



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**AS MANIFESTAÇÕES CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O
CORPO DA CRIANÇA NA ESCOLA**

Isabelle Borges Siqueira

Brasília, março de 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Isabelle Borges Siqueira

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA

Brasília, março de 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1015084.

Siqueira, Isabelle Borges.
S618m As manifestações corporais na educação infantil :
um estudo sobre o corpo da criança na escola / Isabelle
Borges Siqueira. -- 2014.
113 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento,
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde, 2014.
Inclui bibliografia.
Orientação: Regina Lúcia Sucupira Pedroza.

1. Educação de crianças - Aspectos psicológicos. 2.
Brincadeiras - Educação. 3. Corpo humano - Aspectos
sociais. I. Pedroza, Regina Lúcia Sucupira. II. Título.

CDU 373.24

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof^a Dr^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof^a Dr^a Ingrid Dittrich Wiggers - Membro

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação Física

Prof^a Dr^a Gabriela Sousa de Melo Mieto - Suplente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

DEDICATÓRIA

*Às crianças,
que me trouxeram de
volta o encanto do mundo da
imaginação!*

AGRADECIMENTOS

É com imensa emoção que tento traçar algumas palavras de agradecimento e resumir em poucas linhas o grande sentimento de gratidão que sinto agora. Talvez esse seja o momento mais lindo de todo o processo de escrita desta dissertação, pois é onde posso de alguma maneira registrar e demonstrar meu carinho e admiração por aquelas pessoas que tornaram tudo possível.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais que com todo amor e atenção se esforçaram tanto para me preparar para percorrer os inusitados caminhos da vida. Obrigada minha amada mãe Marli e meu amado pai Geraldo pelo amor absoluto e por serem os melhores exemplos na minha vida.

Aos meus irmãos Diego e Danielle, pela torcida, pela amizade e pelo cuidado com a caçulinha da casa e as sempre carinhosas palavras de motivação e afeto. O mesmo agradecimento deixo ao meu cunhado Henrique.

Ao meu avô Santo (em memória) por me mostrar o amor às crianças e me ajudar a ver o mundo de uma forma diferente. Meu vizinho, agradeço seu amor.

Minhas palavras de gratidão à minha querida orientadora Professora Regina Pedroza. Mais que sua orientação eu agradeço seu carinho, sua atenção e seu companheirismo nesses dois anos de mestrado. Obrigada por acreditar em mim, desde o início, e por me preparar com tanto cuidado e ternura para a escrita desta dissertação e para minha formação profissional e pessoal.

Agradeço ao meu mestre e querido amigo Juarez Sampaio pelas palavras, pela escuta, pelos conselhos, pelas horas de biblioteca, pelos cafés teóricos e pela mais sincera forma de amizade. Agradeço-te, meu grande amigo, por todos nossos momentos juntos durante todo esse processo.

Aos meus queridos e muito amados amigos do mestrado Cléber, Taisa, Juliana, Débora, Nathália, Júlia, Maisa, Poli e Thais pelos encontros e pelas trocas de angústias, dificuldades, conquistas e alegrias. Vocês tornaram o mestrado mais “funny” como carinhosamente chamamos nosso grupo. Obrigada a cada um, que do seu jeitinho, me inspirou e me ensinou tanto. Agradeço imensamente a cumplicidade e os deliciosos momentos que passamos juntos.

À Professora Ingrid Ditrich Wiggers que me mostrou, ainda na graduação, as belezas e responsabilidades de ser uma pesquisadora e na qual me inspirei para começar a realizar pesquisas com crianças. Muito obrigada pelo exemplo, pela confiança e por sua paciência acolhedora.

À professora Lucia Helena Pulino que com seus textos, sua voz e seu afeto me guiou nos caminhos do Estágio Docência e me fez me enamorar pela profissão de professora.

À professora Gabriela Mieto por ter participado da minha defesa e ter contribuído de maneira tão atenciosa com a construção do meu trabalho e do meu conhecimento.

À professora Silviane Barbato que, desde o primeiro ano do mestrado, se mostrou interessada por meus estudos e por minha formação, estando sempre disposta a me auxiliar em minha trajetória. Também sou grata à confiança e às oportunidades que me proporcionou.

À secretária Claudia do PGPDS por ser tão atenciosa e tratar com tanto carinho de nossos interesses administrativos dentro do programa.

Agradeço às minhas queridas amigas de infância Isabela e Izabel por estarem sempre comigo com sua amizade e sua alegria, me apoiando e me fortalecendo. Agradeço por estarem tantos anos em minha vida.

Agradeço ao meu amigo Daniel Obregon por sempre se preocupar comigo e por tornar dias

cansativos de mestrado em momentos de risadas e descontração. Agradeço ainda mais pela disposição e paciência em me ajudar na madrugada, editando vídeos de pesquisa. Muito grata à sua amizade incondicional.

Aos meus colegas do grupo Imagem da Faculdade de Educação Física pelas construções acadêmicas e científicas tão importantes à minha formação. Deixo um agradecimento especial à minha amiga Élia por sua sensibilidade, seu apoio e seu incentivo.

Aos colegas do Laboratório Àgora Psyché pelas valiosas reuniões que me ajudaram a enriquecer meu trabalho. Obrigada a todos os membros por cada pensamento e reflexão compartilhados.

Aos professores Vera Vasconcellos e Walter Kohan que com seus grupos de estudo tornaram a experiência de intercâmbio na UERJ tão produtiva e prazerosa. Obrigada pelos conhecimentos e momentos partilhados e por me mostrarem uma forma diferente de pensar e estudar a infância.

Deixo minha eterna gratidão à instituição onde realizei minha pesquisa por me aceitar e me receber com tanto respeito durante o período de investigação. Um agradecimento particular à professora da turma que acompanhei durante os meses de pesquisa, por permitir minha presença em suas aulas e por colaborar tão proativamente com meu estudo.

Por fim, agradeço às crianças da escola pesquisada que me deixaram entrar em seu universo e me fizeram apaixonar ainda mais por minha profissão. Obrigada por me inspirarem a realizar esta dissertação com tanto amor e dedicação. Foram vocês que fizeram minhas horas de estudo terem sentido e valerem tanto a pena.

A esses e tantos outros, que de alguma forma fizeram parte da minha trajetória profissional e de vida, meu sincero reconhecimento!

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM
(*Loris Malaguzzi*)

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário as cem existem.

