabilizar as crianças inquietas que, aparentemente, não submetem seus corpos às regras ocultas existentes na instituição escolar. Isso porque o corpo inquieto é considerado um problema que necessita de intervenção, seja ela de castigos ou de intervenção, ou seja, “o corpo torna-se um ‘espaço’ suspeito”. (SANT’ANNA, 2001, p. 17)

No tocante aos primeiros tratamentos destinados ao corpo na escola, destacamos a função da Ginástica nas escolas, hoje chamada de Educação Física, como um modelo que ressalta a ordem e a hierarquia. Ao longo do século XIX principalmente no ocidente europeu, a Ginástica era entendida como uma síntese das ideias que permeavam as noções advindas do campo científico, exercendo influência na propagação dos novos modelos de civilidade. Assim, os registros dessa disciplina escolar demonstram o corpo como um objeto a ser manipulado. Este novo modo de entender o corpo, ressignifica a ginástica científica “sob a ótica da utilidade, da economia de energia, da moral e da higiene”. (SOARES, 2001b, p. 114)

A mentalidade científica traz noções de potencializar as forças para o trabalho, propagando assim o discurso de um modelo a ser difundido de “‘bem viver’”. A ela se atribui a capacidade de potencializar a utilidade das ações, de educar efetivamente o corpo. E a escola é um lugar privilegiado e apropriado para sua difusão.” (SOARES, 2001b, p. 115)

Segundo esses princípios, a educação do corpo sugere “atos de extração ou de acréscimo em relação ao corpo remetem-no a determinados códigos e o submetem a normas que são internalizadas por um meticuloso processo de educação”. (SOARES, 2001b, p. 109)

A preocupação da educação do corpo se desdobra na escola com os interesses de se manter a ordem e evitar o caos. Para tanto, o próprio espaço escolar, toda a sua arquitetura, suas normas, os tempos, e o movimento das crianças são minuciosamente pensados para a manutenção de um projeto político de ordem. Assim, ressalta-se o interesse em que esses ambientes sejam propulsores da incorporação de gestos e gostos uníssomos, de modo que os corpos se adequem às demandas do trabalho. Isso quer dizer que as manifestações corporais demonstram a própria cultura, já que por meio das inúmeras instituições (tal qual a escola) e dispositivos criados pelo estado, o corpo se constitui de acordo com as noções de seu tempo.

Outro aspecto relevante ao estudo apresentado, consiste em definir que a inserção das crianças nesses espaços simboliza algo que vai além da explanação de conceitos teóricos resultantes do estudo das disciplinas escolares. Já que a

escola, propriamente dita, é local de tensões e repressões, uma vez que essa organização se estende a todas as instituições públicas, criadas e mantidas pelo Estado. Desse modo, como um instrumento de normalização das condutas, a escola também reproduz os interesses econômicos deste tempo, os quais trazem a noção de que governar o corpo representa uma importante condição para governar a sociedade.

A partir dos desenhos que traçam no espaço com sua materialidade, os corpos e sua gestualidade podem permitir a compreensão de toda uma dinâmica de elaboração dos códigos a que devem responder, das técnicas, pedagogias, e instrumentos desenvolvidos para submetê-los a normas. (SOARES, 2001b, p. 111)

Por isso, salientamos que, ao mesmo tempo em que discursos pedagógicos de autonomia e liberdade são propagados, as crianças pertencentes às escolas são ensinadas a olhar, a falar apenas quando autorizadas e sobre aquilo que os adultos querem ouvir, e a silenciar.

Inúmeras críticas sobrevêm a esse modelo escolar, sobretudo pelo fato dele apontar para a anulação das diferenças entre os indivíduos, uma vez que eles são pertencentes a contextos diferentes. Sendo assim, entendendo as diversidades históricas, culturais e sociais de cada sujeito, a padronização é impossível, visto que ao tentar enquadrar indivíduos diferentes em um único padrão, a escola limita as possibilidades e as ações das crianças, exercendo assim o poder disciplinador sobre elas.

A vigilância, a normalização e o controle das condutas, culminam de igual modo no controle das palavras. Nesse sentido, a escola caminha de modo em que os alunos e professores são reprodutores de ideias homogêneas, constituídas nos modos de agir da escola e aquelas trazidas prontas em livros didáticos e materiais pedagógicos. Para integrar os dispositivos controladores, a escola atual se vale de avaliações que, longe de se constituir em um elemento de aprendizagem durante o período de escolarização, ela tem sido utilizada para classificar e, de certa forma, punir os alunos que não conseguiram apreender os conteúdos mínimos exigidos pela escola, por meio de notas.

Nesse sentido é possível identificar que historicamente a burguesia utilizou a escola para inculcar a ideologia da classe dominante no proletariado. Sendo que

nesse movimento, foi possível envolver as camadas mais baixas da sociedade pela pseudo liberdade e igualdade de direitos. (SAVIANI, 1991)

Em face de tais evidências constata-se que o papel da escola aparentemente tem se constituído na direção de solidificar as desigualdades, acentuar a marginalização e contribuir para que o silêncio numa linha crescente, que coopera para que este se propague e se incorpore aos anseios que englobam a instituição escolar. Contudo, atentarmos apenas a estes aspectos, resultaria em um profundo descrédito com as possibilidades futuras para a educação, gerando o conformismo com o cenário contemporâneo. Longe de nos restringirmos a esse cenário relativo ao panorama apresentado acima, a escola possui em seu cerne a possibilidade de uma atuação contra-hegemônica que aja no sentido de dar voz ao corpo infantil, ou seja, valorizar as questões intrínsecas ao seu desenvolvimento e entendê-lo, assim, em suas possibilidades de relação com o outro. Em consonância com tais vertentes sobre as quais a escola pode lançar seus interesses, Martins (2013, p. 272) entende que:

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo das significações – tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos.

Tal condição é essencial para que a escola oportunize aos alunos que suas ideias ou argumentos ultrapassem significados imediatos, pois as instâncias que abarcam a ação do sujeito no mundo consideram a necessidade de compreender como tais ações são fundantes para o seu desenvolvimento, assim como entender que os seus processos mentais de apropriação e internalização não se caracterizam por ações espontâneas, mas sim por ações em que o indivíduo se posiciona em relação ao outro, de modo que elas possuem intencionalidade e são direcionais.

Por esse fato, salientar a necessidade de ação do corpo frente à realidade social se constitui uma preocupação, uma vez que a forma de concebê-lo pode, em outras palavras, desconsiderar a importância que esta instância possui para o desenvolvimento psíquico, já que as possibilidades de relação com o mundo que o corpo traz, as quais são imprescindíveis para a constituição cultural, e como tal, para

que ações e movimentos significativos sejam realizados. Assim, concordamos com Pino (2005) quando, ao dissertar sobre o papel dos movimentos para o desenvolvimento psíquico, afirma que

[...] é através dessas duas vias de interação com o meio, a sensorial e a motora, que vai ser construído todo o edifício da sua constituição cultural. Essencialmente, isso começa a acontecer a partir do momento em que a criança começa a perceber que o que chega a seus receptores em forma de *sinais* converte-se em *signos*. Isto permitirá que suas ações tornem-se também ações significativas, ou seja, expressão de suas experiências subjetivas. (PINO, 2005, p. 207)

Logo, mesmo que nos preocupemos em desvelar a ação dominante que a escola realiza, “penso que esse debate é fundamental nestes tempos em que, contraditoriamente, se declara a necessidade de educar a infância, mas se defende que essa educação deve ser uma antiescolarização”. (LOMBARDI, 2013, p. 08)

A instituição escolar foi criada para defender os interesses da burguesia. No entanto, a própria burguesia explica a criação do Estado democrático com vistas a atender o interesse de todos. Para acatar esse princípio houve a separação de esferas e poderes, ou seja, entre público e privado. Isso se estende ao entendimento de que o público, como expressão do estatal, é submetido ao “controle da mesma classe que controla o Estado”. (LOMBARDI, 2013, p. 10)

Desse modo, “a burguesia possui mecanismos e instituições próprias para o cuidado de seus pequenos”, os quais são educados como futuros herdeiros do poder, que desde os primórdios de sua educação, são ensinados a manter o controle e o domínio. Já a educação do restante da população, isto é, “da massa infantil dos que vivem do trabalho”, compete ao Estado que, como já apontado, é controlado pelos interesses da burguesia, sendo que, enquanto a educação de seus filhos se refere à permanência do controle e poder, a educação do restante da população se vincula a aspectos servis. (LOMBARDI, 2013, p. 10)

Com o intuito de alcançar a concepção de educação que se distancie dos interesses burgueses, é necessário que a perspectiva anti-escolar seja superada, a partir de uma perspectiva que contemple as possibilidades de ação revolucionária do ser humano. Assim, não se trata apenas de desvelar a condição de dominação

presente na sociedade, mas de assumir uma prática transformadora, que o considere em sua materialidade e ação sobre o mundo.

É certo que “não revolucionaremos a sociedade pela escola, mas é por meio dela e de seus conteúdos e práticas que daremos a trabalhadores as ferramentas e entendimento da exploração, ideologias e controles dessa sociedade”. (LOMBARDI, 2013, p. 14)

Considerando que essa dinâmica de dominação existe, necessita-se empreender esforços para que os movimentos corporais intencionais não sejam limitados, e que, além disso, este corpo infantil vivo estabeleça-se de modo que supere as condições de dominação existentes. Por essa razão, faz-se necessário romper os modelos de um corpo servil para um corpo revolucionário, que pode ser utilizado com vistas a transformações, não apenas para conformação.

Visto assim, este trabalho não se limita a apresentar conclusões pessimistas acerca do caráter da educação e da consideração do corpo na escola, uma vez que apenas apresentá-las de modo que as houvesse um notório descrédito às possibilidades que o ser humano possui de transformar-se ao mesmo tempo em que transforma suas condições sociais, isentaria à escola de suas possibilidades de tornar-se uma instância propulsora de mudanças. (SAVIANI, 2013)

Tal postura levaria a negação da escola, uma vez que ela se tornaria isenta de qualquer aspecto positivo, já que os moldes existentes não permitem que a criança cresça e se desenvolva adequadamente, ao invés disso vão sendo moldados sua postura e seus desejos. Assim, educadores se valem de discursos repletos de descrença na função da escola que as forças externas determinam, sendo que os esforços no sentido contrário são suprimidos por essas forças. (SAVIANI, 2013)

Salientamos que um aspecto necessário para o entendimento das discussões apontadas refere-se a uma outra dimensão existente nas explicações de Vigotski (1988) sobre o sentido existente no termo relações sociais. Segundo Pino (2005, p. 105) ele apresenta uma concepção de não se considerar o ser humano como “simples produto das circunstâncias materiais, esquecendo-se que são os homens que transformam essas circunstâncias com o seu trabalho e não ao contrário, e que, ao fazê-lo, transformam-se eles mesmos”. (PINO, 2005, p. 105)

Assim, na intenção de superar conclusões negativas sobre as possibilidades humanas, Saviani (2013) considera que a criança

É um ser situado, ao mesmo tempo noto que ela reage à sua situação. Reage  *pessoalmente*. Constatamos que alguns elementos da situação são aceitos naturalmente por ela; outros, ela os rejeita sumariamente; e a outros, ela procura transformar. Isso mostra que o homem é capaz de superar os condicionamentos de sua situação; ele revela-se capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. A criança é, então, um ser autônomo, um ser livre. (SAVIANI, 2013, p. 260)

Portanto, compreendemos que a situação humana é transformada e está em transformação pelo próprio ser humano, o que nos leva a crer que existe o potencial de intervenção. Ao salientarmos tal possibilidade, ressaltamos que ela apenas se torna possível no momento em que se existe algum grau de consciência da situação sob a qual se intenta intervir, o que supõem as premissas que sustentam a necessidade de se haver o reconhecimento da apontada dinâmica, e desse modo, requer que, em especial a escola, disponibilize estes conhecimentos para aqueles que vivem do trabalho, bem como fomentar a formação de consciências críticas, para que o proletário lute pelos seus direitos e interesses, “formando e preparando para a luta revolucionária que conduza a uma transformação histórica radical” (LOMBARDI, 2013, p. 14). Isso por meio de uma educação que se endosse uma educação *omnilateral*, ou seja, do ser humano como um todo, corpo e intelecto, além de promover continuamente sua participação social.

No entanto, é válido afirmar que as possibilidades de transformação existentes no interior de uma sociedade não garantem sua efetivação, uma vez que essas transformações apenas podem se efetivar no momento em que ações intencionais e coletivas se produzam no mesmo sentido, para organizar-se e lutar pelas transformações necessárias, as quais apenas são realizadas a partir do momento que se tem conhecimento sobre as possibilidades reais de transformação, e esse conhecimento só pode ser evidenciado por meio da educação.

Ao apontarmos a necessidade de uma educação que consinta com a socialização do conhecimento sobre as possibilidades que o corpo possui de transformar suas condições sociais, faz-se necessário considerarmos uma educação que caminhe no sentido contrário ao de conformismo, mas como apontado nas



asserções acima, a educação que incida sobre o conhecimento elaborado, sobre o saber científico e sobre o saber sistematizado. (SAVIANI, 2013)

Nesse sentido, tecer considerações sobre a criança contemporânea, requer que entendamos as ações desempenhadas pela sociedade e também pela escola, já que, como sabido, a escola atual se apresenta como instituição existente para o controle das condutas, que “com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração”. (SAVIANI, 2012, p. 29)

A consideração apontada é corroborada ao observarmos a escola contemporânea, a qual demonstra ampla preocupação com a ordem e a inércia dos alunos, julgando que estes só aprendem quando estão em silêncio ou melhor, sem se movimentar. Desse modo, o papel desta instituição, como aquela que incide sobre o desenvolvimento humano se faz imprescindível para a constituição do sujeito. É certo que os papéis assumidos pelos professores indicam tendências ao silenciamento, todavia, é por meio dela que encontramos “condição imprescindível do processo de transformação de um ser hominizado”. (MARTINS, 2013, p. 271)

Sobre isso compreendemos que “a educação escolar como um processo privilegiado para, no âmbito da transmissão dos conhecimentos, opor-se às referidas desigualdades”. (MARTINS, 2013, p. 272) Por essa razão, apontar a necessidade da educação escolar para o desenvolvimento dos educandos se ressalta como um fator de extrema importância, uma vez que, por meio da transmissão dos conteúdos o sujeito adquire conhecimentos que apontam para a apropriação dos signos culturais.

Nesse sentido, o papel assumido pelo professor como aquele que se posiciona com a intenção de contribuir para o desenvolvimento dos educandos e que se atenta para a seleção dos conteúdos, bem como para a forma em que ele é organizado na escola, e que é responsável por promover o desenvolvimento dos indivíduos que estão sob seus cuidados.

Ao mencionar tal aspecto, encontramos na escola, assim como no papel do professor, a intenção de mediar os processos de apropriação, de modo que tal postura não se restrinja unicamente aos momentos relativos aos conteúdos, mas aos momentos em que os movimentos intencionais dos alunos, os diálogos, bem como os jogos se fazem presentes. Isso quer dizer que a ação de mediação e

transmissão da cultura humana representa condições primárias para o desenvolvimento psíquico do sujeito. (MARTINS, 2013, p. 276)

Após finalizar tais discussões, esperamos que as posteriores asserções se incumbam de apontar a importância do corpo infantil que se constitui em relação, ou seja, que necessita do outro para que a cultura propriamente humana se internalize e se torne constituidora da própria pessoa. Por este fato, princípios da teoria histórico-cultural embasam as noções ressaltadas na atual pesquisa e se constitui o foco das explicações.

### 3. PROCEDIMENTOS EMPREGADOS NA INVESTIGAÇÃO

A fim de compreendermos como as práticas escolares relativas ao 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental contribuem para a promoção, contenção ou impedimento da ação corporal infantil e levando em conta que as crianças possuem cinco ou seis anos de idade, buscamos compreender como o corpo infantil é considerado na escola, de tal modo que verifiquemos se as ações educativas indicam, ou não, tendências ao silenciamento ou à promoção da ação corporal das crianças que o frequentam.

Para tal, nos apoiamos na abordagem histórico-cultural proposta por Vigotski (2010, 1988, 1930) e de autores da mesma base teórica focalizaremos as explicações buscando sintonia entre a vertente teórica e os princípios metodológicos adotados, haja vista a importância da metodologia empregada para a análise dos dados advindos do cotidiano escolar estar afinada com o estudo teórico empreendido.

Essas ações serão encaminhadas no sentido de se alcançar respostas às questões formuladas, por meio de análises interpretativas dos dados obtidos no contexto escolar, sobretudo no que diz respeito às situações relacionados ao tratamento que se dá ao corpo e a ação corporal infantil.

No que diz respeito aos princípios empregados na pesquisa desse constructo teórico, Góes (2000, p. 11-12) nos apresenta uma explicação precisa quanto à necessidade de levar em conta as relações dinâmicas que influem ao objeto, além da história que o transpassa, para que assim se torne possível compreender o que vai além da aparência.

Argumenta pela necessidade de examinar a dimensão histórica e alerta para o fato de que privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro. Inclui nessas diretrizes a importância de se identificar relações dinâmico-causais, devendo o investigador buscar distinguir a aparência e os processos da dinâmica subjacente. (GÓES, 2000, p. 11-12)

Deste modo, o estudo caminhará no sentido de considerar como seu objeto, não apenas sob uma vertente, já que esta atitude contribuiria para a redução dos resultados, visto que, assim como apresentado a priori, buscar a totalidade do objeto significa compreender todo o processo do qual ele se faz partícipe, ou seja, “articulando os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p. 22).