RESUMO

Este trabalho visa contribuir com reflexões sobre as manifestações corporais das crianças na educação infantil. A pesquisa justifica-se na concepção de que o estudo sobre o corpo não deve ser dissociado do estudo da criança, sendo um componente essencial para a compreensão do desenvolvimento infantil. A intenção, porém, não foi pautada apenas em corroborar e reforçar com pesquisas que propõem a importância do corpo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança, mas sim em discorrer criticamente, diante da realidade, sobre como o corpo infantil, que brinca, que se movimenta e que se comunica, tem atuado e sido recebido no contexto escolar. Assim, objetivamos com este estudo compreender de maneira crítica sobre como ocorre a expressão corporal da criança no contexto da educação infantil, promovendo um espaço para as crianças falarem sobre suas interações corporais estabelecidas no convívio escolar, particularmente, no âmbito da brincadeira. Para fundamentar nossos delineamentos teóricos, realizamos uma fundamentação teórica à luz da perspectiva histórico-cultural, na qual abordamos sobre um corpo ao longo da história, discutindo sobre sua atuação na relação do homem com o mundo. Como complemento, abarcamos sobre o corpo brincante, cuja construção também é realizada sob aspectos culturais que estão imbricados no conhecimento e relação da criança com seu meio externo. Diante do contexto teórico, realizamos uma pesquisa qualitativa inspirada na perspectiva construtivo-interpretativa de Gonzalez Rey e nos pressupostos metodológicos da etnografia. Foram realizadas, a partir disso, observações da rotina de uma turma do segundo período de educação infantil de uma escola de Brasília. Em seguida, foi feita uma entrevista semiestruturada com a professora e com os alunos, os quais respondiam às perguntas ao terem acesso às cenas gravadas, durante o período de observação, de experiências lúdicas das crianças. Emergiram na construção da análise dos elementos empíricos três unidades de sentido que se articulam entre si: 1. O corpo do faz de conta; 2. O corpo que “luta” na escola; 3. O corpo não incorporado pela escola. Na discussão da construção empírica ficou evidenciado que as crianças utilizam de seu corpo para interagirem com o mundo e a se estruturarem em suas relações, sendo o corpo um elemento essencial para elas atuarem e assumirem papéis no universo do faz de conta. Além disso, houve destaque sobre um corpo que luta na escola, sendo posicionando na maior parte das vezes na esfera da brincadeira. As crianças se envolviam em cenas de lutas imaginárias sem que houvesse as conseqüências físicas reais de um confronto. Essas vivências eram protegidas e limitadas pelas regras estabelecidas pelos brincantes durante jogo. Por fim, evidenciamos um corpo que é reprimido na escola, o qual tem espaço e tempo certo para se expressar, ressaltando um meio onde o movimento é visto como ato de transgressão. Almejamos, em conclusão, que novos questionamentos, perguntas e problemas de pesquisa sejam traçados e que as, potencialidades, fragilidades e limitações que encontramos no cenário de pesquisa dêem lugar para possíveis mudanças.

Palavras-chaves: corpo; educação infantil; brincadeira.

ABSTRACT

This work aims at contributing to children education with reflections concerning children corporal manifestation at this education period. This research is justified by the conception that studies surrounding the body must not be dissociated from children studies, being an essential component to comprehend the child development. However, our goal was not only to corroborate and to reinforce researches dealing with the importance of the body and the play time for child's development, but to critically discuss, facing reality, how the infant's body that plays, moves and communicates has been acting and how it has been being received in the scholar context. Thus with this study we aim at comprehending with a critical attitude how child's body participation happens in the context of children education, promoting a space for children to talk about their corporal interactions established in their scholar life, especially concerning their play time. In order to support our theoretical choices we have based ourselves on the historic-cultural perspective in which we deal with a body through history deliberating about its acting in the human being's relation with the world. In addition we analyze the playing body which also has its construction made under cultural aspects that are imbricated in child's knowledge and relationship with its external environment. We have made a qualitative research according to the theoretical context inspired in the constructive-interpretative perspective by Gonzalez Rey and in the methodological assumption of ethnography. After that, routine observations were made in a second period class in children education at a school in Brasília and then there was a semi-structured interview with the teacher and the students who answered to question when they had access to the scenes recorded during the observation period of recreational experiences with them. In the empiric elements analysis construction three meaningful unities came up: 1. The fantasizing body; 2. The school fighter body; 3. The body not incorporated at school. During the discussion of the empiric construction it was clear that children use their body to interact with the world and to structure themselves in their relationships, and that the body is an essential element for them to act and assume their roles in a fairy tale universe. Besides that, a body that fights at school was highlighted positioning itself in most of the times in the playful environment. Children got involved in their imaginary scenes without actually creating the physical consequences of a fight. Such experiences were protected and limited by established rules created by those who were playing during the game. At last we have identified a body which is repressed at school having the right space and the right moment to express itself, bringing out an environment where the movement is seen as an act of transgression. In conclusion we long that new queries, questions and research problems be outlined and that the potentialities, vulnerabilities and limitations we have faced in this research scenario give place for possible changes.

Key words: body; children education; plays.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	viii
ABSTRACT	viii
I - INTRODUÇÃO	1
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1. O CORPO	4
1.1. O que é corpo?.....	4
1.2. Corpo histórico-cultural.....	5
1.3. O corpo da contemporaneidade.....	8
1.4. O corpo, a mente e a relação homem-mundo	10
1.5. O corpo, a psicologia e o meio externo.....	14
1.6. O corpo disciplinado e a escola	17
2. A BRINCADEIRA	22
2.1. O brincar	22
2.2. Brincadeira e cultura	23
2.3. A função da brincadeira para o desenvolvimento infantil	25
2.4. O corpo brincante, a brincadeira imaginária e suas relações com o mundo	28
2.5. As regras no contexto dos jogos de luta	31
2.6. A brincadeira e a escola	34
III – OBJETIVOS DA PESQUISA	38
IV - METODOLOGIA	39
1. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	39
2. CENÁRIO DA PESQUISA E PARTICIPANTES	41
3. INSTRUMENTOS E MATERIAIS	42
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
4.1. Procedimento Ético	43
4.2. A Observação	43
4.3. Procedimento de Vídeo e Entrevista.....	44
4.4. Procedimento de análise.....	46
V- RESULTADOS E DISCUSSÕES	49
1.O CORPO DO FAZ DE CONTA	52
2. O CORPO QUE LUTA NA ESCOLA	61
3. O CORPO NÃO INCORPORADO PELA ESCOLA	75

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
VII - REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO A – Roteiro de entrevista semiestruturada com as crianças	96
ANEXO B – Roteiro de entrevista semiestruturada com a professora	97
ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas Humanas.....	98
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	100
ANEXO E - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz.....	102

I - INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como proposta contribuir com a reflexão sobre as manifestações corporais da criança no contexto escolar de educação infantil. Os motivos que inspiraram este trabalho se justificam em minhas experiências profissionais e acadêmicas e por acreditar que o estudo sobre o corpo não deve ser dissociado do estudo da criança, sendo um componente essencial para o entendimento do desenvolvimento infantil. Com essa perspectiva, apresentamos nosso trabalho pautado na minha relação pessoal e em minhas convicções teóricas a respeito do objeto de estudo.

Destaco, inicialmente, alguns acontecimentos importantes no meu processo de formação que influenciaram na escolha do tema de pesquisa. Desde minha graduação em Educação Física, tenho um interesse na interdisciplinaridade entre minha área de formação e o campo de conhecimento da Psicologia. Atuando como professora de Educação Física em um espaço chamado Instituto de Medicina e Psicologia Integradas (I.M.P.I), realizei por dois anos, juntamente com outros professores da área e psicólogos, um trabalho com crianças de 2 a 13 anos, no qual o jogo era usado como nosso principal meio pedagógico. Víamos a brincadeira como um espaço enriquecido de conteúdos importantes e essenciais para a compreensão e intervenção educacional e terapêutica das crianças.