Logo, para compreender além do que se mostra visível ao se observar o fenômeno, o levantamento de dados consistirá no empreendimento de diversas ferramentas, como a observação e acompanhamento do cotidiano escolar, a utilização de um caderno de campo para registro do que foi observado e gravações em vídeo de situações de sala de aula, como entrada, saída e intervalo. Esses instrumentos serão importantes estratégias para o entendimento do problema colocado em destaque.

Em busca disso, a obtenção dos dados se deu por meio do acompanhamento dos períodos das aulas ministradas no 1º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas no Município de Araras, interior do Estado de São Paulo. Como se tratou de duas instituições diferentes, a obtenção dos dados se realizou em aproximadamente 12 dias de acompanhamento da rotina e atividades em cada uma delas, cabendo ao professor da turma apontar os dias que a pesquisadora poderia participar das aulas. Assim, em uma escola foi feito o acompanhamento do contexto escolar em um dia por semana, quase sempre fixo, só sendo modificado por outras atividades escolares ou férias. A observação desta primeira escola (que denominaremos de escola A) aconteceu durante os meses de maio à julho de 2016. Já, na outra escola (que denominaremos de escola B), por opção da professora, o acompanhamento foi sequencial durante duas semanas e meia, que abrangeu o mês de junho e meados de agosto de 2016. Vale ressaltar que a observação na escola B foi interrompida pelo período de férias, o que trouxe prejuízos para as videografações realizadas, uma vez que, ao retornar das férias, a professora optou pelo encerramento delas, o que confluiu nas anotações se restringirem apenas ao caderno de campo.

Ressaltamos que o foco de análise dessa pesquisa se concentrou, exclusivamente, na ação corporal dos alunos, por isso, as filmagens focalizaram a atenção às ações empregadas por eles alunos, as intervenções da professora,

colegas e funcionários, destacando os processos que se encaminhavam para os objetivos dessa pesquisa.

O registro dos dados provenientes desse acompanhamento, foi possível a partir das videograções de aulas, bem como de um caderno de campo para anotações pertinentes à pesquisa. Para a realização das videograções, várias dificuldades permearam nosso caminho, sobretudo no que disse respeito à posição da câmera na sala de aula, uma vez que ela não pode atrapalhar o andamento normal das aulas. Para tanto, a ideia inicial de locomoção pela sala de aula para captar com maior fidedignidade os diálogos foi logo descartada, já que a professora da sala de aula relatou que o transitar pela sala estava contribuindo para tirar o foco dos alunos daquilo que estava sendo ensinado. Buscando superar esse impedimento, inicialmente, utilizamos diferentes câmeras, e sobre isso, encontramos dificuldades para a captação dos diálogos. Após realizarmos uma pesquisa piloto, decorrente do melhor resultado, passamos a utilizar com maior frequência a Sony DSC-H20 e Sony Cyber Shot 14.0 mp. Essas câmeras ficaram dispostas em cima da mesa localizada no fundo da sala de aula, já que essa posição permitiu captar todas as ações dos alunos.

Essas estratégias foram empregadas para que os vídeos pudessem ser analisados quantas vezes fossem necessários.

Os registros em vídeo permitem fazer não só observações muito mais longas e detalhadas que as feitas no ato do registro, como também observações “novas”, pois novas são as situações em que cada exposição aos dados registrados coloca o pesquisador. Isso não quer dizer que se incida numa espécie de “relativismo interpretativo”, o que impediria a análise real do processo. (PINO, 2005, p. 190)

Além disso, as análises não se concentraram nos fatos em si, mas em todo processo e contexto sob os quais os fatos ocorreram, em virtude da preocupação de se estar em concordância com a matriz teórica metodológica assumida.

Ressaltamos que as videograções foram utilizadas, unicamente, para compor o diário de campo, auxiliar o olhar para as situações encontradas na escola, para as análises e discussões dos dados. Contudo, será mantido a confidencialidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A articulação entre eventos, discursos e diálogos, a vista do interesse deste trabalho, permitiu que ocorressem interconexões, de modo que um fato se entrelaçasse a outros. Com interesses explícitos de buscar o entendimento da totalidade, ou melhor, de todos os aspectos que influenciam o contexto, ressaltamos prioritariamente a noção de que esses eventos são parte constitutiva de uma realidade complexa.

Destacamos que o acompanhamento das situações cotidianas resultou em 63 (sessenta e três) episódios videogravados, sendo vinte e sete da escola A com um total de três horas e nove minutos, divididos em vídeos de dez a quinze minutos, e da escola B com 36 episódios totalizando cinco horas e vinte e seis minutos distribuídos em vídeos de dez a vinte minutos.

Para a realização das análises e interpretação dos dados, o que será detalhado mais adiante neste texto, foram selecionados episódios significativos para o cumprimento do objetivo da pesquisa. Essas situações foram organizadas em eixos temáticos, os quais foram levantados a partir da revisão do diário de campo escrito, assim como da visualização e análise inicial das filmagens, observando-se três eixos temáticos, a saber: a utilização da fila, atividades em sala de aula e atividades em outros ambientes da escola. Estes eixos foram delimitados considerando-se dois critérios: momentos do cotidiano escolar e, no caso do uso de fila, pela frequência que ele apareceu nos dados.

Desse modo, as análises da pesquisa consistirão em, a partir de materiais já produzidos na área da educação, buscar respostas aos problemas propostos, partindo do pressuposto de observação do cotidiano, registro e gravação, acompanhamento, com o foco no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de município do interior do estado de São Paulo, objetivando-se compreender como o corpo da criança é considerado no âmbito educativo, além de entender como a organização do contexto educacional contribui ou não para a manifestação corporal da criança.

Vale ressaltar que ao tratarmos sobre o corpo na escola, estamos sobretudo ressaltando a criança em sua materialidade, ou seja, a criança de corpo inteiro.

Para melhor entendimento do caminho percorrido em nossa pesquisa, passamos a descrever de modo aprofundado os passos que desenvolvemos.

### 3.1. A entrada da pesquisadora nas escolas

Qualquer educador que tenha experienciado o contexto escolar se depara com a tradição burocrática advinda de órgãos superiores, os quais são responsáveis por reger os princípios educacionais das escolas e, além disso, prever para que os objetivos das instituições estejam em conformidade com os objetivos e demandas do próprio município. Essa é uma das razões porque realizar uma pesquisa em escolas, não é uma tarefa totalmente tranquila.

No entanto, a preocupação em adquirir a aprovação desses órgãos para a realização da pesquisa esteve presente a cada ida até a Secretaria Municipal da Educação, garantindo o comprometimento com a concepção apresentada ao Diretor de Educação, à Secretária da Educação, à Coordenadora do Ensino Fundamental e à Coordenadora de Educação Continuada o que fez com que acentuasse nosso compromisso no que diz respeito às observações empreendidas nas escolas.

Tais medidas tomadas pela Secretaria da Educação do Município de Araras ressaltam as precauções que envolvem o contato com seres humanos. Desvelar aspectos presentes na realidade objetiva se caracteriza uma tarefa árdua, que envolve sobretudo ética e engajamento daquele que se propõe a realizá-la. Tal qual exposto por Clarice Lispector (1998, p. 17) “transgredir, porém, os próprios limites me fascinou de repente. E foi quando pensei em escrever sobre a realidade, já que essa me ultrapassa. Qualquer que seja o que quer dizer ‘realidade’”.

Após as inúmeras idas e vindas a esse órgão, e as incontáveis explicações sobre a intenção do trabalho, a Secretaria Municipal da Educação autorizou minha entrada nas escolas, mas para tanto, fez-se necessário que, por escrito, os acordos estabelecidos entre a pesquisadora e o município fossem deferidos e assinados. Desse modo, neste documento elaborado por eles, continha exigências a serem cumpridas durante e após a realização das observações. Algumas exigências já haviam sido radicadas no próprio projeto de pesquisa levado até eles, como o cuidado e não exposição da identidade daqueles que aceitassem a participação na pesquisa.

Outras delas, como a apresentação do projeto às escolas, de uma cópia da autorização facultada pela Secretaria da Educação e agendamento de uma reunião

com a equipe gestora se realizasse antes da entrada da pesquisadora nas salas de aula, o que era esperado. Além de tais exigências, como último item exposto no documento, foi salientado que ao término do trabalho, a pesquisadora se incumbisse da apresentação dos resultados para as escolas envolvidas, bem como em um curso de formação continuada para os professores do município. Ao mesmo tempo que essas condições se revelam desafiadoras, também simbolizaram a propagação dos resultados obtidos por meio de um trabalho significativo.

Após isso, foram encaminhados às professoras e aos pais/responsáveis pelas crianças o Termo de Livre de Consentimento e Esclarecido – TCLE, o qual previamente foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP, além disso, a pesquisadora ficou à disposição para quaisquer esclarecimentos no horário de aula em dia anteriormente agendado, por telefone ou e-mail, sendo que a pesquisa só se iniciou após a devolução dos mesmos.

Por conseguinte, as ações requeridas por este órgão foram realizadas enquanto a pesquisa se deu nas escolas, e terá seu término após a apresentação desta dissertação.

### **3.2. A observação do contexto escolar**

*“Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?” (CLARICE LISPECTOR, 1998, p.11)*

O mesmo interesse que permeava a escrita de Clarisse Lispector ao iniciar suas ponderações sobre Macabéa em “A hora da estrela” são as mesmas indagações que induzem as explicações aqui citadas. Dessa forma: Como descrever uma história? Como começar pelo início se as relações existentes da escola se iniciam antes mesmo da presença da pesquisadora neste ambiente? Aqui ressaltaremos a grande dificuldade de recontar as histórias presenciadas na escola, visto que para atingir este fim seremos cautelosas nas transcrições dos episódios, bem como para a explicação do contexto de ambas as escolas.



Para tanto, como já mencionado no item anterior, as histórias que compõem o enredo desta dissertação possuem seu início antes mesmo da pesquisadora adentrar no ambiente escolar.

Apesar da dificuldade de se mensurar o início da história desta pesquisa, neste momento as explicações deter-se-ão em explicar como ocorreu a entrada da pesquisadora no ambiente escolar. Sobre isso, destacamos que, conforme solicitado pela Secretaria Municipal de Educação, o primeiro passo junto às escolas foi o agendamento de uma reunião que consistiu na explicação do projeto de pesquisa para os gestores, para que, mediante esse contato, eles nos indicassem uma sala de aula para as observações.

Indicamos a importância dessa etapa para a realização da pesquisa de campo pelo fato dessa ação favorecer a criação de vínculos e de confiança entre pesquisador e gestor. Portanto, um roteiro foi elaborado pela orientadora deste trabalho, juntamente com a pesquisadora, para que nenhum assunto fosse esquecido nesta reunião.

Orientadora e pesquisadora foram juntas para a primeira reunião na escola A, de modo que as discussões com os gestores da instituição fossem, depois, explicitadas também na escola B. Os gestores nos receberam de forma solícita e indicaram uma sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental que julgavam mais propícia à pesquisa e que teve o aceite da professora. Na segunda reunião, na escola B, a pesquisadora inicialmente dialogou com a gestora, para então apresentar à professora indicada a pesquisa e como ela seria realizada em sua sala de aula.

Nesse sentido, as explicações se detiveram em salientar que inicialmente foi entregue para cada participante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual deveria ser assinado em concordância com a participação de cada sujeito da pesquisa. Este termo, também, foi encaminhado a cada aluno para que eles levassem aos pais. Só depois que os termos retornaram é que as filmagens e observações foram iniciadas.

Após essas ações, a próxima etapa consistiu na participação da pesquisadora na sala de aula. Para tanto, primeiramente a professora de cada sala explicou aos alunos que uma pesquisa seria realizada juntamente as aulas ministradas a cada

turma, e para tanto, uma pesquisadora estaria acompanhando as aulas e filmando algumas situações que ocorrem corriqueiramente, para que agissem normalmente.

Assim, de acordo com a preferência da professora responsável pelas salas de aula em que a pesquisa seria realizada, os dias para as filmagens foram estipulados, de modo que a sequência de aulas programadas aos alunos não fosse atrapalhada. Desse modo, a escola A optou pela pesquisa durante as segundas-feiras desde a entrada até a saída dos alunos, e a escola B optou pelo acompanhamento durante duas semanas seguidas. Destaca-se que apenas as aulas ministradas pelas professoras indicadas foram acompanhadas, excluindo-se assim as aulas destinadas aos professores específicos como Inglês, Artes e Educação Física.

A presença de uma pesquisadora no cenário educativo causou alterações nas condutas tanto dos alunos quanto dos professores, perpassando também a gestão e a postura demonstrada pelos funcionários responsáveis pela inspeção dos alunos. Portanto, esse entendimento da impossibilidade de entrar em contato com a realidade objetiva sem exercer influências sobre ela e também ser influenciado por ela, ainda que nos distanciemos do objeto de análise, a separação definitiva de uma e outra coisa se caracteriza quase que inviável, já que partimos da compreensão acerca do ser humano em sua materialidade, sendo que as relações sociais são parte constitutiva de cada sujeito.

Tais atos se consolidaram como pano de fundo para a realização de toda pesquisa. Conforme os episódios aconteciam no cotidiano, eles eram registrados para em um momento posterior serem analisados.

### **3.3. Sujeitos envolvidos**

A compreensão dos indivíduos que se dispuseram a participar desta pesquisa se define como sendo duas professoras na faixa etária de 28 a 35 anos, sendo que ambas possuem mais de dez anos de magistério. Salienta-se que cada professora pertence a uma escola diferente. Contudo, ao mencionarmos a faixa etária dos alunos, identificamos que, pelo fato de todos estarem matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, que a partir da Lei nº 11. 274/2006 foi instituído que o Ensino

Fundamental abrangeria 9 anos da educação básica. Isso significa que as crianças adentrariam esse nível de ensino um ano antes, ou seja, com 6 anos. (BRASIL, 2006)

Ao observarmos o cenário educativo, evidenciamos a presença de crianças que se matricularam no 1º ano do Ensino Fundamental com cinco e seis anos, raramente alguma dessas crianças possuíam sete anos. As faixas de idade para a inserção no 1º ano do Ensino Fundamental foi um fator de especial atenção, já que as mudanças nos termos legislativos não ocorreram da mesma forma no cenário real, o que indica a entrada de crianças mais novas nesse nível de ensino sem mudanças estruturais substanciais.

Quanto ao número de alunos de cada sala de aula, apontamos que na Escola A, o primeiro ano do Ensino Fundamental possuía cerca de 22 (vinte e dois) alunos, sendo que 16 (dezesesseis) deles assinaram o TCLE. Já a Escola B possuía 18 alunos matriculados, sendo que 16 (dezesesseis) deles assinaram o TCLE. Tanto em uma escola quanto na outra, a média de alunos faltantes diariamente transitava em torno de 2 e 3 alunos. Em raros dias da pesquisa não houve nenhuma falta. Os episódios nos quais os alunos cujos pais ou responsáveis não assinaram o TCLE, não foram considerados para a pesquisa.

Os alunos da Escola A eram organizados, nas salas de aula, em duplas, que se alternavam de acordo com os níveis de escrita, conforme apontado pela professora. Já na Escola B os alunos eram organizados em fileiras individuais, ou seja, sentavam-se sozinhos. Desvelando o contorno das salas de aula observadas, intenta-se que o leitor compreenda o contexto evidenciado nas duas escolas.

Cabe ressaltar o lugar em que as escolas se localizam, uma vez que este fator se constitui imprescindível para compreendermos o objeto de pesquisa de forma total. Diante disso, consideramos que a escola A se encontra em um bairro periférico da cidade de Araras, composto por famílias de baixa renda e conceituado como violento, sendo comum o tráfico de drogas nas ruas. Já a escola B, faz parte de um bairro tradicional da cidade, situada próxima ao polo comercial e a um clube de lazer altamente estimado pelos cidadãos do município. Como a escolha das escolas foi realizada pela Secretaria Municipal da Educação, a pesquisa não se preocupará em tecer comparativos entre as escolas em virtude da situação

socioeconômica, tampouco pelo alunado de ambas as escolas, uma vez que a atenção recairá sobre o problema de pesquisa.

### **3.4. Focos de observação**

Os interesses apontados na realização da pesquisa sugeriram depois de um intenso trabalho a atenção a alguns focos determinados, os quais contribuíram para que elementos minuciosos que poderiam ser imperceptíveis a mera observação fossem agrupados e salientados.

A necessidade de se elencar focos de observação se desdobra pelo fato de cada episódio acontecer num cenário, e este ser preponderante para o emprego da ação tomada pelos atores atuantes (alunos e professores) que ali estão. É certo que o próprio ambiente escolar sugere várias situações, visto que a postura empreendida pelos alunos em momentos de sala de aula é diferente daqueles empregados em momentos de recreio ou atividades fora da sala de aula.

Sendo assim, focos de observação se denominam importantes estratégias já que neles foram ressaltados elementos significativos dos episódios. Por isso, os focos de observação confluíram para o interesse das relações estabelecidas em cada local ocupado no cotidiano escolar.

Conforme apontado pela pesquisa de Bandioli (2002) o espaço em que as situações ocorrem, como eles são organizados estruturalmente, influem para a isenção ou valorização da ação corporal dos alunos. Além disso, as atividades que acontecem em diferentes espaços também foram tidas como foco de análise, já que buscamos compreender como essas atividades são recebidas e realizadas pelos alunos, e quanto elas culminam ou não ao reforço ou obtenção de silenciamento ou diálogo. Em todos esses focos o papel dos participantes foi notadamente ressaltado, já que as relações sociais realizadas nesses espaços tidos como focos de observação se constituem peça fundamental para a realização da pesquisa. Neste sentido, na descrição do que foi observado se primou pelo detalhamento dos diálogos, mas também pelas ações que compunham os episódios. “Em resumo, o trabalho de campo não é um exercício de contemplação. Tanto na observação como

na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico”. (MINAYO, 2012, p. 624)

### **3.5. Organização, ordenamento e transcrição dos dados**

Após a coleta, realizamos a organização e ordenamento dos dados para a transcrição e posterior análise. Organizar o material é se deixar impregnar pelas informações e observações obtidas no campo, valorizando-as.

Para que isso fosse alcançado, primeiramente assistimos a todos os vídeos, mais de uma vez, separando aqueles que nos trouxeram bons dados, apresentando situações relacionadas aos objetivos da pesquisa. Novamente assistindo aos vídeos os separamos em vários subconjuntos, de modo a observar a rotina do cotidiano escolar e, também, a frequência com que as situações aconteciam de modo que considerássemos a “leitura das homogeneidades e das diferenciações” entre elas. (MINAYO, 2012, p. 624)

Em seguida, após estabelecermos esses subconjuntos, foram transcritos e, depois, reduzidos em três núcleos temáticos, os quais foram utilizados para a posterior análise. São eles: a utilização da fila, atividades em sala de aula e atividades em outros ambientes da escola.

Após ordenamento, organização e transcrição dos dados, é que passamos às análises. Tais ações se realizaram tendo em vista alguns princípios trazidos pela pesquisa de Silva (2006), a qual trouxe importantes considerações que nos auxiliaram na realização das análises de acordo com a perspectiva histórico-cultural.

### **3.6. Análise dos dados**

Para conseguirmos atingir o nosso objetivo e obter a compreensão de como as práticas escolares contribuem à promoção, contenção ou impedimento da ação corporal infantil no 1º ano do Ensino Fundamental e o corpo da criança é considerado na escola, é que realizamos as análises dos episódios videogravados.

Contribuindo com o processo de constituição das análises, complementando as videograções, nos utilizamos das anotações feitas no diário de campo. Esses foram os instrumentos para se alcançar a compreensão dos dados. Tal ação foi relevante, pois

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. (MINAYO, 2012, p. 623)

Assim, considerar a história da escola, do grupo social das crianças e das professoras, do que se percebia nas relações cotidianas por meio de indícios, os quais foram anotados no diário de campo, foram fundamentais para que se pudesse realizar a análise interpretativa dos dados. Tal análise foi realizada a partir da compreensão dos dados e apoiada no constructo teórico elaborado, que nos serviu de base, estabelecendo princípios teóricos a serem seguidos e que deram nos deram os conceitos fundamentais para tal, pois

Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido. (MINAYO, 2012, p. 623)

Observando tais aspectos é que se estabeleceu a interpretação dos dados, da possibilidade promissora de interpretá-los a partir da sua compreensão e do contexto onde foram produzidos. “Mas a compreensão e a interpretação em seu formato final, também assinalam um momento na práxis do pesquisador. Por isso, nunca será uma obra acabada e suas conclusões devem se abrir para novas indagações”. É tal condição que esperamos ter alcançado. (MINAYO, 2012, p. 623)

Após apresentarmos os procedimentos empregados, no próximo capítulo os episódios e situações observados serão analisados e trazidos como resultado de nosso trabalho.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram transcritos, analisados e interpretados com o intuito de encontrarmos subsídios para responder ao problema e alcançar o objetivo sob o qual a investigação se desenvolve.

Para tanto, como já identificamos na metodologia, dividiremos a discussão em três Eixos Temáticos, os quais foram suscitados a partir das observações e das revisões do material advindo da pesquisa de campo, ou seja, do diário e das filmagens. Para tal, levamos, também, em conta a dinâmica existente na escola e a dinamicidade das relações sociais. Estes eixos foram estruturados a partir da identificação de dois critérios: os momentos característicos do cotidiano escolar e, como o caso do uso de fila, a frequência em que apareceu nos dados. Assim, os três Eixos Temáticos identificados foram: a utilização da fila, atividades em sala de aula e atividades em outros ambientes da escola.

### 4.1 Caracterização da organização espacial das escolas

Destacamos a própria organização espacial das salas de aula, uma vez que, tais princípios indicam a noção que a escola carrega no que diz respeito à mobilidade ou falta dela.

Assim, salientamos que a escola 1<sup>8</sup> apresenta uma sala de aula organizada em 3 (três) fileiras de carteiras, sendo que em cada fileira existem 4 (quatro) duplas, ou seja, 8 (oito) alunos. A mesa da professora fica ao lado das carteiras, e a sala de aula não apresenta muito espaço livre. Além disso, a sala é equipada com uma lousa digital, um retroprojetor e um computador, bem como com outra lousa comum. A escola também conta com um refeitório, pátio e quadra coberta. Já a escola 2, apresenta uma sala de aula com 6 (seis) fileiras individuais de carteiras, com aproximadamente 5 (cinco) alunos em cada fileira. A mesa da professora fica à frente das carteiras dos alunos, sendo que, a escola possui uma lousa comum. Todo

---

<sup>8</sup> Identificaremos as escolas nomeando-as de Escola 1 e Escola 2, de modo que se possa perceber suas possíveis diferenciações, mantendo, no entanto, o sigilo sobre elas.

o restante da sala é decorado com as atividades realizadas pelos próprios alunos. A escola possui um refeitório, um galpão, o pátio com quiosques e a quadra coberta.

Tal estrutura e organização permite-nos entender que, enquanto a primeira escola possui a sala inteira repleta por carteiras organizadas em fileiras em duplas, evidenciamos a segunda escola organizar a sala de aula por meio de fileiras individuais. Destacamos que, cada criança possui o seu lugar específico, o qual foi escolhido previamente pela professora, para que cada aluno se sentasse em locais que auxiliem seu desenvolvimento.

Ambas as escolas não apresentam espaço livre na sala de aula, isso porque em todo espaço físico existem carteiras, o que nos leva a considerar que os jogos e brincadeiras propostos, na maioria das vezes, não sugerem grande movimentação das crianças ou, até mesmo, não requerem que eles se desloquem de suas carteiras.

A organização das salas de aula como apresentado, nos leva a considerar que “os espaços, sua própria disposição interna, contêm determinações normativas, regras de comportamento para se desenvolver e que indicam o que deve e o que não deve fazer neles, se há ou não possibilidades de movimento” (BUSS-SIMÃO, 2012, p.262). Sobre este aspecto, as observações nos revelam que o espaço da sala de aula concentra atenção em atividades que contemplam a escrita e leitura, como aquelas que demonstram maior valor para o desenvolvimento da cognição humana. Isso se endossa pelo fato da organização do espaço da sala de aula, com as carteiras em fileiras, sendo na escola A a organização dos alunos ser em duplas, enquanto na escola dois os alunos são organizados de forma individual, atuar de forma normativa, ou seja, por meio de determinações já cristalizadas, que indicam como se deve agir em sala de aula, ou melhor, como não se movimentar em sala de aula. (ROCHA, 2010)

Tendo exposto tais condições, passaremos neste momento a explicitar os dados expostos nos três eixos temáticos para compreender como o corpo infantil e as ações e movimentos por ele realizados são tratados na escola.



## **Eixo Temático 1: A utilização da fila**

Como primeiro Eixo Temático sobre o qual nos debruçaremos, destacamos a “fila indiana”. Esta forma de organização é ressaltada no cenário escolar uma vez que tem se cristalizado nas práticas educativas, em especial para a locomoção dos alunos em diferentes espaços. Além de se constituir uma estratégia de locomoção própria do ambiente educacional, a fila indiana constitui-se como uma forma dos alunos se relacionarem entre eles, com os professores e com os espaços escolares.

A utilização da fila se verifica fortemente demarcada nas duas escolas nas quais a pesquisa se desenvolveu e sua utilidade se apresenta, quase sempre, sem alterações de uma escola para outra, o que representa que é uma dinâmica, uma prática social típica dos espaços escolares, a qual é apropriada e reproduzida pelos próprios alunos. O uso da fila indiana apareceu nas situações gravadas, toda vez que era necessário o deslocamento das crianças de um espaço para outro e, para a análise aqui apresentada destacamos três situações que abrangeram a totalidade das circunstâncias destacadas nos vários momentos observados, ou seja, quatro momentos de observação da manifestação e ação corporal e das falas dos sujeitos envolvidos.

### **Escola 1<sup>9</sup> – Situação 1**

Esta situação exprime a ocorrência de um momento típico da sala de aula, em que as crianças estão sentadas fazendo as lições propostas pela professora quando ouvem o barulho do sinal indicando que está na hora do recreio. Uma movimentação mais acentuada ocorre entre os alunos para tentarem guardar seus materiais da forma mais rápida possível.

---

<sup>9</sup> Identificaremos as escolas nomeando-as de Escola 1 e Escola 2, de modo que se possa perceber possíveis diferenciações entre elas.

*O sinal para o intervalo toca. A professora orienta os alunos:  
 - Cada um guarde seus lápis no estojo antes de sair.  
 Três alunos guardam o seu material primeiro, rapidamente, e se levantam indo até a porta da sala de aula, fazendo uma fila para saírem para o intervalo. Diante dessa situação a professora os orienta:  
 - Eu ainda não chamei ninguém para vir aqui. Podem se sentar!  
 Os três alunos, rapidamente, voltam para as suas carteiras sem titubear, nem ao mesmo olhando para os lados. Ao se sentarem, eles voltam o olhar para a figura da professora, observando a sua voz de comando.  
 Ela diz:  
 - Agora podem vir os meninos.  
 Assim que todos os meninos vão até a porta e se organizam em fila indiana, eles são autorizados a sair da sala de aula.  
 Ao saírem, a professora diz:  
 - Agora as meninas.  
 Depois dos meninos, as meninas se levantam, formam a fila e saem para o intervalo.*

### Escola 1 – Situação 2

No momento do intervalo, algumas crianças estão brincando no pátio, enquanto outras crianças estão sentadas conversando no refeitório, quando sua atividade muda completamente de direção ao toque do sinal. Finalizado o tempo do recreio, o sinal para as crianças retornarem para a sala de aula toca, levando todas elas a voltarem para o refeitório e se organizarem em filas, esperando a professora, em filas separadas de meninas e meninos.

*No momento em que ela chega ao refeitório e diz:  
 - Se levantem para irmos para a sala, todos em fila!  
 Ao chegarem à sala se aula, primeiramente as meninas são autorizadas a entrarem e, posteriormente, os meninos.*

### Escola 2 – Situação 3

A professora finaliza as atividades típicas da rotina, como apontar quais serão os ajudantes, realizar a contagem dos alunos presentes e dos alunos faltantes, a escrita de palavras que se iniciam com as mesmas letras do nome dos ajudantes e a leitura de um livro. Ao término dessas atividades, o horário para o recreio se aproxima, mais especificamente, faltam quinze minutos para o recreio. Quando as atividades passam para a sua preparação.

- Vamos guardar o material que já vai dar o horário do recreio.  
 Exclama a professora.  
 Assim todos os alunos guardam os seus materiais, pegam as suas lancheiras, vão até a frente da sala de aula e se organizam em filas, uma de menina e outra de menino.  
 Assim que as filas estão prontas, a professora diz:  
 - Agora os meninos vão ao banheiro.  
 Assim que os meninos voltam, ela exclama:  
 - Agora podem ir as meninas, sem bagunça.  
 Depois disso, eles seguem em fila para o intervalo.  
 A professora os deixou no refeitório da escola, desejando-lhes bom lanche e seguiu para a sala dos professores.

#### Escola 2 – Situação 4

Após comerem seus lanches, as crianças permanecem no refeitório, sentadas nas mesas, conversando, mesmo porque não lhes é permitido sair deste espaço e transitar por ele ou pelo galpão da escola. Ao passar 15 minutos em que as crianças estão no recreio, o sinal toca, e suas ações se desenvolvem no sentido de voltarem para sala de aula.

Ao toque do sinal, todas as crianças se levantaram das mesas e foram até o galpão da escola. Lá, juntamente com os demais alunos, sentaram-se em fila, especificamente, no lugar destinado para a sua classe, até que a professora chegasse. Assim que a professora chegou, ela realizou um movimento com as mãos como se estivesse os mandando levantar e disse:  
 - Vamos!

\*\*\*

Estas situações advindas da relação estabelecida entre as professoras e os alunos suscitam alguns questionamentos, em especial, se considerarmos a utilização de filas indianas para qualquer locomoção entre os espaços da escola.

Por meio das situações apresentadas, identifica-se que esta é uma estratégia amplamente difundida nas escolas, a qual se apresenta de forma recorrente neste espaço, já que acontecem da mesma forma todos os dias. Isto nos dá o indício que as professoras se utilizam desses modos padronizados de comportamento e não os modifica no decorrer do ano.

Tal condição nos faz pensar e buscar compreender a razão de se realizar fila indiana para todas as atividades escolares que exigem a locomoção dos alunos. Além disso, se a fila é um elemento constitutivo da própria escola, os alunos se apropriam disso, o que pode explicar o fato de alguns já se levantarem da carteira (Escola 1 – Situação 1) ao passo que a professora anunciava que eles sairiam para o intervalo, especificamente na asserção que indica o fato de alguns alunos se levantarem sem a ordem da professora, o que leva a professora a exclamar: *“Eu ainda não chamei ninguém para vir aqui. Podem se sentar”* (Escola 1 – Situação 1).

Esta situação traz consigo a possibilidade de pensarmos sobre como as crianças se apropriam das normas intrínsecas à escola, entendendo e internalizando a sequência de ações que a escola espera delas. Essa apropriação dos elementos constitutivos da própria escola ocorre pelo fato da criança ser um sujeito social, e como tal, desenvolver suas funções psicológicas mediadas na relação com o outro, ou seja, aquilo que é apropriado pelo indivíduo e compõe todo aparato psicológico são caracterizadas como relações sociais internalizadas. (PINO, 2005)

Isso significa que as exigências da escola já foram experienciadas pelos alunos, sendo este um fator notório sobre o fato da criança tentar se adequar ao que a comunidade escolar espera dela, uma vez que a criança precisa rapidamente se utilizar desse modo de comportamento para não ser taxada de “indisciplinada ou incapaz”. Esta situação da fila indiana corresponde a um microelemento, o qual faz parte de uma macro instituição, a escola.

Outra questão a ser levantada, refere-se à vontade desses alunos em serem os primeiros da fila, o que deve ter sido uma possível justificativa para guardarem o material de forma mais rápida que os demais alunos. O que faz com que queiram ser os primeiros da fila? Podemos tentar responder a questão por meio do indício que isso pode nos indicar que “ser o primeiro da fila” se torne algo desejável, uma vez que os primeiros sempre são considerados os melhores.

Contudo, ao serem reprimidas pelo comando que lhes fazia voltar para a mesa, elas voltavam e se sentavam como se estivessem participando do jogo “Seu mestre mandou”, sem fazerem nenhum questionamento. Contudo, se elas teriam que fazer a fila, qual a razão para que precisassem voltar para as carteiras? A questão por detrás disso pode ser respondida pela compreensão de que se trata dos

papéis sociais assumidos pela professora, como aquela que dita as regras, e se coloca como alguém que conduz as condutas e ações das crianças.

Isso corrobora a noção acerca do poder do adulto sobre a criança, ou seja, aquele que possui a via de comando, como por exemplo nas situações que demonstram que os alunos apenas podem realizar alguma ação após a ordem do professor, como: *“cada um guarde seus lápis no estojo antes de sair”*; *“agora podem vir os meninos”*; *“agora as meninas”*; *“se levantem para irmos para a sala, todos em fila!* (Escola 1 – Situação 1)”

Destacamos que, o problema não incide sobre a relação adulto e criança, já que é por meio desta que a criança se apropria da cultura humana, o que é imprescindível para a constituição e desenvolvimento psíquico. Contudo, vislumbramos que os modos de relações observadas nesse contexto entre os adultos com as crianças, revelam a existência de uma considerável imposição das regras a serem seguidas por elas, as quais nem sempre são necessárias, ou com sentido aparente. Não nos referimos apenas à ação do professor como adulto que exerce poder sobre a conduta das crianças, refiro-me ao fato deste modo de relação social em que os professores assumam papéis que tendem a unicamente conduzir, sem permitir os movimentos próprios e intencionais das crianças.

Todavia, longe de culpabilizar apenas uma vertente nesse processo, como por exemplo, os professores ou os alunos, caminharemos no sentido de discutir essas relações e buscar inspirar algumas rupturas nesse processo, ou seja, a superação da condição atual, de modo que a educação ministrada nas escolas caminhe no sentido contrário ao conformismo, e assim a criança se desenvolva de forma global. (SANIANI, 2013)

Tal ação consiste primeiramente no entendimento da postura empregada pelo professor. Diante disso, a relação de poder existente entre adultos e crianças não se caracteriza totalmente como um aspecto negativo, haja vista a necessidade das crianças aprenderem com eles, já que a aprendizagem acontece por meio da transmissão de conhecimentos daquele que já se apropriou desses conhecimentos para aquele que ainda não os conhece. Além do mais, é o adulto, como aquele que possui mais conhecimentos, que auxiliará os alunos a compreenderem os

significados sociais dos objetos culturalmente produzidos pela ação humana. (MARTINS, 2013)

Contudo, destacamos esses fatores no sentido de apontar as necessidades das escolas diversificarem os modos de trabalho com os alunos, em principal com os alunos de 6 (seis) anos. Como proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2013), para esse ano obteremos maiores ganhos se tornarmos as suas atividades menos repetitivas e mais desafiadoras e prazerosas, de modo que a participação ativa dos alunos se efetive no contexto escolar. Entendo que isto não se refere apenas às atividades realizadas em sala de aula, mas permeia toda e qualquer ação realizada neste ambiente, inclusive a locomoção das crianças.

Nesse sentido, com a intenção alinhada às propostas educacionais advindas dos documentos oficiais, é requerido que as escolas tragam, por meio de proposições lúdicas, estratégias em que a ação do aluno esteja presente de forma ativa e intencional para que rupturas fossem realizadas na estrutura cristalizada dos modos de funcionamento da escola.