Surgiu, com isso, o interesse em compreender melhor a criança que por meio de suas práticas corporais se expressa e se socializa com o mundo e, a partir disso, compreender sobre como o corpo infantil interage e é recebido na principal instituição responsável pela educação e formação humana em nossa sociedade letrada: a escola. Sendo assim, me motivei a estudar sobre o corpo para além das aulas da Educação Física, propondo uma perspectiva que envolve a criança em seu sentido integral.

Com esses propósitos, ainda durante a graduação, participei de um Projeto de Iniciação Científica (ProIC), desenvolvendo uma pesquisa com enfoque nas manifestações corporais das crianças dentro do contexto escolar, destacando aquelas vinculadas às mensagens midiáticas. Para a realização dessa pesquisa, permaneci em uma escola de Educação Infantil por alguns meses e tive a oportunidade de observar diversas interações dos alunos e as maneiras que utilizavam seus corpos para se comunicarem e se expressarem entre si e com o mundo. A partir desse estudo, evidências empíricas reforçaram minhas concepções sobre a relevância das operações corporais para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças.

Dessa maneira, questioneimei-me se as escolas estão atentas às práticas corporais dos alunos e se atividades que envolvem o corpo são trabalhadas diretamente neste espaço. Acreditando que as ações de ludicidade proporcionam uma maior possibilidade de expressividade corporal das crianças, indagava-me, ademais, como era o arcabouço prático-pedagógico dos educadores sobre as questões relacionadas ao corpo nas brincadeiras e se estas eram utilizadas como ferramenta de intervenção educativa e para a formação dos alunos. Por fim, refleti se dentro dessa realidade educacional ainda havia um legado histórico de segregação entre o corpo e a mente e uma supervalorização dos aspectos do intelecto em relação ao material corporal.

Ressalto, contudo, que o foco de investigação se direcionou a educação infantil, pelo fato de essas séries iniciais não terem obrigatoriedade por lei de oferecerem aulas de Educação Física. Se na educação infantil as crianças não contam obrigatoriamente com essa disciplina que se encarrega legitimamente de cuidar e educar do corpo, surgiu, assim, o questionamento de como, por quem e em quais momentos o corpo é trabalhado nas séries da educação infantil, considerando que pela Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394 no artigo 29 da sessão II prevê que:

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o **desenvolvimento integral da criança** até seis anos de idade, em seus aspectos **físico** (grifo da autora), psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, grifo da autora).

Do mesmo modo, destacamos que nos Referenciais Curriculares de Educação Infantil (MEC, 1998) o trabalho com o corpo é encarado como um aspecto importante da educação infantil e a brincadeira como atividade privilegiada para o aprendizado e significação do movimento. Em um capítulo específico sobre criança e o movimento percebemos a exploração teórica e fundamentada de fatores que garantem a importância do movimento, da cultura corporal e da brincadeira para o desenvolvimento na educação infantil.

Nesse sentido, notamos que há a previsão e a preocupação do cuidado com o corpo nessas séries escolares, o qual é considerado um elemento inerente ao currículo para a formação e educação escolar infantil. No entanto, em minha pesquisa de graduação mencionada anteriormente percebi uma limitação e controle advindo dos profissionais da escola sobre as situações que envolviam as manifestações corporais dos alunos.

O incômodo a respeito do abandono e negligência sobre o corpo nas práticas pedagógicas dentro da educação infantil, bem como a percepção de uma interrupção constante por parte dos professores nas brincadeiras das crianças, gerou a formulação do problema de pesquisa que orientou esta dissertação de mestrado, o qual se configura no questionamento de como ocorre a expressão do corpo da criança no contexto de educação infantil na escola.

Nesse sentido, nossos argumentos e concepções teóricas para o desenvolvimento deste trabalho foram baseados em uma perspectiva histórico-cultural e nos preceitos da fenomenologia. Propusemo-nos a elaborar uma produção na área da psicologia que possa oferecer problematizações que aproximem os conteúdos teóricos com a realidade concreta de nosso objeto de estudo. Almejamos com tal proposta disponibilizar um estudo com reflexões que promovam perspectivas de atitudes favoráveis às intervenções pedagógicas e educacionais dentro do contexto escolar, visando uma ação educacional que explore e promova o movimento corporal das crianças.

Com isso, diante desta nossa proposta de trabalho, houve um enfoque sobre o corpo e as brincadeiras das crianças durante suas vivências escolares, considerando que estes são os elementos centrais na análise de nosso fenômeno. Para fundamentar teoricamente a análise desenvolvida, a dissertação foi organizada em dois capítulos de fundamentação teórica.

Em nossa estruturação, de acordo com a escolha de nosso objeto de estudo, consideramos fundamental abordar um capítulo sobre o tema corpo, o qual poderá ser visto no primeiro capítulo da revisão de literatura. Abordamos sobre um corpo que se configura a partir de um movimento cultural e histórico. Neste capítulo, discorremos brevemente sobre as concepções de corpo ao longo da história, discutindo sobre sua atuação na relação do homem com o mundo.

Em seguida, no segundo capítulo, vimos como coerente e complementar abarcar sobre o corpo no contexto do brincar, cuja construção também é realizada sob aspectos culturais que estão imbricados no conhecimento e relação da criança com seu meio externo. Intentamos contextualizar, dessa maneira, a participação do corpo brincante no desenvolvimento das crianças no processo de reconhecimento da própria ação corporal e do mundo que as cercam.

Partindo dessa fundamentação teórica, elencamos os objetivos que norteiam o presente estudo, na tentativa de atender os questionamentos que incitaram a pesquisa, visando à compreensão sobre as manifestações corporais das crianças no contexto de educação infantil. Posteriormente, apresentamos nossos pressupostos e referenciais metodológicos seguidos da explicação procedimental desenvolvida na pesquisa. Pautamos nesse capítulo nossa opção pela escolha na realização de um estudo qualitativo, baseando-nos nas concepções do modelo de González Rey e da etnografia. Usamos também esse capítulo para apresentar nosso cenário de pesquisa e, além disso, para explicar como ocorreu a análise e a organização dos indicadores empíricos.

Com a explicação metodológica, partimos ao capítulo de resultados e conclusões, no qual nos dedicamos a fazer a análise dos indicadores empíricos construídos, buscando trazer reflexões e problematizações sobre o objeto de estudo, coerentemente, com os objetivos de pesquisa inicialmente traçados. Por fim, no último capítulo, formulamos as considerações finais, fazendo um apanhado geral das principais evidências discutidas na análise discorrida e propondo perspectivas para investigações futuras.

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. O CORPO

1. 1. O que é corpo?

Ao iniciar a formulação deste capítulo, surgiu, preponderantemente, a questão: O que é corpo? Responder ou atribuir a definição necessária à compreensão dessa pergunta nos aparece como uma tarefa complexa, pois essa pergunta é capaz de gerar uma gama de artefatos e discussões que abrem um amplo caminho de possibilidades e reflexões. Assim, mover nossa estruturação teórica, partindo do conceito do que é corpo, a fim de situar e determinar quais preceitos irão ancorar o estudo que se seguirá, mostra-se como um desafio à proposta e ao entendimento da nossa construção teórica.