A despeito desses questionamentos, destacamos a importância que a fila carrega, pois as professoras ressaltam a necessidade dela estar presente nos momentos de locomoção das crianças, e isso pode ser evidenciado por meio da seguinte fala: *“Se levantem para irmos para a sala, todos em fila!”* ” (Escola 1 – Situação 2).

Entendemos que a fila indiana é uma característica própria da instituição escolar, já que por meio dela é possível zelar pela ordem, além tentar prevenir qualquer tipo de conversa durante a locomoção, visto que a organização das crianças uma atrás da outra se constitui como uma maneira de minimizar o diálogo. Aqui entendemos que em virtude de se preservar a ordem e o silêncio, as relações sociais nos momentos de locomoção em diferentes espaços se constituem privilegiando a ausência de diálogo entre os alunos. Isso não significa que os diálogos não ocorram, mas poderiam ser mais eficazes se a professora mediasse esse momento, conversando com as crianças e trazendo observações pontuais a eles.

Aponto isso de acordo com a noção apresentada por Luria (1979) que adverte que, as relações sociais não são garantidas unicamente pelo fato das pessoas estarem próximas umas das outras, ela apenas é significativa quanto os sujeitos envolvidos assumem seus papéis sociais.

Desse modo, ao valorizar a utilização do diálogo entre as crianças nos momentos de deslocamento pela escola e se apresentar outras formas de se locomover em grupo, os professores estariam contribuindo para tornar esses momentos de relação social mais prazerosos e diferenciados, como adverte as DCNEF, adaptando-se às crianças de 6 (seis) anos. (BRASIL, 2013)

Outra atitude constante pode ser observada nas duas escolas, a qual se refere ao fato dos meninos sempre serem os primeiros autorizados a sair para as atividades como formar a fila e ir ao banheiro, com exceção do momento em que retornam do intervalo, já que eles são liberados a retomar seus lugares sentados nas cadeiras após as meninas estarem sentadas. Identificamos essa constante nas seguintes falas: *“Agora podem vir os meninos. (...) Agora as meninas.”* (Escola 2 – Situação 3); *“Agora os meninos vão ao banheiro (...) Agora pode ir as meninas, sem bagunça.”* (Escola 2 – Situação 3).

Essa constante pode ser caracterizada em decorrência de uma construção social que naturaliza os meninos como mais inquietos, ou seja, eles são os primeiros a sair da sala e os últimos a entrar, porque não conseguem permanecer sentados e em silêncio como as meninas, que são mais comportadas. Esse fato nos traz a noção de que a escola, bem como a sociedade atua no sentido de conter mais os corpos das meninas, sendo esta também uma construção social e histórica.

Ao internalizar esse princípio de forma natural, a própria escola traz consigo a noção de que os meninos são mais indisciplinados e as meninas mais quietas e comportadas, por isso elas podem permanecer por mais tempo sentadas, enquanto isso simbolizaria um problema para os meninos.

Correntes teóricas que tendem a naturalizar as concepções de desenvolvimento, e conseqüentemente, naturalizar as desigualdades presentes na sociedade, necessitam ser transformadas por meio da superação dessas ideias. Este aspecto se torna possível unicamente por meio do entendimento daqueles que compõe a escola sobre o desenvolvimento cultural do sujeito, de modo que, este

corpo infantil seja entendido por meio de comportamentos complexos, culturalmente formados por meio da ação do homem sobre a natureza. (MARTINS, 2013)

## **Eixo Temático 2: Atividades em sala de aula**

A tentativa de compreender as atividades desenvolvidas em sala de aula se endossa no sentido de trazer novas possibilidades à tona como este espaço, tido como aquele que a criança permanece por maior tempo na escola, apresenta-se como um lugar onde as relações entre professora e alunos se intensificam.

Ademais, a sala de aula constitui-se como uma instância na qual as atividades educativas se avivam, pois é o espaço que se ocupam com mais intensidade os professores, os gestores e os pais de alunos. Desse modo, como lugar privilegiado na escola, alguns aspectos observados serão desvelados na tentativa de possibilitar maiores discussões acerca no tema sob o qual esta pesquisa se desenvolve.

### **Escola 1 – Situação 1:**

Como complemento do projeto “brincadeiras” que está sendo desenvolvido na escola, a professora sugere aos alunos a confecção de um jogo da memória com números, pois assim eles aprenderiam prendendo os números, participando de uma situação de jogo. Inicialmente, a professora diz aos alunos que eles mesmos vão preparar um jogo da memória e lhes explica o que é este jogo. Em seguida, ela explica como as atividades devem ser realizadas.

*- Agora vamos fazer o jogo da memória com os números. Por isso, primeiramente, vocês precisam fazer as bolinhas dentro dos quadrados, desenhando o número que ela representa.*

Assim, ela pergunta para alguns alunos, apontando para uma delas:

*- Qual cor você escolhe para fazermos o número 1?*

E a primeira aluna escolhida disse:

*- O laranja.*

*E assim sucessivamente até que todos os quadros fossem completos.*

*[...]*

Ao dar continuidade a atividade e estarem utilizando os lápis coloridos, várias crianças percebem que seus lápis das cores escolhidas estão sem ponta, o que leva várias crianças a irem apontá-los no lixo. As crianças se levantam e caminham até o lixo, creio ser este um combinado da sala, visto que existe um apontador ao lado dele. Isso causa uma aglomeração no local e a professora adverte:



- *Eu não quero esse monte de crianças aqui. É uma de cada vez. Isso faz com que as crianças voltem rapidamente para suas carteiras.*

### Escola 1 – Situação 2:

Enquanto as crianças estão realizando uma atividade do livro, que consiste na reescrita de um texto, a professora se aproxima da pesquisadora para conversar sobre o projeto de pesquisa, bem como para saber se os dados estão sendo suficientes para a análise. Conforme o diálogo vai sendo realizado, outras questões vão sendo levantadas, referentes à prática desta professora.

Antes de iniciar a atividade, a pesquisadora pergunta para a professora:  
 - *É interessante como você deixa os alunos conversarem.*  
 Ela respondeu:  
 - *A gente espera que eles consigam realizar as atividades em silêncio, mas eles ainda não conseguem se controlar por tanto tempo. Eu tenho que ficar mediando todo o tempo, pedindo para abaixarem o volume da conversa, a levantarem a mão antes de falar, mas às vezes é difícil.*

### Escola 1 – Situação 3:

Quatro crianças são chamadas para ir à frente da sala de aula para participar de uma demonstração do jogo. Podemos perceber que são as consideradas “mais espertas”, já que elas são escolhidas frequentemente para as atividades de sala. Ao iniciar o jogo, quando uma das crianças acerta o par de números, as demais comemoram batendo palmas e algumas até chegam a dar alguns pulos. Isso se repete toda vez que algum colega acerta a jogada. Enquanto a demonstração é realizada, alguns alunos ficam em pé ao lado da cadeira ou até mesmo de joelhos em cima dela, para melhor visualizar o jogo.

Assim que a demonstração termina, a professora propõe  
 - *Agora, em dupla, vocês podem jogar.*  
 Luiza pergunta:  
 - *Posso jogar com a Rebeca?*  
 A professora responde:  
 - *Cada um vai jogar com o coleguinha do lado.*  
 A professora quer dizer que as duplas seriam compostas de acordo com a própria organização espacial da sala.

## Escola 2 – Situação 4:

As crianças estão realizando uma atividade do livro de Português, que consistiu na leitura de um texto pela professora e na interpretação deste texto pelos alunos. Ao passo que as crianças terminavam suas atividades, a professora disponibilizou vários livros para que as crianças escolhessem um e realizassem a leitura enquanto as outras não tivessem terminado a lição. Conforme o tempo passou, a professora os adverte que o horário para eles irem embora se aproxima.

- *Vamos guardar o material porque daqui a pouco vai bater o sinal.*  
Esse sinal correspondia ao término da aula às 17:15 horas. Era o sinal para ir embora.  
As crianças guardam os seus materiais.  
- *Agora vamos brincar um pouco de força?*  
Priscila disse:  
- *Professora pode começar comigo?*  
A professora disse:  
- *Com quem terminou da outra vez?*  
E as crianças disseram:  
- *Com a Melissa.*  
- *Então ela começa dessa vez. Disse a professora*  
- *Mas eu nunca vou. Indagou Priscila, olhando para a professora com semblante triste.*  
- *Da próxima vez vai ser você. Respondeu a professora*  
Então o jogo começou com a Melissa.  
[...]  
A regra estipulada pela professora foi a seguinte: o aluno que estava na lousa deveria escolher as crianças que estavam mais quietas, e elas deveriam dizer uma letra do alfabeto, Se elas acertassem teriam a oportunidade de escolher outra letra, caso elas errassem, outra era escolhida.  
Melissa começou a escolher as crianças, e não indicava as que não eram suas amigas. Com isso os demais alunos começaram a reclamar, principalmente Bruno. Ele disse:  
- *Professora ela só escolhe as amigas dela! Eu ainda não fui.*  
E Melissa respondeu:  
- *É que você não fica quieto.*  
Ele abaixou sua cabeça e se deitou em cima de seus braços.  
A professora disse:  
- *Melissa tem um monte de criança quieta. Escolhe as mais quietinhas.*  
A maioria das crianças se esforçava para manter a maior imobilidade possível, abaixando suas cabeças sobre os braços e fechando os olhos.  
Contudo, duas crianças continuavam suas atividades normalmente. João, uma dessas crianças, balançava sua cadeira de um lado para o outro e conversava com Yara que estava a sua frente virada para trás e observando o que João fazia. Vendo isso a professora expressa:

- *A criança que não estiver quieta não vai ser escolhida viu, João? Não adianta reclamar que ninguém escolhe se a criança não para de conversar.*

Ouvindo isso, João fala olhando para baixo e virando o rosto para o lado oposto: - *Ahh! Eu não fiz nada!*

Enquanto Yara vira-se para frente e rapidamente abaixa sua cabeça sobre seus braços.

O jogo continua desse modo até o sinal para a saída.

#### Escola 2 – Situação 5:

Os alunos estão sentados realizando uma atividade que consistia na transcrição de uma história, quando o sinal aponta o término da primeira aula. A professora procura em seu material, bem como em seu armário o livro necessário para a próxima aula e percebe que o esqueceu no carro. Assim ela precisa ir buscá-lo, deixa um dos alunos responsável pelos outros que ficarão sozinhos na sala de aula.

A professora diz:

- *Gente, o livrinho que eu vou ler eu esqueci lá no meu carro. Meus ajudantes venham um minutinho aqui pra mim.*

As duas crianças que são os ajudantes do dia se levantam e vão até a frente da professora.

Ela continua dizendo:

- *Eu poderia escolher outro livrinho, mas hoje eu quero tanto que seja esse.*

Em seguida ela pega a chave do carro, demonstrando que irá buscar o livro no carro.

Pedro pergunta:

- *Professora a gente pode conversar baixinho?*

A professora diz:

- *Ó, não pode sair do lugar para conversar com o amigo. Pode falar bem baixinho com o amigo do lado, certo?*

Um dos ajudantes fica na lousa marcando o nome das crianças que possivelmente desobedecem às ordens dadas pela professora.

Bianca e Roberta iniciam uma brincadeira com suas garrafas de água, já que essas representam as personagens do desenho animado “Frozen”, sendo que uma garrafa tem a imagem da Ana e a outra a imagem da Elsa, duas personagens principais da animação.

Quando o ajudante percebe a movimentação das garrafas numa brincadeira, ele se aproxima das meninas e diz:

- *Eu estou marcando vocês!*

Elas logo colocam suas garrafas em cima da mesa e encerram a brincadeira.

Logo eu questiono:

- *Mas elas não estão falando e a professora disse que pode falar baixinho.*

Ele me responde:

- *Mas não pode brincar.*

Nesse momento eles até tiram as garrafinhas de cima da mesa.

Ele fala para elas:

- *Se vocês ficarem quietas eu apago seus nomes.*

Elas ficam olhando para ele sem dizer uma única palavra.

Conforme o ajudante se vira para anotar outros nomes de crianças que supostamente estão desobedecendo à professora, elas pegam suas garrafas e brincam rapidamente, mas quando ele se vira para olhar para a sala de aula, elas guardam as garrafas antes que sejam vistas pelo ajudante.

Quando ele olha novamente para elas, elas abaixam suas cabeças em cima dos braços, indicando a postura considerada comportada e digna de ter o nome apagado. Isso faz com que o ajudante apague os nomes delas da lousa antes da professora adentrar a sala de aula.

A professora entra na sala e pergunta:

- *Eles se comportaram?*

O ajudante diz:

- *Só a Bianca e a Roberta que ficaram brincando, mas depois elas ficaram quietinhas.*

A professora diz:

- *Muito obrigada!*

#### Escola 2 – Situação 6:

Devido à intenção da professora em realizar o ensaio de uma peça teatral que será apresentado pelos alunos a toda a escola, ela sugere que a sala de aula seja organizada em “U”, a fim de possibilitar maiores espaços para a locomoção durante o ensaio da história de “João e Maria”, já que a realização da peça requer a movimentação das crianças. Para tanto, a disposição das carteiras será reorganizada pela professora.

A professora diz aos alunos:

- *Eu vi no meu caderno e temos muitas atividades hoje. Não sei se vai dar para ensaiar. Mas vamos tentar. Vamos deixar preparada a sala, se der a gente ensaia, tudo bem?*

Os alunos exclamam: Sim!

[...]

Nesse período todas as crianças se reúnem a frente da sala de aula, enquanto a professora organiza as carteiras em “U”.

Conforme organiza a sala, ela chama os alunos pelo nome para se sentarem nos respectivos lugares. Ela diz:

- *Cadê a Geovana? Vem aqui, esse é o seu lugar! Vem o Pablo.*

Ressalto que a Geovana estava se sentando em outro lugar, que não era aquele que a professora havia destinado a ela.

João fala:

- *Mas eu queria ser aqui professora!*

Ela responde:

- *João, só mudou a posição da fileira. Bruno, Pedro, Brenda e João. Não é assim que vocês sentam na fileira? É cada um no seu lugar.*

Escola 2 – Situação 7 e 8:

Diariamente, após todas as atividades programadas serem realizadas, a professora escolhe um aluno para ir até à frente da sala de aula e dizer o que ele “critica” e o que ele “felicitava” dos acontecimentos do dia. Esse momento é chamado pela professora e pelos alunos de “Eu crítico e eu felicito”. Para participar desse momento, a professora pergunta quais alunos ainda não participaram e pede para que eles levantem suas mãos.

Assim que todos levantam ela diz:  
 - *Então vem você, Breno.*  
 Ele se levanta e vai até à frente da sala, e a professora pergunta:  
 - *O que você felicita?*  
 Ele responde:  
 - *Eu felicito o comportamento da Bibi (Bianca) e a lição de pintar.*  
 - *E o que você critica?* Diz a professora.  
 Ele diz:  
 - *Eu crítico o Augusto que empurrou a Luana e o João que não ficou quieto hoje.*

No outro dia, neste mesmo momento, a professora escolheu o João para dizer o que ele criticava e o que ele felicitava.

Então ele inicia:  
 - *Eu crítico eu mesmo, porque eu conversei bastante, e o Tomás e a Rebeca, porque os dois ficaram correndo na hora do recreio.*  
 A professora pergunta:  
 - *E o que você felicita?*  
 - *Eu felicito a Bianca, a Melissa, a Rebeca e a professora.* Responde ele.

\*\*\*

As sete situações que acontecem na sala de aula, apontam para alguns elementos que serão salientados adiante. Como primeiro aspecto proveniente desta situação, destacamos como o jogo se faz presente nas rotinas do 1º ano do Ensino Fundamental, isso porque, além das três situações trazidas englobarem o jogo, identificamos a preocupação das professoras em utilizar recursos práticos e lúdicos para a educação das crianças, ou seja, o jogo utilizado de modo utilitário.

Isso pode ser percebido por meio das situações do jogo da memória, em que as crianças produziram seu próprio material, e em seguida, ao aval da professora

por meio da declaração “*agora em dupla, vocês podem jogar*” (Escola 1 – Situação 2), eles iniciam um jogo com números. Já na segunda situação, como um jogo para ocupar o tempo restante, antes do sinal para irem embora, a professora propõe a realização do jogo forca diante da seguinte indagação feita aos alunos “*agora vamos brincar um pouco de forca?*” (Escola 2 – Situação 4), sendo que, esta brincadeira não possui nenhum fim pedagógico e nem tampouco fazia parte das atividades planejadas pela professora para o dia, mas se despontou como uma ferramenta para ocupar um possível tempo livre.

Já a terceira situação de brincadeira ocorre de forma discreta entre duas alunas da escola, com suas próprias garrafas de água, em um momento que não havia outras atividades para serem realizadas.

Diante dessas situações, entende-se que brincadeiras de cunho educativo e brincadeiras com regras permeiam as relações existentes na sala de aula, principalmente pelo fato das DCNEF (BRASIL, 2013, p. 116) afirmarem “a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e a Educação Física”, o que conflui na necessidade das atividades lúdicas estarem presentes também nos planejamentos das professoras como um recurso educativo.

Contudo, ao entender o jogo apenas como uma necessidade das crianças dessa idade, ou para distanciar a criança da ociosidade, o brincar se ressalta como um dos recursos para que o tempo das crianças seja ocupado, não se extraindo dessa atividade todas as suas possibilidades educativas, assim como o esvaziando a possibilidade de ação do professor (MARTINS; CRUZ, 2008).