Indagamos, ademais, se há de fato a possibilidade da definição conceitual do que é corpo. Medina (1987) nos faz refletir sobre esse processo do desenvolvimento analítico do conceito de corpo, ao destacar que sua significação nunca será ele próprio, mas sempre e apenas uma definição sobre ele, a qual está sujeita a regras de linguagem e aos valores culturais vigentes.

Ao nos depararmos com os constructos da fenomenologia, também encontramos uma percepção sobre a limitação da ciência em revelar o mundo assim como ele é. Tal como aponta Merleau-Ponty (1945/1994), os conceitos científicos jamais terão o mesmo sentido de ser do que o mundo percebido. Pois, aquilo que sabemos dele, inclusive por via da ciência, é construído a partir de uma visão própria e só ganhará significado diante da experiência vivida, onde as coisas e objetos já são existentes anteriormente a qualquer análise que se possa fazer deles.

Contudo, a despeito de concordarmos com o fato de que o objeto confirma sua presença antes mesmo de qualquer explicação ou determinação sobre ele, propomos nossa discussão em defesa de uma percepção do corpo que constrói e reconstrói o mundo e a si mesmo, a partir das relações histórico-culturais estabelecidas entre os elementos do ambiente concreto.

Acreditamos, portanto, que o corpo é fruto do meio e da cultura. Antes mesmo de uma presença física e material no mundo, o almejo do nascimento de um corpo possível e futuro já evidenciam a conspiração de fatores culturais, sociais e históricos sobre ele. Vemos, dessa maneira, não ser possível falar sobre um corpo que não seja compreendido em sua complexidade histórica e cultural, o qual pode receber um significado específico e ser construído ou destruído, mutilado ou decorado, desprezado ou exaltado (Cecarrelli, 2011).

Compreendemos que o conhecimento configura-se como algo dinâmico que se baseia em um conjunto de elementos estabelecidos na relação sujeito/objeto no seu processo histórico. Destacamos, no entanto, que não existe o histórico sem o atual, do mesmo modo que o atual não se separa do histórico, pois estes se constituem nos estados dinâmicos que os expressam de distintas maneiras em nível subjetivo (Gonzalez Rey, 1997). Retomar os ensinamentos das práticas corporais do passado no

momento presente ocorre para que possamos compreendê-los na perspectiva de uma gênese histórica. Salientamos que a historicidade no processo de configuração social do corpo se estabelece em uma construção que envolve tanto o passado, quanto o presente e o futuro.

Tal forma de pensamento faz-nos debruçar sobre as concepções do corpo ao longo do tempo, assumindo-o como um fenômeno que se constituiu e ainda se constitui a partir de diferentes correntes filosóficas e psicológicas. Nesse sentido, o presente capítulo busca trazer reflexões sobre o corpo como um objeto de estudo multidimensional, o qual faz parte de um movimento histórico e que se configura teoricamente a partir de pressupostos filosóficos e epistemológicos desenvolvidos pela sociedade e pela ciência.

Desse modo, propomos a concepção de que uma pergunta pelo corpo está imbricada também em uma indagação sobre a sociedade que lhe comporta. Optamos, portanto, a estender o questionamento do *O Que é corpo?* para *O Quando, Onde e Como é visto este corpo de qual falamos.*

1.2. Corpo histórico-cultural

Há inúmeras formas e trajetórias possíveis para conhecer e traçar a história do corpo. As vestimentas, as imagens, as obras artísticas, cartas, documentos, textos e pinturas religiosas são alguns exemplos de elementos utilizados pelos historiadores e que ajudam a compreender como o conceito de corpo tem se constituído historicamente.

Sant'Anna (2006, p. 3) inicia um diálogo com a historicidade do corpo, elaborando a analogia de que “realizar uma história do corpo é um trabalho tão vasto e arriscado quanto aquele de escrever uma história da vida”. Nesse sentido, em face da grandiosidade e diversidade de percepções e atuações do e sobre o corpo no mundo, optamos no recorte histórico do presente capítulo, discutir esse fenômeno na perspectiva ocidental, buscando apresentar algumas maneiras que ele é/era estimado ou depreciado pela sociedade.

O corpo na Antiguidade, século VIII a.c até V d.c, era percebido como uma criação divina e, portanto, inquestionável e intocável. Este levava consigo uma marca de aversão e até mesmo uma hostilidade ao prazer, sendo diretamente ligado aos desejos sexuais, cujos domínios religiosos, o apontavam como algo impuro e da ordem do pecado humano. A alma, por outro lado, era antagonica, sendo caracterizada como pura e o elemento que conduzia o homem às boas atitudes (Ceccarelli, 2011).

O controle das ações e desejos corporais era estendido ao pensamento, que também não deveria ser contaminado por nenhuma ideia impura. Nesse contexto, havia uma conexão estabelecida entre o pecado, as ações corpóreas e a sexualidade, os quais eram relacionados as doenças da época, sendo consideradas castigos divinos àqueles que pecavam diante do mundo sagrado (Sant'Anna, 2006). Nesse âmbito, percebemos que o corpo era a concretização do mal, onde se encontrava a fraqueza humana, enquanto o bem se figurava na alma, a qual era capaz de tornar possível o alcance

da salvação.

Já nos tempos medievais, período que Le Goff e Truong (2006), diferentemente da divisão clássica, delimita como sendo do século V ao XVIII, a tensão oscilante entre o material e o espírito foi uma característica de destaque. Havia, por um lado, o corpo que era desprezado e humilhado e a visão da abstinência do sexo e continência como virtudes mais valorizadas do homem. Conquanto, havia os costumes e expressões culturais, as quais eram caracterizadas e simbolizadas por uma ritualização gestual que possuía um grande valor e significado à sociedade vigente. Essa forte característica gestual posicionava o movimento e as ações corporais como componentes centrais da vida social das comunidades naquela época.

O corpo cristão, nos séculos medievais, tomou um lugar de ambivalência e perpassou constantemente uma tensão, criando uma oscilação recorrente entre a repressão e humilhação e a exaltação e adoração. Existiu, inclusive, uma separação física do corpo, havendo as partes denominadas de nobres (cabeça e coração), as ignóbeis (o ventre, as mãos e o sexo) e os filtros de distinção do bem e do mal (olhos, orelhas e boca). De certa forma, a relação estabelecida entre o homem e o conceito de corpo poderia ser análoga a uma metáfora da relação da sociedade com as instituições, simbolizando os conflitos e coesões, a ordem e a desordem social da época (Le Goff & Truong, 2006).

Por sua vez na Renascença, que na divisão clássica vai do final do século XIV a meados do século XVI e que se caracteriza por ser um período marcado pelo final da Idade Média e início da Idade Moderna, outras concepções de corpo foram socialmente constituídas. Este passou a ser mais valorizado e glorificado, tornando-se um conteúdo representado frequentemente em obras artísticas (Ceccarelli, 2011).