Outra questão presente nas situações vivenciadas refere-se ao fato das crianças não poderem conversar nos últimos 15 minutos até a saída. Assim, constatamos que o jogo se perpetua como convite ao silêncio, na seguinte declaração “*se não ficar quieto não vai participar do jogo*” (Escola 2 – Situação 4)”, dita pela professora e reproduzida pelos alunos, segundo a ideia de não deixar os corpos ociosos, para preservar o controle. Como convite ao silêncio, as crianças que não conseguem controlar suas condutas da maneira esperada são segregadas, e isso é reforçado pelos discursos empregados pela professora e internalizados pelos próprios alunos, os quais dizem: “*é que você não fica quieto*” (Escola 2 – Situação

4)”, bem como pela própria professora instruindo as ações no jogo por meio da declaração *“Melissa, tem um monte de criança quieta. Escolhe as mais quietinhas”,* e *“a criança que não estiver quieta não vai ser escolhida viu João. Não adianta reclamar que ninguém escolhe se a criança não para de conversar”.* (Escola 2 – Situação 4) Nesse caso, o jogo é utilizado como contenção dos corpos, já que durante a realização dele, as crianças devem permanecer imóveis, quase como que uma estátua.

Ao aderirem à ideia de que o jogo é apenas para os alunos mais quietos, ou seja, apenas aqueles alunos que possuem a conduta desejada podem participar de situações como essas. Diante disso, destacamos esse princípio enraizado na escola e na sociedade, de que o silêncio e a contenção corporal são necessários para a realização de todas as atividades. Ao passo que as atividades se diferenciam em virtude da conduta demonstrada pelo aluno, visto que, aquele que não possui a postura adequada, não desfruta das mesmas oportunidades daquele que se movimenta de acordo com os desejos da escola, vislumbramos que tal ação culmina do distanciamento do “desenvolvimento equânime dos educandos” (MARTINS, 2013, p.).

Estamos salientando que o desenvolvimento igualitário não ocorre em situações desiguais, ou seja, a criança que é privada das formas de jogo apontada nesta situação, não gozará das mesmas oportunidades, o que contribui para que marcas psíquicas sejam deixadas sobre ele.

Isso significa que a escola como agente de transformação social, necessita superar algumas ideias enraizadas em seu próprio modo de ser concebida, as quais tendem a limitar e silenciar os corpos infantis, na busca de ações empregadas pelas crianças de forma padronizada, restringindo seus movimentos. No entanto, em contrapartida, este deve ser um local em que se valorize a liberdade, como forma de expressão humana no mundo e sobre o mundo.

Além de apontarmos a solidificação da ideia de silêncio na escola, também consideramos o fato de que as crianças transgridem a ordem posta. Isso se enfatiza na conduta de Vitor ao preferir continuar fazendo as atividades do livro expressa que *“não estava fazendo nada”* (Escola 2 – Situação 4), uma vez que o jogo não

demonstrava interesse, e ao invés disso, a atividade do livro mostrava-se mais atrativa para ele.

Outra brincadeira se desponta nas relações em sala de aula, principalmente nos momentos em que as crianças não possuem atividades escritas para realizar, ou seja, no momento em que a professora se ausenta da sala de aula.

Encontramos uma situação entre duas meninas brincando com suas garrafinhas, como se estivessem brincando de “Frozen”, já que elas representavam as personagens desse desenho animado, num momento em que a professora não estava em sala de aula. Sem emitir uma única palavra, porque no momento em que a professora se retirou da sala de aula, um ajudante foi destinado para a função de marcar os nomes das crianças que ousassem desrespeitar as normas pré-estabelecidas pela professora para os alunos. (Escola 2 – Situação 5)

Assim, a ação em uma situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (VIGOTSKI, 1998, p. 127). Isso quer dizer que, as ações imaginárias das crianças passam a ser mediadas pelo significado da situação e não pelo impulso imediato. É necessário que os professores estejam atentos a este fator, uma vez que, neste momento, as crianças já se apropriaram de muitos significados sociais, e por isso precisam ser encorajados para cada vez mais empreenderem ações desvinculadas dos objetos, as quais colocam sua memória em ação.

Isso pode ser evidenciado pelo fato das duas alunas utilizarem garrafas de água para a representação das personagens de um desenho animado. Ao compreender tal fato, essa ação se enche de significado, ao passo que entendemos a complexidade desta ação. Por essa razão, faz-se necessário o esclarecimento acerca do brincar na escola, bem como dos tipos de brincadeiras que podem ser utilizadas como recursos para aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Além do jogo configurar-se de modo semelhante nas duas escolas que a pesquisa se estabeleceu, ainda destacamos uma declaração da professora acerca do silêncio, na qual ao ser questionada pela pesquisadora sobre o fato dela autorizar a conversa dos alunos, ela afirma “*a gente espera que eles consigam realizar as atividades em silêncio, mas eles ainda não conseguem se controlar por tanto tempo.*”



*Eu tenho que ficar mediando todo o tempo, pedindo para abaixarem o volume da conversa, a levantarem a mão antes de falar, mas as vezes é difícil”.* (Escola 1 – Situação 2)”

Primeiramente, podemos considerar que a atitude da professora demonstra sua preocupação com as exigências que fazem parte do arcabouço de normas ocultas existentes na instituição escolar, a qual não necessita de explicações por ser algo intrínseco a este ambiente. Isso resulta numa certa obrigação de todos os professores e alunos a seguirem sem titubear. Esse gesto, e muitos outros próprios da instituição escolar, revelam o que Soares (2001b) considera conter forças muitas vezes maiores que a própria palavra, de modo que

O gesto contém forças reveladoras de um poder de persuasão impossível para a palavra. Ele põe em jogo todos os sentidos não só de quem o executa, mas também de quem o observa. Os gestos permitem um reconhecimento da pessoa em suas dimensões moral e psicológica [...] (SOARES, 2011, p. 111-112)

Isso significa que alguns gestos, condutas e gostos que a escola espera dos alunos possui um sentido social, e apenas se perpetua porque os agentes que transitam por este ambiente o considera imutável, como o silêncio.

É válido afirmar que as relações sociais ocorrem pelo contato entre pessoas, de modo que, ao colocar as crianças em silêncio e imóveis, corresponde a uma violência a esta criança. Isso porque, ao compor o 1º ano do Ensino Fundamental, desde o primeiro dia de aula a criança é amordaçada às normas deste nível de ensino, as quais tendem a privilegiar o silêncio e imobilidade.

Outra situação que será analisada à luz das situações provenientes da sala de aula, refere-se à ação do ajudante do dia ao ser o responsável pela sala de aula com a ausência da professora. Diante disso vislumbramos o seguinte diálogo entre professora e alunos, como um possível combinado entre eles, das ações que poderiam ser realizadas na ausência da professora: *“Professora a gente pode conversar baixinho? A professora diz: - Ó, não pode sair do lugar pra conversar com o amigo. Pode falar bem baixinho com o amigo do lado, certo!”* (Escola 2 – Situação 5).

Nessa situação encontramos a aceitação da professora com a conversa “baixinha” dos alunos, em especial com o amigo do lado, para evitar que eles

saíssem dos lugares e possivelmente ocasionassem maiores tumultos. Nesse sentido, Vaz e Ritcher (2010, p. 129) consideram que tal postura da escola tende a

considerar a hipótese de uma racionalidade que procura, a todo custo, evitar ou dominar os contatos, as expressões não convencionadas, os gestos e comportamentos “inconvenientes” das crianças, tudo o que diz respeito a uma “natureza” não totalmente dominada (...)

Isso significa que, algumas ações se realizam na sala de aula na intenção de minimizar as relações entre os alunos, visto que, ao destinar um aluno para anotar os nomes dos alunos não obedecem a norma de conversar baixinho com o colega do lado, automaticamente, se está fomentando a isenção de diálogos entre eles. Sabemos por meio da teoria histórico-cultural a importância das relações sociais, já que são elas que permeiam a vida do sujeito, e é por meio delas que acontecem ganhos cognitivos promissores ao desenvolvimento. Por isso, em mais uma situação a escola atua no sentido de minimizar as relações sociais, ao invés de valorizá-las.

Além desse fator, consideramos a atitude do ajudante do dia em tentar realizar sua função da melhor maneira possível, controlando assim as atitudes desviantes por meio da afirmação destinada às duas meninas que estavam brincando, sendo que isso não foi permitido pela professora, pelo discurso: “*eu estou marcando vocês!*” (Escola 2 – Situação 5).

Tal postura colabora para que entendamos primeiramente o fato da criança se apropriar das intenções da escola, daquilo que a escola espera dos alunos. Isso sugere que este ajudante agiu desta forma, uma vez que “o corpo das crianças é um “território em disputas” apropriado pelo Estado, pela escola, família, mídia e religião, cujas práticas sociais oriundas dessas instâncias deixam tatuagens históricas nas subjetividades e coletivos sociais”. (SILVA, 2012, p.220)

A criança, como um ser social, apropria-se dos significados sociais que representam as ações, ou seja, elas realizam ações que são significadas pelos outros, de modo que “as relações estabelecidas entre pessoas, ao serem internalizadas, tornam-se funções da própria pessoa, sem perderem seu caráter quase social”. (PINO, 2005, p. 102)

Além do aspecto de anotar o nome das crianças, neste caso, das meninas que brincavam com suas garrafas, ao questionado pela pesquisadora da seguinte forma:

*“mas elas não estão falando, e a professora disse que pode falar baixinho,”* o ajudante ainda se utiliza do seguinte argumento: *“mas não pode brincar!”* (Escola 2 – Situação 5)”

De fato, entre aquilo que fora combinado entre alunos e professora, o brincar não foi autorizado por ela, o que valida a argumentação do ajudante do dia, e logo faz com que as crianças tirassem suas garrafas de água de cima da mesa. Ao mesmo tempo em que elas se demonstram aptas para prontamente se adequarem aos dizeres do ajudante, as alunas desempenham uma atitude de transgressão da norma, ao passo que quando o ajudante não estava olhando, elas pegavam suas garrafas e brincavam rapidamente, sendo que, antes que ele olhasse novamente para elas, elas guardavam as garrafas.

De acordo com Vaz e Ritcher (2010, p.122)

Encontramos, assim, uma crítica à opressão da rotina sobre as crianças, à contenção do movimento, à exigência de posturas rígidas e de regulações, ao mesmo tempo e que nos deparamos com o enaltecimento da transgressão e da violação, da liberdade, do movimento e da espontaneidade, firmados pelas “culturas” próprias das crianças.

Isso permite o entendimento acerca do comportamento de transgressão da criança, pois ainda que o comportamento das crianças seja umbilicalmente influenciado pelas determinações que a cerca, ela também reage como um sujeito ativo. Desse modo, evidenciamos nessa situação a ação da criança que reage de forma contrária a essas determinações, sobressaindo sua intencionalidade de continuar a realizar a ação toda vez que o ajudante não estivesse com os olhos postos nelas.

Nisso vislumbramos o fato das crianças serem impossibilitadas de tomarem decisões no contexto de sala de aula, uma vez que suas ações são ditadas ora pela professora, como por meio da brincadeira da memória que deveria ser realizada apenas com o colega do lado, ou na situação da força, em que segundo as normas, apenas aqueles que demonstravam perfeita imobilidade e silêncio poderiam participar da atividade, ora pelos próprios alunos, por meio do discurso empregado na brincadeira de força e pelo ajudante, ao marcar o nome daqueles que não apresentassem ações de acordo com o combinado entre professor e alunos.

Isso requer que indagemos acerca da possibilidade de autonomia destinada às crianças, já que elas são controladas e ditadas por outras pessoas, sem que haja possibilidade de que outras decisões sejam tomadas pelos alunos. A autonomia tem sido um aspecto amplamente propagado pelos discursos da escola, em consonância com as DCNEF (BRASIL, 2013, p. 107) como princípios norteadores a ser seguido pelas escolas e sistemas de ensino, os quais trazem consigo princípios “éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia”.

Além disso, outra situação que demonstra a importância destinada pelo professor aos lugares fixos das crianças em sala de aula pode ser observada por meio da situação em que a disposição das carteiras sofre alteração e é organizada pela professora em forma de “U”, já que neste momento conforme as carteiras são organizadas, a própria professora se certifica que todos os alunos estão se sentando em seus respectivos lugares, como se identifica na asserção seguinte: “*Cadê a Geovana? Vem aqui, esse é o seu lugar! Vem o Pablo*” (Escola 2 – Situação 6)”. Nesse momento João se senta em outro lugar e questiona a professora, da seguinte maneira: “*Mas eu queria ser aqui professora!*” (Escola 2 – Situação 6) *E ela responde de modo geral, para que todos os alunos entendam: “João, só mudou a posição da fileira. Bruno, Pedro, Brenda e João. Não é assim que vocês sentam na fileira? É cada um no seu lugar”.* (Escola 2 – Situação 6)

Essa situação nos auxilia a compreender as questões advindas da organização da própria sala de aula, visto que nela encontramos a preocupação das professoras em manter os lugares ocupados com cada aluno especificamente. Isso requer nossa atenção, uma vez que, apesar de estar sendo proposto aos alunos uma nova organização das carteiras, em que todos se sentarão ao lado de outras crianças, a situação se torna completamente normativa ao passo que a professora não autoriza os alunos a sequer ajudá-la na mudança da carteira, ou seja, eles foram autorizados a se distanciarem das carteiras enquanto a própria professora realizava a mudança, por meio da voz de comando dada por ela: “*Antes de fazer a rotina vamos fazer assim: sem fazer muito alarde pega sua bolsa e vem aqui na frente*”. (Escola 2 – Situação 6)”. Sendo que após as carteiras terem sido organizadas pela professora, ela chamava aluno por aluno para sentarem-se nos locais tais como eles se organizam diariamente.

Tal fato demonstra o interesse de se manter um certo controle, isso significa, não permitir que alguns alunos se sentem ao lado de outros, pois isso contribuiria para que a ordem se perverta. Além disso, também identificamos que a criança se opõe a algumas situações, como acontece com João no momento em que a professora chama o seu nome para que ele se sente no lugar destinado a ele, e prontamente diz: *“Mas eu queria ser aqui professora!”* (Escola 2 – Situação 6)”. Essa situação indica que

Encontramos, assim, uma crítica à opressão da rotina sobre as crianças, à contenção do movimento, à exigência de posturas rígidas e de regulações, ao mesmo tempo e que nos deparamos com o enaltecimento da transgressão e da violação, da liberdade, do movimento e da espontaneidade, firmados pelas “culturas” próprias das crianças. (VAZ E RITCHER, 2010, 122)

O que estamos afirmando se refere ao fato da escola apresentar uma postura rígida no que diz respeito às exigências comportamentais, à contenção dos movimentos realizados pelas crianças, bem como à contenção de possibilidades de autonomia, a qual poderia ser valorizada pela autorização para as próprias crianças alterarem a organização espacial da sala de aula, por meio da modificação das carteiras, bem como na negação das crianças se sentarem nos lugares de sua preferência. Com isso, a escola passa a ser uma instituição que contempla e valoriza a ordem, mesmo que para isso as crianças sejam limitadas naquilo que possuem, ou seja, a autonomia e liberdade, para organizarem seus movimentos em prol daquilo que terceiros desejam.

No entanto, ao deslumbrar este fator, também identificamos que a criança se posiciona, como João, demonstrando sua preferência para esta organização, o que lhe confere uma ação de violação daquilo que estava sendo imposto pela professora. Identificamos que enfaticamente a professora nega o pedido de João, por isso, a seguir, destacaremos duas vertentes intrínsecas a esta situação, sendo que a primeira consideraremos variáveis que seriam decorrentes da aceitação da professora para que cada criança se sentasse no lugar que mais lhe apraz, e a segunda vertente será apresentada considerando os alunos, e possíveis acordos que poderiam ocorrer entre eles.

Desse modo, levamos em conta a ação da professora em não autorizar que os alunos se sentem nos lugares de sua própria escolha como uma atitude preventiva,

ou seja, como ela conhece o comportamento dos alunos, organiza-os de modo que um aluno considerado indisciplinado não esteja ao lado de outro com o comportamento semelhante ao seu, para que se torne possível minimizar ocorrências de desentendimento e de conversa desmedida entre as crianças. Além disso, as próprias professoras relataram à pesquisadora que as crianças são organizadas em função do nível de escrita delas, os quais são baseados na “psicogênese da língua escrita” de Ferreiro e Teberosky (1985). Vale ressaltar que para saber o nível de escrita em que cada criança se encontra é realizada uma avaliação diagnóstica, na qual as crianças são encorajadas a escrever as palavras ditadas pela professora com diferentes números de sílabas, bem como uma frase. Após as escritas, a professora classifica cada aluno de acordo com seu nível de escrita, podendo ser: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético, de modo que os alunos passam a ser agrupados de acordo com a proximidade de seu nível de escrita. Assim, como a professora precisa lidar com a aprendizagem de vinte alunos ao mesmo tempo, sem auxílio de monitoras ou professoras auxiliares, cuidar para que exista ordem e organização na sala de aula é um fator que também pode ocorrer pela disposição dos alunos nas carteiras.

Outra possibilidade para esta situação seria um acordo entre professora e alunos, no qual seria permitido se sentarem nos lugares de sua preferência, contudo ao passo que houvesse alguma ocorrência de indisciplina, cada aluno voltaria ao seu lugar específico. Isso contribuiria para que os alunos demonstrassem sua autonomia e aceitação dos acordos entre eles, o que também seria promissor ao diálogo intencional proveniente da relação entre pessoas.