Essa singularização e apropriação artística do corpo foi algo que ocorreu amiúde e posterior as técnicas de anatomia. No desenvolvimento desse processo, este pode ser tocado, desvelado e conhecido, sendo caracterizado como o corpo da descoberta e da exploração. O Renascimento foi um momento que envolveu tratos da medicina, da dança e de inúmeras representações do ser humano, cujas especificidades físicas foram convincentemente exploradas (Del Priore, 1995).

A referida autora, em um *dossiê* sobre a história do corpo, faz uma descrição sobre o apanhado das obras envolvendo esse tema, revelando que os historiadores sobre essa época têm demonstrado que na Renascença houve uma renovação a respeito da consciência que a sociedade tinha sobre o corpo, os modos de observação, bem como as maneiras de modificá-lo.

Del Priore (1995), ademais, se empenha em apresentar também estudos de historiadores como Garcia Cárcel, B. Vicent, R. Saez, A. Guillaume, M.C. Garcia que se dedicaram em discorrer sobre o corpo sob o ângulo da doença e do sofrimento ao longo dos séculos. Os corpos mortos e maltratados pelas inúmeras epidemias, os corpos doentes e loucos que eram presos em hospitais e instituições de recolhimento, os corpos supliciados e reclusos de prisioneiros submetidos a castigos e a execuções e os corpos *mártires* da violência, da mutilação e da decapitação no terror das guerras são alguns dos

corpos que também são considerados nos retratos históricos.

Em outro ponto de vista, porém, temos também o corpo das festas, do ornamento, dos adornos e das fantasias. Crespo (1990) mostra que os festejos muitas vezes eram considerados prejudiciais à ordem, revelando exageros corporais que eram relacionados pelos cristãos ao pecado da gula e da luxúria. Soihet (2000) contribui com estudo que mostra a impressão depreciativa dos estrangeiros no Brasil sobre os momentos festivos populares. Eles se referiam a esses momentos com expressões como “dança insolente ou fogosa”, “alegrias grosseiras”, “dança demoníaca” e “pantomima desenfreada”. Os corpos do carnaval, ademais, era o que mais incomodava. Essa situação de festejo era considerada um espaço da movimentação e da exibição dos corpos, fato que ganhava título de promiscuidade e obscenidade.

Entretanto, o corpo em festa é revelado também como o corpo da alegria, da representação cultural e da interação entre a comunidade que o constituía. Em uma descrição apresentada por Soihet (2000, p. 93) exemplificamos um desses aspectos. Os festeiros eram vistos “(...) com os braços para o alto, pernas e bocas abertas, expressando imenso prazer”. Esse traço apresentado revela, embora fosse desprezado por uma parte da civilização em determinados contextos, um corpo da expressividade, do entusiasmo e da diversão.

Em outra vertente, ainda temos o corpo do cuidado, da glorificação, da beleza. Como exemplo, trazemos os tempos da Grécia Antiga em que o corpo era não somente o corpo da consagração, como também um interesse do Estado. A capacidade atlética e física, a saúde e a fertilidade valorizavam o material corpóreo, ganhando este, portanto, um destaque na educação dos jovens que buscavam cuidar da virilidade e da saúde (Paim & Strey, 2004).

Neste mesmo âmbito, o ideal de corpo bom e belo era exaltado e valorizado, sendo revelado inclusive nas obras artísticas e nas idealizações das imagens dos deuses da sociedade politeísta. As atividades corporais variavam de acordo com as classes sociais, nas quais as menos favorecidas se preparavam para a guerra, enquanto as mais abastadas se envolviam nos Jogos Olímpicos.

Além disso, a partir de uma análise de Carvalho (2006) do corpo dos gregos para e pelos gregos, entendemos por trechos escritos de pensadores como Homero, Platão e Aristóteles que os gregos atribuíam uma atenção aos gestos e à delicadeza e a possibilidade de perfeição pela união da beleza e da virtude.

Notamos que o trato, as perspectivas e a relação com o corpo se modificaram, se caracterizaram e se entrecruzaram em contextos e pontos de vista diferentes no decorrer da história ocidental. Evidenciamos, nesse sentido, no breve cenário apresentado, um movimento paradoxal da história, onde, concomitantemente, houve rupturas e continuidades, em que os modelos corporais, a valorização e a funcionalidade do corpo se modificaram, conservando, todavia, de alguma forma características de outras épocas (Sant’Anna, 2006).

Desse modo, quando exploramos as concepções vigentes de um corpo do presente, devemos considerar que a maneira como o vemos, o temos e nos relacionamos hoje com ele não foi algo

imutável e rígido, mas sim origem e resultado de um longo processo de elaboração social. Em concordância com a concepção de Crespo (1990), ressaltamos, assim como apresentado, que as constantes e inúmeras maneiras de pensar, agir e sentir o corpo no decorrer da história evidenciam a existência de mudanças e possibilidades de seu conceito na continuidade histórica contemporânea.

1.3. O corpo da contemporaneidade

Vimos que para chegarmos ao intento de falar de um corpo contemporâneo, este passou por diversas representações e concepções ao longo dos anos. Houve a passagem do corpo sacralizado do meio cristão e religioso para o corpo funcional fruto de avanços da anatomia e fisiologia. Houve também a ambivalência do corpo do prazer, da sexualidade, do pecado para o corpo das epidemias, das festas, dos ritos culturais, da violência. Todos esses fizeram e fazem parte da construção cultural e histórica do corpo.

Notamos, portanto, que a concepção de que o corpo é produto de uma construção cultural e histórica prevalece em conjunto com a ideia de que ele é antes de tudo uma entidade real, material e carnal de cada indivíduo. O corpo contemporâneo, nesse sentido, abarca as transformações de uma transição social, que ainda esta por se completar, por constituir a realidade atual e ser fruto de uma interação dialética (Esper & Neder, 2004).

O historiador colombiano Jaime Borba, em uma entrevista concebida a Cabra (2013,) corrobora com essa percepção, não concebendo o corpo apenas como um tema da “moda” ou da atualidade, mas ao contrário, encarando-o como um problema de pesquisa que tem sido discutido há anos, sendo um campo interdisciplinar da antropologia, da arte, da literatura, da sociologia.

Sob essa mesma perspectiva, consideramos que a construção do corpo no passado trouxe reflexos para a atualidade. Apontamos o tema do corpo como um assunto de grande evidência na vida contemporânea, seja nas conversas informais do cotidiano ou nas páginas dos livros e textos acadêmicos, tornando-se objeto de estudos das ciências humanas e sociais. Na demanda contemporânea, a importância oferecida ao corpo e as novas estimas de felicidade, beleza ou juventude transformaram-no, de certa forma, em um componente social de cuidado e desassossego. Os novos valores e distintivos corporais transformam o corpo em um objeto de cuidados e preocupações na busca constante pela aceitação social (Crespo, 1990).

O corpo de hoje é contemplado em uma corrente de transformações em que novos valores relativos à beleza, saúde, higiene, práticas corporais, alimentação e lazer alteram e reorientam concepções e atitudes na sociedade. Esse fato implica na ação de um estilo de vida mais livre, narcísico e hedonista sobre o corpo (Paim & Strey, 2004). Nesse contexto, ressaltamos que há, no mundo pós-modernos, um corpo que segue certos padrões socialmente e culturalmente definidos. A criação de determinados modelos gera um culto ao corpo que se limita em determinada aparência ou forma física ideal.

Os eventos do século XX, juntamente com os avanços tecnológicos e as novas ideologias, posicionaram o corpo a transformações que tem estimulado a criação do corpo como objeto de consumo e da exposição. No mundo contemporâneo, o corpo que predomina é aquele que não se permite envelhecer ou estar fora da ditadura da beleza evidente. Essa aversão ou medo ao corpo real leva o indivíduo a uma rejeição de si, acarretando em tentativas de reconstrução e correção de seu corpo, a fim de conquistar um corpo imaginário idealizado (Crespo, 1990).

Hoje, com as técnicas e descobertas científicas e cosméticas avançadas, é possível modificar o físico e transformá-lo, tornando-o um novo corpo e, assim, diminuir a fronteira entre o original e o calculadamente almejado e construído (Ceccarelli, 2011). Desse modo, portanto, percebemos que esses avanços de técnicas sobre a estética permitem a apreensão à constante busca do corpo ideal e, conseqüentemente, estimulam a não aceitação do corpo próprio.

Ao comparar com o passado, é interessante refletir que, atualmente, ainda temos um corpo usado como ferramenta que, no entanto, não serve apenas para abrigar a alma, mas sim para dar sentido a ela e à existência humana. O indivíduo procura no corpo a verdade sobre si mesmo e tenta mostrar através dele o melhor de si. Concebemos, nos tempos atuais, a ideia de que é pelo corpo que podemos revelar aquilo que queremos de nossa subjetividade (Sant'Anna, 2006).

O indivíduo ao mudá-lo busca, na verdade, modificar sua relação com o mundo. Este fato pode justificar a existência de variados estilos, comportamentos e atitudes na sociedade. Os adereços, as maquiagens, as roupas, as tatuagens, *piercings* e cortes de cabelo podem ser usados para modelar e expressar uma perspectiva de um corpo individual ou tornar uma insígnia de uma identidade grupal. De maneira geral, o corpo da contemporaneidade é o corpo que aparece, que é utilizado para se expressar, que é descoberto e ao mesmo tempo adornado para que seja visto, percebido e julgado (Azevedo & Gonçalves, 2007).

A lógica mercadológica e estereotipada atual move as relações das pessoas com seu próprio corpo, gerando um imaginário social comum sobre o físico utópico, o qual é vinculado ao sucesso pessoal. Toda a estrutura social vigente torna-se precursora da criação de um pseudo desejo comum sobre um corpo que nunca está pronto e sempre pode ser melhorado (Carreteiro, 2005).

As questões aqui trabalhadas permitem uma contextualização e compreensão do corpo que se apresenta na contemporaneidade. Sobretudo, também é preciso refletir sobre a interface estabelecida entre a matéria corporal e as relações sociais do indivíduo no seu contexto. A esse respeito Medina (1987) contribui ao dizer que:

“O corpo não deve ser apenas um objeto sendo inscrito na categoria do jurídico, isto é, estar sempre julgado como feio ou bonito, bom ou ruim, grande ou pequeno, forte ou fraco, magro ou gordo, feminino ou masculino, preto ou branco, sensual ou impotente, novo ou velho, rico ou pobre e a partir daí ser discriminado, deixando-se de lado sua natureza dialética” (1987, p.68).

As atribuições dadas ao corpo em nossos tempos, modificam a relação do sujeito com o ambiente em que ele vive, resultando, de forma direta, na maneira como ele interage com o mundo que

o cerca. Percebemos, com isso, um estreitamento da relação entre as entidades corpo e sociedade para a compreensão do indivíduo como um ser social. Em face dessa perspectiva, nos vemos incitados a considerar que por meio do estudo do corpo podemos compreender o indivíduo como ator social, bem como entendê-lo em suas atividades e papéis na sociedade.

Consideramos, portanto, relevante e ao mesmo tempo necessária discussões que não se atenham apenas em revelar a perspectiva estética e física do corpo cultural atual, mas de pesquisas que vislumbrem também a percepção da relação dialética entre o corpo e seu espaço histórico-cultural. Com esses fatos e moldes, nos pomos à espera de novas perspectivas históricas para o corpo, pois sabemos que sua história, assim como qualquer outra, sempre será incompleta e inacabada.

1.4. O corpo, a mente e a relação homem-mundo

Na história do pensamento filosófico, a relação homem/mundo oscilou sempre em pares dicotômicos: corpo e alma; conhecimento sensível e conhecimento inteligível; o mundo do espírito e a vida terrena (Gonçalves, 2010). Ademais, ao considerar o pensamento ocidental, assim como apresentado por Fodor (1981), ressaltamos a existência de abordagens filosóficas que foram historicamente marcadas pelo dualismo, cuja mente era vista como uma substância não física, havendo uma separação desta com o corpo.

Nos tempos medievais, alguns filósofos se basearam em uma doutrina que sustentava a percepção do corpo como um instrumento da alma. Essa perspectiva do corpo como um utensílio do homem no mundo implicou em diferentes concepções de instrumentalidade corporal. Adiante, Descartes, no século XVII, esboçou no cogito cartesiano o privilégio da mente em relação à matéria, destacando o corpo como uma substância distinta e independente da alma, sendo uma máquina que se movia por si, onde o cérebro se separava da consciência (Abbagnano, 2000).

Descartes (1664/2009) expressa que o corpo é uma máquina ou estátua de terra que Deus fez intencionalmente com cor, membros e peças internas para que funcionasse. Esse mecanismo de funcionamento fisiológico, com órgãos, sistemas e plexos era análogo às engrenagens dos relógios, das fontes artificiais e dos moinhos, servindo para alojar a alma. Nessa perspectiva, a essência da natureza humana estava no pensamento e se separava das partes mecânicas e não pensantes, desconectando assim, o maquinário físico de seus elementos mentais. Desse modo, para Descartes a concepção da relação homem, universo e vida em termos mecânicos, era decifrada como um instrumento da ciência.

A teoria de Descartes influenciou o pensamento ocidental conseguindo em que o trabalho mental passou a ser mais valorizado que o manual, bem como provocou efeitos e um redirecionamento no modo das pessoas lidarem com os aspectos mundanos e dos teóricos com as questões da ciência (Medina, 1987).

Em outra esfera filosófica, com Platão temos também um pensamento de oposição entre corpo e alma. O corpo representava o mundo material, enquanto a alma o mundo das ideias, sendo esta caracterizada como imortal. Para ele a alma se unia de maneira temporária ao corpo e se libertava deste no momento da morte. Sob essa percepção, o corpo não possuía a capacidade de acessar a realidade abstrata, a qual era experimentada apenas pela alma. O corpo aparecia para contaminar a pureza da alma racional com suas paixões e inclinações e para impedir a contemplação das ideias eternas. Diante disso, a estrutura corpórea tornava-se uma prisão da alma, sendo um empecilho à realização de seus ideais (Gonçalves, 2010).