Como preconiza no documento Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004), o atendimento a crianças de seis anos não significa apenas transpô-las ao Ensino Fundamental sem nenhuma mudança para atendê-las, por isso, aspectos como a estrutura espacial, a rotina e os conteúdos devem ser repensados para a criança de seis anos. Ainda sobre isso, tais documentos preconizam que

A primeira questão relevante se refere à própria criança de seis anos, chamada ao Ensino Fundamental. Quem é ela? Que momento ela está vivendo? Quais são os seus direitos, interesses e necessidades? Por que ela pode ou deve ingressar no Ensino Fundamental? Qual é seu ambiente de desenvolvimento e aprendizado? (BRASIL, 2004, p. 19)

Por essa razão, questões relacionadas às especificidades das crianças de seis anos bem como para a organização dos espaços em que elas entrarão em contato são salientadas como princípios a ser considerados para a sua educação, de modo que “põe-se uma questão de fundo: qual a finalidade dessa organização?” (BRASIL, 2004, p.09), uma vez que se torna de suma importância considerar primeiramente a criança que será atendida no 1º ano do Ensino Fundamental.

A fim de trazermos mais situações evidenciadas nas escolas, também discutiremos uma atividade componente da rotina da escola 2, a qual é denominada pelas crianças e pela professora de “Eu crítico e eu felicito”. Podemos caracterizá-la como uma ação realizada diariamente ao término de todas as atividades programadas para o dia, na qual uma criança é escolhida para ir até a frente da sala e dizer o que mais lhe agradou no dia, assim como o que não foi bom e precisa ser melhorado.

Como descrito na situação 7, será exposto o que as crianças disseram nesta atividade de dois dias seguintes, sendo que, entenderemos como as respostas das crianças se assemelham em alguns aspectos. Para tanto, o primeiro aluno escolhido, Bryan responde: “*Eu felicito o comportamento da Bibi (Bianca) e a lição de pintar*”, e critica “*o Augusto que empurrou a Luana e o João que não ficou quieto hoje*” (Escola 2 – Situação 7). Enquanto João diz felicitar “*a Bianca, a Melissa, a Rebeca e a professora*”, e criticar “*critico eu mesmo, porque eu conversei bastante, e o Tomás e a Rebeca, porque os dois ficaram correndo na hora do recreio*” (Escola 2 – Situação 7).

Esta atividade demonstrou alguns aspectos importantes, já que, é possível identificarmos posturas altamente semelhantes em ambas as crianças que são escolhidas para este momento, de modo que elas se concentram em felicitar e criticar unicamente as ações realizadas por seus colegas, como uma espécie de refutação da postura indisciplinada realizada por alguns alunos.

Para a compreensão deste fator, entendemos que em todo o período que a criança se faz partícipe da escola, ela é treinada, e seus gostos e ações corporais, bem como seus movimentos, são educados a responderem aquilo que o adulto espera dela, de modo que, reprovar os comportamentos que primeiramente foram

reprovados pela figura do professor, e aprovar aquilo que foi considerado benéfico também por ele, lhes confere segurança para reproduzir aquilo que já foi externalizado. Diante disso consideramos que

Nesses ambientes, salvo raras exceções, o corpo das crianças é educado, treinado e disciplinado por meio das “rotinas”, de regulamentação do tempo, espaço e movimentos na vida cotidiana que institui e normatiza os tempos fixos, tais como: “hora de...” e os espaços como “locais de ou para...”: dormir, comer, brincar, fazer tarefas escolares etc. (BATISTA, 1998; SAYÃO, 2004 apud SILVA, 2012, p.217).

Assim, as atividades que compõem a rotina, ao mesmo tempo em que são utilizadas para treinar as ações das crianças, elas culminam na fixação de discursos proferidos pelas crianças, os quais tendem a reproduzir os discursos da própria professora. Outra consideração acerca de excessivas atividades que compõem a rotina, diz respeito ao fato dessas ações segmentarem e manipularem a postura das crianças, de modo que elas se tornam tão extensas que os espaços e tempos onde o brincar se efetiva são reduzidos.

Ainda que a extensa lista de atividades da criança, ordenada em forma de rotina seja prejudicial quando não permite espaços em que o movimento possa ser livre, é certo que o estabelecimento de atividades organizadas em rotinas também é uma ação benéfica à aprendizagem das crianças, quando não atuam de modo que furtam os tempos nos quais a capacidade de imaginação e representação sejam fomentadas por meio da relação entre os alunos e brincadeiras.

### **Eixo Temático 3: Atividades em outros ambientes da escola**

Mesmo que as atividades desenvolvidas em sala de aula ocupem maiores espaços de tempo, bem como as maiores preocupações e concentração de esforços na escola, os demais espaços existentes na escola demonstram-se importantes espaços de relação social, e conseqüente constituição dos alunos. Isso significa que as relações existentes no pátio da escola, nos corredores e no intervalo podem colaborar para a compreensão acerca do tratamento destinado ao corpo na escola,



sobretudo no tocante às regras implícitas dessa instituição, as quais se apresentam como imutáveis e necessárias à ordem e silêncio.

Ao ressaltar tal evidência, as discussões se contornam pelo fato das ações empreendidas fora da sala de aula, manterem como pressuposto o convite ao silêncio e a imobilidade. Diante disso, as situações serão apresentadas.

#### Escola 2 – Situação 1:

As crianças são encaminhadas em fila para o intervalo e a professora os deixou no refeitório da escola, desejou-os bom lanche e seguiu para a sala dos professores. O refeitório possuía oito mesas grandes com bancos, o que colaborava para que não sobrasse quase nenhum espaço onde as crianças pudessem se movimentar ou realizar algum tipo de brincadeira que exigisse movimento. Nesse local o lanche era servido, e contava com duas monitoras para fiscalizar as ações das crianças.

As crianças do 1º ano chegaram ao refeitório e ocuparam três mesas, as meninas dividiram-se em duas mesas e todos os meninos se sentaram apenas em uma mesa. Após se organizarem, começaram a lanchar. A pesquisadora inicia as filmagens e percebe que as crianças não se levantam das mesas e tampouco saem daquele espaço do refeitório e vão para o pátio ou para o galpão, nos quais existe a presença dos “grandes”.

Como percebi que as crianças não saiam de seus lugares, resolvi perguntar para Fernanda, uma criança considerada peralta, sobre o que eles faziam no recreio.

- *Fernanda, vem aqui. O que vocês costumam fazer no recreio?*

- *Lanchar.*

- *E depois?*

- *A gente conversa.*

- *Vocês não brincam?*

- *Às vezes a gente brinca de pega-pega. Olha!*

De repente ela saiu correndo entre as mesas, encostou a mão em outra criança e disse:

- *Pega!*

Com isso as duas continuaram correndo por entre o refeitório.

Uma das inspetoras, ao perceber as duas crianças brincando de pega-pega, chamou atenção delas, dizendo o seguinte:

- *Podem voltar para a mesa! Parem de correr!*

E isso se repetiu várias vezes durante o intervalo.

Não contente com a resposta de Fernanda, já que apenas ela e João estavam correndo, resolvi perguntar para outra criança sobre o que

eles costumavam fazer no intervalo. Então, chamei a Júlia, a menina “mais inteligente” da sala, como os próprios alunos costumam caracterizá-la. Indaguei:

- *Bianca, o que vocês fazem no recreio?*

- *A gente lancha.* Ela respondeu

- *E depois disso, o que vocês fazem?* Ainda questionei

- *Nada!* Ela afirmou

- *Mas vocês não brincam?* Estava curiosa para saber a respeito disso.

- *Recreio é para lanchar, e não para brincar.* Ela me respondeu enfaticamente.

Ainda assim perguntei mais, agora sobre o espaço.

- *Bianca, vocês só ficam aqui dentro durante o recreio? Não podem sair lá fora?*

Ela respondeu:

- *Lá fora tem os grandes, eles correm e machucam a gente que é pequeno. É perigoso lá com eles.*

Após essa conversa com ela, ainda observei alguns minutos das crianças sentadas conversando, uma ou outra se levantavam e iam até outras mesas para conversar com outras crianças.

Ao toque do sinal, todas as crianças levantaram das mesas e foram até o galpão da escola. Lá, juntamente com todos os demais alunos, as crianças do 1º ano se sentaram em fila até que a professora chegasse. Assim que a professora chegou, eles caminharam juntos para a sala de aula.

#### Escola 1 – Situação 2:

Ao toque do sinal, as crianças saem para o intervalo. Quando chegam ao refeitório, duas crianças logo se sentam exatamente em posição e no espaço da fila. Depois de algum tempo, mais duas crianças se sentam e permanecem comendo seu lanche na mesma posição. O número de crianças nessa mesma organização começa a aumentar, até antes mesmo do sinal tocar para o término do recreio, todas as crianças estão sentadas em fila. Nesse momento, algumas crianças brincam com a criança que está sentada atrás ou do lado, mas sem saírem das devidas posições.

Ao presenciar tal ação eu pergunto:

- *Por que vocês já estão sentados assim?*

Uma criança, a que ocupava a primeira posição, respondeu-me:

- *Para conseguir ser o primeiro da fila. Senão vem outra criança e senta.*

O menino que ocupava a segunda posição da fila me responde:

- *Hoje eu não consegui porque ele veio primeiro.*

E assim eles permanecem durante todo o recreio até a professora chegar para retornarem para a sala de aula.

### Escola 1 – Situação 3:

Para o fechamento do semestre, a professora preparou uma atividade diferente aos alunos, permitindo que eles trouxessem brinquedos, bem como doces e salgados para um lanche comunitário. Ao chegarem à escola, as crianças logo tiraram seus brinquedos da bolsa e começaram a mostrar para os demais colegas. Para evitar possíveis aglomerações, a professora pediu para que todos os brinquedos fossem colocados na última carteira.

Com o término da atividade em sala, a professora avisou-os que eles iniciariam o lanche comunitário. Para tanto, todos se dirigiram a quadra coberta da escola, deixaram seus materiais na escada e se sentaram em linha reta. Com a ajuda das pesquisadoras, a professora organizou toda a comida em cima da primeira parte da escada. Assim que a comida estava devidamente organizada, a professora começou a servir as crianças. Nesse momento, a professora escolhia um tipo de alimento e passava pelas crianças o distribuindo. Quando terminava de passar um alimento entre todas as crianças, ela escolhia outro. Assim aconteceu até que todas as crianças estivessem satisfeitas.

Uma criança disse:

- *Professora, eu não quero esse. Eu quero daquele (salgadinho).*

A professora responde:

- *Agora espera. Na hora que eu passar o salgadinho você pega. Classe, vai ser uma coisa de cada vez!*

\*\*\*

De acordo com as situações destacadas acima, é possível entender o tratamento destinado ao corpo infantil, de modo que se identifique tendência ao silenciamento. Isso é verificável nas três situações mencionadas, nas quais alguns eventos com inúmeras possibilidades de valorização das manifestações corporais das crianças foram identificados. Assim, buscaremos compreender como as relações entre alunos e professoras aconteceram nos espaços do intervalo e na quadra.

Para tanto, primeiramente, iremos destacar alguns aspectos primordiais, tais como o fato do recreio se constituir um espaço em que é esperado a imobilidade das crianças. Vislumbramos isso por diante das seguintes discussões, as quais serão apresentadas adiante.

Como primeiro aspecto, especificamente no que diz respeito às relações sociais com outras crianças, é notório que as crianças deste 1º ano obtenham maior contato com as crianças da própria sala de aula, já que os momentos que possivelmente seriam de contato com as crianças de outras turmas são anulados em prol da integridade física dos alunos menores, como demonstrado por meio da fala de uma aluna ao ser indagada pela pesquisadora: *“Bianca, vocês só ficam aqui dentro durante o recreio? Não podem sair lá fora? Ela responde: Lá fora tem os grandes, eles correm e machucam a gente que é pequeno. É perigoso lá com eles”*. (Escola 2 – Situação 1)

É bem verdade que a relação com crianças maiores seria repleta de “negociações, discordâncias e ação partilhada” (PIMENTEL, 2008, p. 113), o que também resultaria na formulação de várias hipóteses para lidar com as situações concretas, que são suscitadas nas relações entre pessoas. Isso seria primordial para o desenvolvimento dos sujeitos considerados mais novos, ou melhor, para o desenvolvimento das crianças de cinco e seis anos pertencentes ao Ensino Fundamental, já que as ações empregadas por eles ultrapassariam as demandas das ações realizadas costumeiramente com crianças da mesma idade.

Essa organização demonstra carrega a ideia de que as crianças de seis anos ainda se caracterizam um adendo à escola. Isso significa que, os espaços não foram pensados, tampouco preparados para o recebimento delas, por isso elas ocupam um lugar de distanciamento das outras crianças, já que a aproximação das crianças de seis anos com os demais alunos é um “perigo a ser controlado pela escola”.

No que diz respeito à interação entre pessoas, entendemos, de acordo com as Orientações Gerais para o Ensino Fundamental (2004, p. 22), que “o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes”.

Ao referirmos acerca da importância da interação para o desenvolvimento humano, salientamos que é por meio das relações sociais que o desenvolvimento ocorre. Sobre isso, Pino (2005) considera que o papel do outro para o desenvolvimento humano se faz fundante, uma vez que a palavra do outro vai tornando-se parte do eu. Em outras palavras, nos momentos de interação, o papel do outro para o desenvolvimento do eu é a premissa básica de todo o desenvolvimento, já que, por meio das relações interpessoais o sujeito se apropria dos signos sociais, de modo que a relação interpessoal se converte em relação intrapessoal, ou seja, em funções da própria pessoa.

Da mesma forma as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p. 120) apontam que “as articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos”, o que pressupõe a extrema importância dos alunos se relacionarem com crianças de outras salas, promovendo sobretudo “articulações no interior” deste ciclo de ensino. (BRASIL, 2013, p. 120)

Além da articulação proveniente da interação entre alunos, destacamos a importância da interação entre professores, já que esta ação colaboraria para uma possível interação entre os alunos de diferentes classes. Contudo, como o ambiente educacional possui vários aspectos problemáticos, é possível que o grande contingente de alunos por sala de aula caracterize-se como um empecilho para a efetivação desse processo. Por isso, a partir desta hipótese levantada, salientamos a necessidade do contexto escolar ser um espaço em que os contatos entre crianças mais velhas e crianças mais novas sejam fomentados, no sentido de colaborar para a obtenção de ganhos cognitivos por meio desta interação.

Ao apontarmos a importância das relações entre pessoas, percebe-se que essas relações são anuladas pela própria organização escolar, já que, ao sair com os alunos da sala de aula, a professora os deixa diretamente no refeitório, onde elas ficam sentadas nas mesas, comendo o seu lanche, o que é possível entender por meio do seguinte discurso visualizado na fala de uma aluna ao ser questionada pela pesquisadora sobre suas atividades no intervalo, em que ela responde: “A gente lancha”, ainda não satisfeita com a resposta, a pesquisadora ainda indaga: “E depois disso, o que vocês fazem?” Ela afirma: “Nada!” Esperando ainda mais precisão na

resposta da aluna, a pesquisadora continua o diálogo com a pergunta: “*Mas vocês não brincam?*” Ela responde: “*Recreio é para lanchar, e não para brincar*”. (Escola 2 – Situação 1)

Isso aponta para uma noção incutida nas crianças, já que essa postura não é inata ou interior a elas, pois o sujeito se constitui por meio das relações obtidas, e de igual modo, as noções que ela apresenta sobre o que deve se fazer no período do recreio é resultado de uma construção pessoal, como uma síntese daquilo que foi dito a elas até serem incorporados.

Ao mesmo tempo em que visualizamos o corpo que se adéqua aos padrões esperados, também encontramos o corpo que transgride alguns padrões, como o da aluna que sai correndo ao tentar brincar de pega-pega. Isso é visível por meio do discurso da aluna que ao ser questionada sobre o que eles estavam acostumados a realizar no intervalo, sobre isso ela responde: “*Lanchar*”, como a resposta se demonstrou muito genérica, o diálogo continuou por meio da posterior indagação da pesquisadora sobre o que eles realizavam após lancharem, e a aluna responde: “*A gente conversa*”, ainda esperando maiores especificações a pesquisadora diretamente pergunta se eles não brincam no intervalo, e sobre isso ela responde “*às vezes a gente brinca de pega-pega, olha!*”, o que a leva a iniciar uma brincadeira de pega-pega, sendo que neste momento ela sai correndo entre as mesas e inicia uma brincadeira com outro aluno. (Escola 2 – Situação 1)

Mas, afinal, porque uma brincadeira de pega-pega seria um tipo transgressão para crianças de cinco e seis anos? Talvez por gerar desordem, alguns diálogos em voz alta e até mesmo gritos, ou por aparentar algum prejuízo a integridade física das crianças? Essa ação resulta num incomodo por parte da inspetora de alunos que diversas vezes fala diretamente a elas: “*Podem voltar para a mesa! Parem de correr!*” (Escola 2 – Situação 1)

De fato, a “transgressão” de uma norma dessa escola pode ter ocorrido por contar com a presença da pesquisadora neste espaço, já que a brincadeira de pega-pega foi iniciada após o diálogo entre ela e a aluna. Esse fator contribui para que entendamos as ações empreendidas pelas crianças, uma vez que, ao passo que a criança foi questionada sobre o fato de brincar, algo acontece como se alguém a tivesse trazido à memória este assunto e quase que imediatamente uma brincadeira

é iniciada. Além desse aspecto, é certo que o incomodo da monitora pode ter se acentuado pela própria presença da pesquisadora, já que, se é propagado a ideia de que uma boa escola é uma escola em que os alunos permanecem em ordem e silêncio. Portanto, o ímpeto desta profissional para finalizar a brincadeira, provavelmente sofreu influência da presença da pesquisadora neste espaço.

Essas hipóteses podem caracterizar a razão que levou as funcionárias auxiliares a demonstrarem desconforto com o fato de algumas crianças estarem brincando e correndo pelo meio das mesas do refeitório e do pouco espaço livre que havia entre uma e outra mesa. Além de demonstrarem uma relação de poder ao tentar controlar os movimentos das crianças, elas se demonstram satisfeitas ao colaborar para o fim da brincadeira, e se certificam que todas as crianças permanecessem sentadas até o término do intervalo.