O livro *Fédon* de Platão (399 a.C/2000) apresenta uma compilação de diálogos sobre o tema da condenação de Sócrates, em que teve como objetivo defender o Mestre das acusações a ele proferidas. Dessa forma, podemos perceber nas conversas de filósofos como Símiias, Sócrates e Cebes a necessidade que eles viam da separação da matéria física para o alcance da conquista do pensamento. Estes acreditavam que aqueles que se dedicavam à Filosofia eram os que mais se aproximavam de uma libertação da alma em relação ao corpo.

Por sua vez, Aristóteles, concebia o papel do corpo e dos sentidos como necessários à conquista do conhecimento. Os objetos concretos e conceitos universais não se constituíam em mundos separados, mas sim como uma “continuidade ininterrupta”, onde a alma se apresentava como a forma e o corpo como a matéria (Gonçalves, 2010). A inteligência ou intelecto, para Aristóteles (402.a.C/2001), era algo intrínseco à alma, sendo parte da imaginação e impossível de se consumir independentemente do corpo, do mesmo modo que este não podia viver sem a alma. Somente a matéria que possui alma poderia viver, pois esta era a potência que constituía o instrumento corpo. Assim, o ser humano era um composto substancial unificado em que tudo o que o espírito conhecia passava pelos sentidos do corpo (Lepargneur, 1994)

Entretanto, Gonçalves (2010) apresenta que assim como Platão, Aristóteles também manifestava um menozprezo às atividades corporais do homem, principalmente, aos trabalhos que envolviam o aspecto manual e servil. Para Aristóteles, alguns indivíduos nascem para comandar, enquanto outros para obedecer, sendo estes com faculdades corporais os que deveriam cumprir ordens. Destacamos, desse modo, que embora Aristóteles abordasse a percepção do corpo em interconexão com a alma, ele ainda assumia o caráter metafísico da Antiguidade, pensando em uma perspectiva dualista na construção do conhecimento.

Essa divisão e destaque da alma em comparação ao corpo perpassaram os séculos seguintes, apresentando um legado histórico ainda presente no pensamento contemporâneo. Em nossa cultura ocidental, o movimento corporal e suas diversas formas de expressão, por vezes, mostram-se aprisionados em uma sociedade dicotômica entre corpo e mente.

Em face dessa realidade, deparamo-nos com o desenvolvimento de um processo que Medina (1990) denomina de hipertrofia das manifestações intelectuais, o qual supervaloriza o pensamento em

detrimento da matéria física humana. Esta percepção pode ser um agravante de uma inferiorização da cultura corporal e das áreas científicas que se responsabilizam pelo estudo do corpo.

Todavia, outras abordagens tentam solucionar o problema da dicotomia retratada. Nos conceitos ressaltados no *Dicionário da Filosofia*, Abbagnano (2000) apresenta tendências teóricas em que o corpo e a alma são vistos como manifestações de uma mesma substância e forma, em um processo de agregação, um mesmo indivíduo, implicando que ao entender as conexões dos fenômenos corpóreos é possível conhecer também as conexões dos fenômenos mentais.

A alma, nesse sentido, é o *ter* que envolve a capacidade cognitiva e o corpo uma forma de experiência ou modo de ser vivido, sendo um *devoir* que não está na ordem de ter ou ser, mas sim de acontecer em nós. Nessa vertente, situaremos a fenomenologia elucidada por Merleau-Ponty (1945/1994) que concebe a ideia de que só conhecemos o corpo vivendo-o, sendo este o veículo do ser no mundo e o qual nos mantém em comunicação com seus elementos e fenômenos. Apesar das mudanças que houve na totalidade das obras de Merleau-Ponty, o ponto comum em toda sua trajetória é a crítica radical à metafísica cartesiana, acreditando que ao separar a matéria do espírito ou o sujeito do objeto, provocamos uma ruptura no conhecimento.

Destacamos, além disso, que Merleau-Ponty considerava a busca da compreensão da existência humana como inacabada e sempre aberta a novas interrogações. O filósofo abriu novas possibilidades de significação para a vida humana, incluindo a problemática da corporeidade humana a seus questionamentos e reflexões. Diante disso, é possível enfatizar a sua importância à ciência, pois possibilitou uma visão do corpo e do movimento corpóreo integrado à totalidade humana (Gonçalves, 2010).

A partir de Gonçalves (2010), entendemos que o homem na fenomenologia de Merleau-Ponty é, *a priori* e em destaque, compreendido a partir de sua facticidade. O mundo do corpo e o mundo do espírito estão localizados em um envolvimento dialético, em que o homem é uma ambigüidade. Nesse processo simultaneamente ocorre à intercessão entre a interioridade e a exterioridade, a natureza e a cultura, o sujeito e o objeto, a matéria e o espírito.

Dessa maneira, nós temos consciência do corpo por meio do mundo, assim como temos consciência do mundo por meio do corpo. O corpo pode nos fechar ou abrir ao mundo e nos colocar ou não em situações de experiência. Em continuidade, adicionamos que, em seu estudo sobre a percepção, Merleau-Ponty (1945/1994) enfatiza ainda que no âmbito da experiência vivida é a partir do corpo em movimento que criamos o campo dos sentidos, sendo a percepção caracterizada como uma representação do aspecto motor e não da mente.

Evidenciamos, sob esse parâmetro do autor, que é na consciência perceptiva que encontramos o sentido do corpo na relação com o externo, pois o corpo é o veículo do ser no mundo. É pelo toque, pelo olhar, pelos sentidos que temos o contato com o meio, pois, tal como Chauí (1980, p. X) revela em seu prefácio sobre os textos escolhidos de Merleau-Ponty, “o corpo é o visível que se vê, um

tocado que se toca, um sentido que se sente”. Consideramos, assim, que esse movimento dos sentidos é o que nos permite manter uma articulação com o ambiente externo.

Com isso, a grande ênfase do pensamento de Merleau-Ponty, é a ideia de unidade estabelecida na interação homem/meio. Em um processo de interação dialética entre esses elementos, há um corpo reflexionante que em uma relação do corpo consigo mesmo o transforma em um vínculo de si (Eu) com as coisas. Nesse processo, ao mesmo tempo em que o corpo vê, ele é visto, do mesmo modo que quando ele sente, ele também é sentido (Chauí, 1980). Essa reversibilidade sempre está aberta a novas experiências, rompendo com a cisão sujeito e objeto, considerando que o corpo pertence e exerce concomitantemente as duas posições. Ressaltamos, portanto, que a unidade da experiência corporal defendida por Merleau-Ponty, ao longo da evolução de suas obras, só pode ser compreendida e aplicada se for rompida a concepção que separa o sujeito do objeto.

Para o referido filósofo, o contato com o outro se dá em uma co-percepção do “corpo sentiente” (o próprio corpo) e do corpo “percipiente” (o corpo do outro), os quais se comunicam na ordem do “eu sinto”, ao invés do “eu penso”. Nesse contexto, primeiro ocorre a percepção à ordem da sensibilidade e a partir daí surge o outro pensamento. Não há, assim, o ser puro corpo ou puro espírito e nem mesmo a união dos dois, mas sim um elemento concreto de uma forma de ser geral (Chauí, 1980).