Como o refeitório não possui lugar para movimentos, durante o acompanhamento da pesquisa apenas uma vez uma menina sai correndo para tentar brincar de pega-pega, mas logo a brincadeira é suprimida pela inspetora. Além dessa situação, duas vezes os meninos levaram cartas para o momento do intervalo, e em suas próprias mesas brincavam de tentar virá-las. Essas situações, em que a aluna tenta iniciar uma brincadeira, bem como a brincadeira realizada pelos meninos, indicam a intenção das crianças em se relacionarem entre si por meio de brincadeiras. Ao apontar a importância de se considerar a criança de forma única, encontramos subsídio nas considerações de Vigotski (1998), de modo ele aponta que

Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças - entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda a criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo seu nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio para o outro (VIGOTSKI, 1998, p. 121).

Isso quer dizer que, conceber corpo e mente como elementos indissociáveis, componentes de um mesmo indivíduo, é a premissa básica para uma Educação integral do sujeito, a qual considere tanto os aspectos cognitivos quanto o corpo, em suas mais variadas formas de representação e movimento.

Contrariando alguns estudos que consideram unicamente a criança como um ser intelectual, a qual, de acordo com aspectos naturais passam de um estágio do desenvolvimento para o outro, Vigotski aponta para a necessidade do indivíduo ser considerado em seu aspecto material, ou seja, compreendendo-o de acordo com sua ação no mundo, ou melhor, seu movimento no mundo, que é material e depende da ação do homem, de modo que ao mesmo tempo que o influencia, também é influenciado pelo mundo.

Desse modo, longe de considerar o desenvolvimento humano natural, Vigotski aponta para necessidade de se considerar os motivos que levam o sujeito a empreender ações. Assim, quando nos referimos ao desenvolvimento do sujeito, é necessário que nos atentemos ao fato de haver períodos no desenvolvimento em que os motivos para o empreendimento das ações se modificam, ou seja, em certos períodos a atividade que desempenha os motivos para a ação, sendo que em períodos posteriores a atividade que demonstra motivo para ação se modifica.

Ao mencionarmos acerca do corpo infantil e da brincadeira como atividade imprescindível para o desenvolvimento infantil, ou melhor, os significados das brincadeiras agem como os motivos que colocam a criança em ação neste período do desenvolvimento, o que permite que constatem a coerência apresentada nas Orientações Gerais para o Ensino Fundamental, ao passo que elas apontam que as crianças de seis anos possuem características específicas, as quais devem ser consideradas a partir da entrada desta criança no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. É certo que esta especificidade não se refere apenas à sua idade cronológica, já que, o que distingue essas crianças de outras faixas etárias é “imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar”. (BRASIL, 2004, p.19)

Outro fator que reforça o fato da brincadeira ser necessária ao desenvolvimento humano, e fazer parte das preocupações da escola, apresenta-se nas considerações de Vigotski (1998, p.135), de modo que “no brinquedo, é como se a criança fosse maior do que na realidade, e isso exige que ela desenvolva e realize relações com o mundo mais complexas do que ela cotidianamente realiza”. Isso significa que as brincadeiras não se restringem a ocupar tempos ociosos das crianças, uma vez que por meio delas, lhes é exigido comportamentos complexos e das crianças, e isso colabora para o seu desenvolvimento psíquico.



Esta compreensão nos auxilia a entender a razão pela qual a aluna logo inicia uma brincadeira mesmo sem autorização. Contudo, noções que valorizam a contenção de brincadeiras por crianças de seis anos demonstram o não conhecimento das “grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens”. (BRASIL, 2004, p. 19)

Por isso, identificamos que, em muitas situações, ações que valorizam a contenção dos movimentos e brincadeiras das crianças são realizadas pelo fato de inspetores, e até mesmo professores, desconhecerem acerca da importância desta atividade para o desenvolvimento infantil.

Além disso, outra possibilidade para que brincadeiras sejam suprimidas no momento do intervalo se deve ao fato do espaço físico ser pequeno e não conter espaços livres onde possíveis brincadeiras podem ser realizadas. Isso porque, neste espaço possuem 8 mesas com bancos ocupando todo o espaço do refeitório, sendo que, restam apenas pequenos espaços entre os bancos para as crianças se locomoverem. Tal cenário significa que, os espaços físicos não se adequaram para a inserção de crianças mais novas na escola, uma vez que estes ainda possuem configurações para que não ocorram brincadeiras entre as crianças no período referente ao intervalo. Sobre o espaço para que brincadeiras se realizem, Marcellino (2010, p. 65) afirma que “é fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural, e sobretudo, para o exercício do prazer de viver”.

A atenção para essa faixa etária não se dá unicamente pelo gosto que a criança possui de brincar, mas principalmente ocorre pela importância que esta atividade demonstra para o desenvolvimento da criança de cinco e seis anos, pertencentes ao 1º ano do Ensino Fundamental. Isso porque as situações de jogo são benéficas no sentido de auxiliar as crianças a entenderem os papéis e a dinâmica social, além de ser por meio delas que as crianças estabelecem os primeiros acordos com seus pares.

São nos momentos de jogos que as crianças utilizam-se da criatividade para testar, reelaborar, representar e interpretar a realidade, sempre se utilizando do

diálogo para que essas situações aconteçam. No entanto, no momento em que o jogo é retirado do cotidiano das escolas, a imaginação da criança deixa de receber influências tão promissoras como as advindas das brincadeiras. (PASQUALINI, 2013)

Outra situação a ser analisada, decorrente da postura empreendida pelos alunos no momento do intervalo na escola 1, deve-se ao fato de, ao passo que as crianças chegam no refeitório da escola, após saírem de suas respectivas salas de aula, duas crianças prontamente se sentam exatamente no local em que a fila de sua turma se realiza para esperarem a professora. Após algum tempo, outras crianças começam a se aglomerar neste mesmo espaço, se sentando exatamente em posição de fila, sendo que algumas crianças até mesmo comem seus lanches nessa posição. Ao realizarem tal esforço para permanecerem todo o período do intervalo imobilizados pela circunstância, ou seja, por estarem sentados numa determinada posição, a pesquisadora os questiona acerca dessa postura, e a criança que ocupa a primeira posição da fila dos meninos responde qual o motivo para eles permanecerem sentados daquela forma: “*para conseguir ser o primeiro da fila. Senão vem outra criança e senta*”, enquanto a criança que ocupava a segunda posição da fila também responde: “*hoje eu não consegui porque ele veio primeiro*”. (Escola 1 – Situação 2)

Algumas hipóteses podem ser levantadas por meio da observação desta situação, visto que ela ocorreu por mais de uma semana de aula, o que aponta para uma ação que se tornou um desejável para as crianças. Sobre isso, é necessário que entendamos que, apesar das crianças permanecerem sentadas num determinado lugar, como se estivessem grudadas ao chão, elas executavam algumas brincadeiras com os colegas que estavam ao seu lado, mas, sem saírem do lugar.

Ainda que isso tenha ocorrido sem nenhuma ordem aparente, tornar-se o primeiro da fila é algo almejado por essas crianças, o que pode ser identificado em seus discursos. Sobre isso, entendemos que as crianças se apropriam das normas e quereres da escola, buscando adequar-se ao padrão desejável e bem querido dos adultos. Isso significa que, ainda que esta postura tenha se realizado sem nenhuma ordem externalizada, esta é uma postura que aparentemente possui valor para os alunos e para os adultos que compõe o contexto educacional.

É sabido que o contexto escolar possui normas e códigos ocultos, os quais estão presentes nas entranhas desse espaço, sendo que, ainda que eles não sejam ensinados de forma aberta, a escola espera que os alunos desenvolvam tais condutas, como ser o “primeiro”. Isso conflui nas posturas empreendidas pelas crianças em busca de ser o primeiro da fila, o primeiro a terminar a resolução de um problema matemático, o primeiro a escrever o cabeçalho, e assim por diante.

Por outro lado, da mesma forma que evidenciamos as crianças se apropriando dessas normas, entendemos a dificuldade de algumas crianças se adequarem a tais normas ocultas, o que pode lhes implicar a conotação de criança indisciplinada. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos apontam que

É preciso, pois, que a escola expresse com clareza o que espera dos alunos, buscando coerência entre o que proclama e o que realiza, ou seja, o que realmente ensina em termos de conhecimento. Os alunos provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado por ela um obstáculo para o seu aproveitamento. Eles precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, uma vez que a instituição pressupõe que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não são. (BRASIL, 2013, p. 115)

Por isso, no que diz respeito à inserção de crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, compreendemos que é preciso que a escola defina claramente o que se espera das crianças e quais posturas são aneladas que sejam desenvolvidas. Isso colaborará para que constantes reflexões se realizem entre os profissionais da educação, em especial acerca do papel da escola no desenvolvimento dos educandos.

Contudo, além da apropriação que a criança realiza das normas intrínsecas à escola, evidenciamos que o anseio por ser o primeiro em todos os momentos se estabelece nesse ambiente como uma espécie de “jogo”. Tal jogo realizado entre as crianças, sem a permissão de nenhuma outra pessoa, se reforça como uma espécie de ruptura, ou seja, ao passo que a escola possui normas intrínsecas à ela, as quais muitas vezes se estabelecem como imutáveis, esses momentos se constituem como uma maneira de, sutilmente, ser contrário ao silêncio e imobilidade exigidos da

escola. Sobre isso nos valem das considerações de Saviani (2013), as quais apontam que a criança é um ser que reage a algumas situações, e outras ele busca transformar. Desse modo, ao continuar um jogo sem a permissão do ajudante, evidenciamos a reação das crianças se endossando de forma contrária àquela norma.

Ao pensar sobre isso, entendemos a importância da escola ter clareza acerca do indivíduo que ela está contribuindo para que seja formado, uma vez que, se a escola possui interesses em formar crianças que tendem a pensar e agir de forma coletiva, além de demonstrarem autonomia em suas ações, fomentar a disputa pelo primeiro lugar e a imobilidade<sup>10</sup> das crianças, atuaria no sentido contrário.

Outra situação vivenciada na escola foi proveniente de um piquenique realizado entre os alunos da escola 1, sendo que, este foi um evento comemorativo de fechamento do semestre, e por isso, acompanhamos a situação com a câmera desligada, seguindo as anotações apenas no caderno de campo, o que ocasionou a descrição de poucos momentos de diálogos. Pelo fato de supormos que esta situação fomentaria a movimentação das crianças, até porque foi requerido que as crianças trouxessem brinquedos de suas casas, a observação aconteceu sem o auxílio de videograções.

Contudo, ao ser iniciado o piquenique, acompanhamos uma série de ações sendo realizadas no sentido de tornar uma situação amplamente promissora para a movimentação, diálogo e interação das crianças, se tornar uma situação em que as crianças foram organizadas uma ao lado da outra em linha reta (como em fila), e todos os lanches trazidos pelos alunos foram distribuídos um de cada vez para as crianças, conforme a escolha da professora. Isso resultou na indagação de um aluno, que disse: *“professora, eu não quero esse. Eu quero daquele (salgadinho)”*, ao passo que ela lhe responde: *“agora espera. Na hora que eu passar o salgadinho você pega. Classe, vai ser uma coisa de cada vez!”*. (Escola 1 – Situação 3)

Esta situação poderia se realizar de muitas maneiras, sobretudo possibilitando que cada criança pudesse escolher o lanche que mais lhe aprazia. Contudo, uma regularidade foi trazida ao piquenique, em que, a criança poderia comer aquilo que a professora estava oferecendo ou esperar até que aquilo de seu

---

<sup>10</sup> Ao nos referirmos à imobilidade estamos aludindo a imobilidade da criança como um ser indivisível, ou seja, tanto do corpo, como da cognição e do afeto.

desejo fosse oferecido. Decorrente desta situação, identificamos que até mesmo os gostos são padronizados na escola, de modo que

Será por meio de sua padronização, previsibilidade e regularidade que, sedimentadas em rotinas de espaço e tempo, permitem a estruturação de um sistema de regras sociais, a qual pode ser definido como uma dada ordem social adulta – ordem institucional (FERREIRA, 2002 apud BUSS-SIMÃO, 2012, p.260).

A organização escolar, em sua maioria, atua de forma regular, ou melhor, as ações são realizadas regularmente e previsivelmente, de modo que a ordem seja mantida em todos os espaços e em todas as atividades. Nesse sentido identificamos que o piquenique se realizou priorizando a não violação da ordem, uma vez que, autorizar a movimentação livre das crianças e o livre arbítrio para escolherem algo agradável ao seu gosto, resultaria em possíveis sujeiras na quadra e desordem entre os alunos.

No entanto, novamente destacamos que a professora, como sujeito que compõe este espaço, de certo se utilizou da maneira mais fácil e que apresentava menores problemas no controle e condução das atividades dos alunos, já que, lidar com mais de vinte crianças livres não se caracteriza uma ação simples. Em outras palavras, o que estamos apontando é que, ainda que o professor intente realizar atividades diversificadas, ele se depara com inúmeros problemas, principalmente por não ter nenhuma ajuda de outras pessoas na condução dessas atividades. Isso colabora para que essas atividades se realizem de forma padronizada, e reitere a ordem e o silêncio.

Tais episódios demonstraram, sobretudo que, ainda que os documentos oficiais apontem a necessidade de uma revisão nos modos de organização da escola para o atendimento de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o cenário atual, onze anos após a promulgação da lei que regula este nível de ensino com duração de nove anos, o tratamento destinado a esta criança precisa de revisões no que concerne a valorização de suas expressões, e como tal, a expressão do corpo.

Esses questionamentos atuam como moinhos que se agitam pelos ventos provenientes das práticas educativas existentes no primeiro ano escolar, bem como

pela constatação da necessidade de maiores discussões sobre o corpo da criança de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos que se entrelaçaram no decorrer desta pesquisa, tendem a enfatizar como as práticas escolares no primeiro ano do Ensino Fundamental contribuem para a promoção, contenção ou impedimento da ação corporal infantil e levando em conta que as crianças possuem cinco ou seis anos de idade, estamos, sobretudo, ressaltando como as modificações previstas em forma de lei foram entendidas e expandidas no contexto escolar de duas escolas do Município de Araras.

Para tanto, evidenciamos pressupostos valiosos no que tange a educação das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, sobre o qual destacamos o ponto inicial a ampliação deste nível de ensino para nove anos a partir da Lei 11.274/2006.

Diante disso, o cenário educacional exposto por meio dos próprios documentos oficiais, bem como àqueles provenientes de pesquisas realizadas após a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos nas escolas brasileiras, demonstraram que a promulgação desta lei resultou em inúmeras modificações no modo de se conceber a criança de seis anos no primeiro ano, bem como acerca do tratamento destinado a elas.

Sobre isso, tanto o documento Ensino Fundamental de 9 anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004), quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2013), tendem a apresentar os benefícios da inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, levando em conta, em primeira instância, que esta etapa da escolarização básica se demonstra como aquela que durante os tempos obteve o maior número de crianças matriculadas, ou seja, o maior número de acesso da população brasileira, o que contribuiria para que as crianças usufríssem de um ano a mais no que se refere a escolarização. Tal discurso foi fortificado por meio de Censos Demográficos, assim como pelo estabelecimento de duas metas no Plano Nacional da Educação, aclaradas por meio da Lei nº 10.172/2001, que ressaltava a ampliação do Ensino Fundamental de 9 (nove), bem como a matrícula compulsória aos seis anos.

Por meio da solidificação destas leis, mudanças substanciais também foram previstas nos documentos elaborados pelo MEC (BBRASIL, 2013; 2004), os quais apontavam para a necessidade da escola se adequar às necessidades das crianças de seis anos, realizando, sobretudo, mudanças na estrutura organizacional, no currículo e nos tempos e espaços relacionados à rotina das crianças dentro da escola.

No tocante a tais mudanças necessárias para atender o novo alunado pertencente a este nível de ensino, esses documentos ressaltam a importância de se levar em conta o desenvolvimento de forma global, ou seja, de todas as faculdades da criança, o que contribuiu para que as brincadeiras e o termo “lúdico” se tornasse alvo das preocupações para este período. Sobre a importância das brincadeiras na escola, Marcellino (2011) afirma que a negação do lúdico corresponde à negação da própria cultura infantil na escola.

Em vista de alcançar o melhor desenvolvimento humano dos educandos, o Ensino Fundamental se fortifica nos documentos oficiais por meio de intentos para trazer a atenção para o trabalho do professor como aquele que valoriza todas as linguagens humanas, em especial, as manifestações provenientes das diversas linguagem advindas do corpo infantil, já que são estas linguagens que possibilitam a relação das crianças com o mundo e com outras pessoas.

Como evidenciamos nos documentos, tamanha mudança se faz necessária para o atendimento de crianças de seis anos. Contudo, pesquisas realizadas em escolas de Ensino Fundamental após sua ampliação para nove anos apontam que, longe de destinar determinações conclusivas sobre a Educação Infantil ser mais eficaz ao desenvolvimento da criança do que o Ensino Fundamental, a verdadeira preocupação está no diálogo entre ambos os níveis de ensino, bem como na valorização do conhecimento adquirido durante as relações sociais existentes na vida do sujeito. (KRAMMER, 2006; ROCHA, 2010a, 2010b; KRAMMER, NUNES E CORSINO, 2011 E KISHIMOTO et al., 2011)

Ainda que as preocupações acerca do tratamento destinado a crianças de seis anos tenha obtido lugar de destaque nos documentos oficiais orientadores, Rocha (2010a; 2010b) demonstra por meio de suas pesquisas advindas do interior de escolas de Ensino Fundamental que, há discrepâncias entre aquilo previsto em lei e



sua implantação no cotidiano escolar. Isso porque, a realidade aponta que a valorização do lúdico tem se efetivado como algo unicamente para aproveitar o tempo ocioso da criança, e não pelo fato dessa atividade se constituir imprescindível ao desenvolvimento das crianças, por se caracterizarem importantes momentos de interação entre pessoas. Além disso, tais pesquisas também apontaram que os interesses e cobranças advindos dos pais se relaciona apenas com a alfabetização das crianças se seis anos.

Esses dados nos auxiliaram a compreender o tratamento destinado a “criança de corpo inteiro” (FREIRE, 1989) previsto em forma de lei, o qual subsidiou nossas considerações sobre a criança histórico-cultural, sendo o corpo infantil a primeira a primeira forma que cada indivíduo se relaciona com outras pessoas e com o mundo. Diante dessa premissa, e considerando que as relações sociais impulsionam o desenvolvimento humano, já que no interior das relações entre pessoas os signos são apropriados em constantes movimentos de significação e apropriação, ou seja, é a significação que o outro tem para o mundo tornando-se parte da própria pessoa.

Tais evidências nos auxiliam a compreender que o desenvolvimento humano é um processo histórico de apropriações culturais. Dito isso, o corpo das crianças de cinco e seis anos pertencente ao 1º ano do Ensino Fundamental não pode ser considerado mero resultado do acaso, ou até mesmo que as posturas empreendidas pelas crianças se resultam de fatores inatos, já que, como constatamos por meio dos estudos sobre o desenvolvimento na infância, os modos de vida advêm da constituição histórica e social da humanidade, ou seja, a qual é produto da própria história, e cabe a escola transmitir a cultura historicamente produzida para as novas gerações.

Ao considerar o papel da escola no desenvolvimento psíquico humano, consideramos a existência de atividades que guiam o desenvolvimento do sujeito, sendo cada período do desenvolvimento regido por uma atividade principal que se ressalta das outras, a qual reorganiza o psiquismo humano. Segundo Pasqualini (2013) diante da existência de atividades guiam o desenvolvimento psíquico, o jogo de faz-de-conta demonstra acentuado interesse uma vez que ele permite a criança que represente as situações vivenciadas em seu contexto real, as quais, em sua maioria, consistem nas ações realizadas pelos adultos. Como as crianças não podem realizar as mesmas ações pela impossibilidade advinda de sua própria idade,

ela encontra no jogo de faz-de-conta uma possibilidade de resolução dessa dicotomia.

Tratar do jogo como um elemento que ocupa nossos interesses se dá em virtude dele aparecer estritamente intrínseco às manifestações, já que diante dessas situações as crianças são levadas a estabelecerem relações com os outros participantes do jogo, além de dirigir suas ações de acordo com os papéis exigidos pelo enredo do faz-de-conta.

Tanto os elementos advindos da compreensão acerca do que é validado pelos documentos oficiais, quanto aquilo que identificamos a partir do entendimento do corpo segundo a abordagem histórico-cultural, nos auxiliou a entender o tratamento destinado ao corpo em duas escolas do Município de Araras. Desse modo, por meio de uma pesquisa de campo realizada no primeiro ano dessas duas escolas, valendo-nos de videograções das situações cotidianas de sala de aula, bem como dos momentos de atividades fora da sala de aula, buscamos empreender análises interpretativas dos fatos adquiridos por meio das videograções ou pelo caderno de campo.

A análise dos dados revelou-nos a possibilidade de agrupamento de algumas situações definidas com base nos nossos objetivos por meio de eixos temáticos, os quais se agrupam em três centros de discussões, a saber: a utilização da fila, atividades em sala de aula e atividades em outros ambientes da escola.

Dessa forma, o eixo temático 1 que ressalta a necessidade da utilização da fila permitiu-nos o entendimento de como essa estratégia é amplamente difundida nas escolas em qualquer situação que requer movimentação. Isso permitiu-nos indagar sobre vários fatores, sobretudo no que diz respeito ao fato desses modelos cristalizados de organização serem reproduzidos sem nenhum tipo de questionamento, o que resulta no fato da criança se locomover na escola unicamente por meio das filas durante todo o seu trajeto como aluno da escolarização básica.

Além desse fator, outros elementos nos saltaram aos olhos, de modo que eles se tornaram alvos de nossa atenção, tal como o fato o fato de ser o primeiro da fila se tornar algo desejável entre os alunos. Isso se endossa no sentido de que, na escola, o primeiro lugar se desponta como o melhor dentro os outros. No entanto,

podemos identificar que tal postura é reproduzida pelas crianças uma vez que tais significados foram apropriados por elas, ao passo que os adultos transmitiram e tornaram o primeiro lugar algo precioso a ser alcançado.

As situações de fila nos propiciaram entender que esse modelo de locomoção inibe possíveis diálogos que poderia existir entre as crianças. O que estamos querendo dizer é que, apesar da escola ser uma instituição primariamente social, já que ela nasce de acordo com as necessidades da sociedade, o fato das interações entre as crianças serem minimizadas por conta da preocupação com a ordem e com o silêncio resultam em prejuízos significativos ao desenvolvimento das crianças, uma vez que os diálogos provenientes das relações sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento humano, ao passo que por meio deles as crianças se apropriam dos significados sociais e refinam as funções psíquicas superiores.

No que tange as situações evidenciadas no segundo eixo temático, ressaltamos as atividades que ocorrem em sala de aula, sendo que entre elas identificamos a existência de jogos no cotidiano escolar, sobretudo relacionados a matéria apresentada pelo professor, como aconteceu com a elaboração e posterior manuseio do jogo da memória de números. Nessas situações, apontamos a existência do controle de todos os passos realizados pelas crianças nessas situações, e até mesmo de como jogá-lo ou com quem jogar. Isso nos permite compreender que na escola, as crianças são levadas a agir da forma que é permitida pelo professor, o que conflui na minimização do discurso da própria criança sobre suas impressões ou dificuldades.

Ao destacar a existência de jogos na escola, como no jogo da força, apontamos para o fato dele ser utilizado para conter os corpos, ou seja, apenas as crianças quietas podem participar dessas situações. Situações em que brincadeiras que valorizam o silêncio e imobilidade dos alunos para serem escolhidos para participarem permite-nos identificar como essas atitudes são valorizadas no interior da escola.

Além disso, situações que reiteram a internalização por parte dos alunos daquilo que é esperado pela escola foram identificadas nos momentos que a ajudante do dia marcou os nomes das crianças que demonstravam comportamento indesejado na ausência da professora, bem como nas situações em que as crianças

foram escolhidas para dizer o que felicitavam e o que criticavam dos acontecimentos do dia. Tais situações demonstram que as maneiras de agir das crianças sobre a realidade exprime os significados por elas internalizados a despeito das ações que a escola valoriza ou condena.

Como elemento advindo das observações, destacamos o fato dos lugares que cada aluno deve ocupar ser alvo de preocupação por parte da professora, de modo que até mesmo em momentos em que as carteiras da sala de aula são reorganizadas, os alunos devem se sentar exatamente em seus lugares. Frente a esta constante, apontamos a necessidade do professor permitir que o aluno se manifeste, e conseqüentemente, manifeste seus quereres. É certo que a professora não deixará os alunos sem nenhum tipo de organização, contudo, no caso dos lugares que eles ocupam diariamente em sala de aula, este poderia ser permeado por acordos, os quais deveriam ser seguidos por cada um, e na quebra de algum deles, a professora escolheria um novo lugar ao aluno. Tais ações colaborariam para que o aluno se entendesse como sujeito que compõe a sociedade e a escola, e como tal, sua atuação na sociedade se torna imprescindível.

Por essa razão, ressaltamos que a maneira que a própria criança se entende na escola, e conseqüentemente entende seu corpo neste espaço deriva-se das exigências que a instituição escolar e os agentes que compõe este lugar designam que sejam cumpridas por elas. Isso conflui no que destacamos como silenciamento corporal, ou seja, em ações que tendenciam o controle do corpo e de seus movimentos para obtenção de condutas ideais, as quais não apresentam perigos para a ordem da instituição.

As situações apresentadas com foco nas atividades realizadas fora da sala de aula compõe o terceiro eixo temático, concentra-se na compreensão das práticas que permeiam o período do intervalo, bem como em atividades propostas pelas professoras fora da sala de aula. Destacamos que as atividades realizadas fora da sala de aula acontecem esporadicamente, já que a maior atenção da própria escola se aproxima das atividades realizadas dentro da sala de aula, as quais envolvem o registro escrito dos conteúdos.

Por essa razão as situações desse cunho foram raras no período de observação do cotidiano escolar. Tais situações indicaram que até mesmo nos

momentos de intervalo o corpo da criança é contido pela condição espacial e pela autoridade da monitora, que acompanha os alunos com o intuito de inibir brincadeiras que envolvam corrida no refeitório. Diante desta situação também entendemos que em uma escola as crianças do primeiro ano entendem que o período do intervalo se destina apenas a lanchar e não para brincar, ao mesmo tempo que eles não ocupam os lugares que crianças mais velhas transitam.

Esses elementos viabilizam discussões e indagações sobre tais normas, uma vez que a interação com crianças mais velhas resultaria em importantes momentos de diálogos e aprendizagens, e como apresentado pela realidade escolar, não existe interação entre crianças de diferentes idades. Ressaltamos esse aspecto uma vez que, como apontado pela teoria histórico-cultural, as relações com pessoas mais experientes são promissoras ao desenvolvimento humano, já que o outro que possui mais conhecimento ensina-lhes a respeito dos signos sociais. Além desse aspecto, a noção por parte dos alunos de que o intervalo serve apenas para lanchar e não para brincar se demonstra apropriado por alguns alunos, enquanto outros procuram formas de transgredir essas normas, realizando algumas brincadeiras no período do intervalo. Ainda que as brincadeiras sejam suprimidas pela monitora, as ações das crianças são motivadas pelo ímpeto de estabelecer relações com outras crianças dessa forma, ou seja, por meio das brincadeiras.

A não existência de brincadeiras na escola, e, sobretudo, no recreio, aponta para o fato da escola não possuir espaço físico, nem mobiliário para proporcionar às crianças momentos de interação por meio de movimentos. Assim falta de espaço físico se torna um impeditivo para a manifestação corporal infantil. Esses elementos fortalecem a ideia de que a escola não se reestruturou para atender crianças mais novas, agora com cinco e seis anos, o que conflui na quase anulação da movimentação corporal. Isso significa que não há espaço para movimento, não há espaço para a brincadeira.

Todas essas questões incidem sobre o fato da escola atuar no sentido de padronizar as condutas, assim como os gostos e as ações das crianças. Sobre isso, vislumbramos que os jogos de sala de aula, o momento do recreio, tal como a locomoção das crianças pelo ambiente da escola são meticulosamente planejadas para conter quaisquer possíveis desvairamentos dos corpos, o que conflui na limitação das relações entre pessoas.

Também salientamos que foram verificados momentos em que espaço dedicado às crianças não possibilita que elas expressem seus gostos. Criança que não pode se expressar, não pode optar, ao passo que lhe é permitido escolher aquilo que a professora julga melhor. Por essa razão entendemos que o piquenique poderia se realizar de várias outras maneiras, as quais se preocupariam em possibilitar o fomento das manifestações intencionais de diálogos e trocas, e neles as crianças poderiam minimamente escolher o alimento de sua preferência.

Ainda assim, ressaltamos o importante papel da escola na sociedade contemporânea, visto que ela atua no sentido de possibilitar a apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade. Nesse sentido, o que estamos salientando por meio desta pesquisa, é que a estrutura organizativa da escola tem permanecido imutável durante muito tempo, sem discussão ou reflexão das ações cristalizadas que permeiam a prática educativa. Por isso, consideramos a urgência de constantes discussões sobre aquilo que consideramos ser uma das instituições mais importantes da atualidade, a escola.

Contudo, consideramos que um estudo nunca se demonstra acabado, por essa razão, identificamos por meio daquilo que o cotidiano escolar nos demonstrou a possibilidade de posteriores estudos acerca da contenção corporal ser mais enfática com as meninas, além do fato da professora destinar atenção aos corpos infantis de acordo com aquilo que ela entende a respeito da necessidade de manifestação do seu próprio corpo. Ademais, assim como este estudo possibilitou que algumas indagações fossem sanadas, enquanto outras suscitadas, buscamos contribuir para a fomentação de estudos que versem sobre essa temática, já que, assim como destacamos que o corpo infantil é cultural, e como tal, encontra-se em constante movimento de apropriação e significação do mundo.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 2006. Tradução Dora Flaksman.

BANDIOLI, Anna. A observação do contexto educativo: uma perspectiva sobre os tempos do cotidiano. In: BANDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 19-29.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: 2013.

BRASIL. **Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações Gerais**. Brasília: 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 dez. 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 15 ago.2016.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6/2/2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12624:ensinofundamental&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624:ensinofundamental&Itemid=859)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)>. Acesso em 24 out .2016.

BRASIL. Constituição (1967) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm)>. Acesso em 24 out. 2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: Espaços e tempos organizador pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo Infância: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópoles: Vozes, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. CRIANÇAS, INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO E CORPO. In: **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007

CARVALHO, L.N.; SOUSA, S.M.G. **Intensidades da infância**: corpo, arte e o brincar. In: PINEHIRO, M.C.M. (org) Goiás: Coleção Labor.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

DORIA, N. G. O corpo na história: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vigotski. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 56, n. 1, p. 34-48, 2004

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 62, n. 24, p.64-81, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 ago. 2015.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 20, p.9-25, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

GOES, Maria Cecília Rafael de. **A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet**. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.71, pp.116-131. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200005>> Acesso em: 13 abr. 2016.

HEROLD JUNIOR, Carlos. Os processos formativos da corporeidade e o marxismo: aproximações pela problemática do trabalho. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.98-111. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100009>>

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato; MORGADO, Rosana de Fátima Cardoso e TOYOFUKI, Kamila Rumi. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. In: **Educ. Pesqui. [online]**. 2011, vol.37, n.1, pp.191-210. ISSN 1517-9702. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100012>> Acesso em: 18 mai. 2016.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out, 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R. e CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. In: **Educ. Pesqui. [online]**. 2011, vol.37, n.1, pp.69-85. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>> Acesso em: 28 mai. 2016.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Meditação, 2010.

KUHLMANN JR., M. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação [online]** 2000, (mai-ago). Acesso em: 19 / agosto / 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402>>

KUHLMANN JR, Moysés. Raízes da historiografia educacional brasileira (1881-1922). **Cadernos de Pesquisa [online]**. 1999, n.106, pp.159-171. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000100008>> Acesso em: 25 /fev. /2016.

LEITE, M. L. M. **A Infância no Século XIX segundo memórias e livros de viagem**. In: FREITAS, M. C. de (org). **História Social da Infância no Brasil**. Cortez Editora, 1997.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a Cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, A.C.G. (org.). **Infância e Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p.7-16.

LUCINI, Luis Alberto Flores; MORALES, Renata Santos; MAGGI, Noeli Reck. Do corpo ao pensamento: a perspectiva vigotskiana. In: **Cenários**, Porto Alegre, n.11, 1º semestre 2015.

LURIA, A.R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p.71-84.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, I.C.; CRUZ, M.N. Brincar por brincar ou brincar para aprender? O lugar da brincadeira na Educação Infantil. **Educação e Fronteiras** (UFGD), v.2, p.187-202, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção temas sociais).

PADILHA, Ana Maria Lunardi. A precária formação docente no enfrentamento do preconceito no trabalho pedagógico. In: **ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, São Paulo, 44 (2): p. 516-529, maio-ago. 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobin e. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. Pereira (Org.). **Infância e Produção Cultural**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010.

PIMENTEL, Alessandra. **A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural**. *Psicol. educ.* [online]. 2008, n.26, pp. 109-133.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

PRIORI, M.D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

ROCHA, M. S. P. M. L. 'É a lei': o Ensino Fundamental de 9 anos na perspectiva de graduandas/o de Pedagogia. In: **Educação Online**, Santa Maria, v. 37, p. 541-554, 2010.

ROCHA, M.S.P.M.L. "Parece um prezinho": famílias de classes populares e o novo ensino fundamental. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 487-496, jul./set. 2010

ROCHA, 2009

ROCHA, M.S.P.M.L. O ensino de psicologia e a educação infantil: a nova política pública para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas possíveis

repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.2, jun. 2007, p.266-277.

ROSEMBERG, Fulvia. **Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988**. In: OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (Org.). A Constituição de 1988 na vida brasileira. São Paulo: Hucitec, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p.693-728, set./dez. 2010.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo?. In: SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SARAT, Magda. Educação e Infância na Literatura de Viagem no Brasil do século XIX. In: OLIVEIRA, Ludimila C. V.; SARAT, Magda. **Educação Infantil: História e Gestão Educacional**. Dourados: UFGD, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A.C.G. (org.). **Infância e Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Caderno CEDES** [online]. 1999, vol.19, n.48, pp.07-29. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100002>>

SILVA, Maurício Roberto da. **O corpo das crianças em movimento**: apontamentos provisórios sobre a cultura corporal na educação infantil. Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 136-164, jan. jun. 2010

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX. 2. Ed. rev. – Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2. Ed. rev. – Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo Conhecimento e Educação. In: SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.

VAZ, Alexandre Fernandez; RICHTER, Ana Cristina. A infância como um outro da razão: um estudo com base em documentos e cenas de práticas pedagógicas institucionais. In: PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **Intensidades da infância**: corpo, arte e o brincar. Goiânia: Funape/depecac, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKY, L.S, 1896-1934. **Psicologia Pedagógica/ L.S. Vigotski: tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010. (Coleção textos de psicologia)

VYGOTSKY, L.S. **A transformação Socialista do homem**. 1930. Disponível em <<https://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mês/transformação.htm>>