Merleau-Ponty, ademais do que foi supracitado, apresentava também uma grande afinidade com o pensamento de Marx e era contra as interpretações mecanicistas referentes à sua ideologia (Gonçalves, 2010). É de conhecimento que a construção filosófica do decorrer dos anos acompanhou as transformações e revoluções sociais correspondentes. No século XVIII, a eclosão de movimentos sociais como a Revolução Industrial e a Revolução Burguesa determinou uma nova forma de produção, revelando uma instabilidade e com esta um dinamismo social (Medina, 1987). Diante desse contexto, o trabalho passa a ser visto como um dinamizador das relações sociais e fator de destaque para a compreensão do homem histórico e social. Com isso, o corpo foi institucionalizado às condições de trabalho, o qual começou a ser pensado na interface dessa relação.

Medina (1987) traz aspectos referentes a esse período, apresentando que a concepção de mundo da época não era estável, sendo vislumbrada, sobretudo, com uma necessidade de mudanças e movimentos para as transformações sociais. Nessa perspectiva, tornava-se imprescindível, portanto, um corpo presente e atuante para que a história acontecesse, pois não se via uma história feita só de abstração e sem a ação corporal. Para o autor, Marx concebe o homem como um ser sensível e o mundo humano como um mundo das vivências, cujo desenvolvimento procede segundo a ação em conjunto do homem na sua produção de trabalho, estabelecendo, assim, formas históricas de relações sociais.

Segundo Gonçalves (2010), Merleau-Ponty, portanto, compreende a dialética no ideário da dialética materialista marxista, como o plano da práxis entre pessoas no mundo da matéria, que é considerada como as relações sociais mediadas pelo trabalho. Segundo a autora, o conceito de Marx

engloba a consciência e o mundo sensível, o pensamento e a ação, o sujeito e o objeto na dinâmica da perspectiva dialética. Destacamos, contudo, que embora Merleau-Ponty reconheça a importância da economia, ele foge do determinismo econômico mecanicista, pois acredita que as lutas de classe não são vistas apenas como exclusivamente econômicas, mas sim como uma significação humana da ordem individual e coletiva, nas quais o homem deposita e se apropria de ideias e valores durante as ações recíprocas das relações.

Sob as perspectivas apresentadas, entendemos, pois, o pensamento de Merleau-Ponty no sentido da unidade entre o corpo e a consciência, entre o sujeito e objeto e entre o homem e o mundo, cuja reciprocidade se desenvolve em um movimento dialético entre esses elementos. Evidenciamos, portanto, diante do que foi apresentado, que ao separar o corpo da alma e aceitar o dualismo, a tendência é criar sujeitos que viverão separados de seus corpos e conceberão o próprio corpo como algo estrangeiro, o qual pode tornar-se persecutório e de caráter desconhecido (Ceccarelli, 2011).

Desse modo, quando nos propomos a estabelecer um diálogo sob a ordem do corpo à luz de áreas do conhecimento como a Psicologia, assim como realizado no presente trabalho, questionamos, em adição, sobre como se realiza a conexão entre o corpo e a mente em sua construção teórica.

1.5. O corpo, a psicologia e o meio externo

A compreensão da relação entre o corpo e a mente se revela como um desafio nas discussões da filosofia, bem como da psicologia, nos séculos da história do conhecimento ocidental, em um contexto de importantes mudanças sociais, econômicas, políticas e científicas. Alguns autores discutem como se desenvolveu e ainda tem se desenvolvido a formação da psicologia como ciência (Andery et al, 2007; Bock, Gonçalves & Furtado, 2001) e a relação entre corpo e a mente (Ramos, 2010; Lepargneur, 1994; Medina, 1987).

Segundo Goia (2007) o caminho traçado pela psicologia em relação ao corpo teve um movimento de aproximação e afastamento no decorrer da história. Para o autor, as diferenças entre as perspectivas teóricas sobre essa relação foram aos poucos construídas e se deram a partir da interrelação entre o orgânico e o psíquico, o interno e o externo, o natural e o social.

Na sua origem e durante muitos anos, a psicologia foi reconhecida como a doutrina dedicada ao cuidado e ao estudo da alma, cuja definição poderia ser compreendida como a “*psiquê*”, o psicológico ou a interioridade (Goia, 2007). Essa concepção via o corpo e a alma como substâncias específicas e suas naturezas eram consideradas duais.

Essa perspectiva se contextualizava a luz das condições históricas e científicas do século XIX, momento em que a psicologia se construía e se firmava como ciência independente. Nesse período inicial, a psicologia encontrava-se em um cenário em que o homem e a liberdade humana eram enfatizados e buscava-se nas leis da natureza e na construção do conhecimento desvendar a realidade a partir da experiência e da razão. Acreditava-se que a utilização de um método rigoroso permitia aos

cientistas observarem o real, construindo um conhecimento racional sem interferência de crenças e valores (Bock, Gonçalves & Furtado, 2001).

Dessa maneira, surgia a ciência moderna que se caracterizava como experimental, empírica e quantitativa (Bock, Gonçalves & Furtado, 2001). Diante disso, a psicologia compartilhava da tradição e compromissos positivistas típicos dessa noção de ciência, que se apoiava em conhecimentos tidos como válidos, neutros e objetivos, buscando acessar uma realidade concreta, externa e passível de observação (Wanderer, 2012).

Atribui-se aos primeiros laboratórios experimentais desenvolvidos por Wundt, em 1875, como o marco inicial da psicologia como ciência, tendo como objeto próprio de investigação a experiência da consciência. Esse teórico via o pensamento humano simultaneamente como produto da natureza e como criador da vida mental. Nesse contexto, Wundt sugeria que a psicologia experimental estaria para os estudos da consciência, enquanto uma psicologia social não seria possível de ser estudada experimentalmente. Entretanto, essas duas vertentes baseavam-se em perspectivas mecanicistas e deterministas que concebia o homem como uma máquina e o considerava como um maquinário dotado de funcionamento próprio (Bock, Gonçalves & Furtado, 2001).

A psicologia histórico-cultural representada pelas ideias de Vigotski, surge como uma possibilidade de superação dessas dicotomias. Ao recorrer a Vigotski (1926/2001) a fim de compreender melhor essas questões, apontamos suas críticas às posições reducionistas e sua análise em relação à crise metodológica da psicologia durante seu desenvolvimento como ciência. Fundamentado em uma concepção marxista e adotando o materialismo dialético e histórico, o referido autor propõe que no decorrer da história, a psicologia era vista como a doutrina ou ciência da alma, a qual era distinguida do corpo, sendo ambas consideradas substâncias específicas e duais (Vigotski, 1926/2001).

Na interpretação vigotskiana, essa perspectiva dicotômica teve um domínio nos estudos da psicologia por muitos anos, sendo chamada de psicologia da metafísica por ter sempre operado com matéria extra-sensorial, inacessível à nossa experiência. Contudo, com o passar dos anos e a constituição de novas formas de pensamento, a psicologia metafísica sofreu severas críticas e se viu questionada sobre seu objeto de estudo (Vigotski, 1926/2001).

Essa psicologia ensinava que os fenômenos psíquicos eram diferentes dos demais fenômenos do mundo e transcorriam paralelamente aos processos físicos no nosso corpo, porém, sem estarem ligados por uma relação causal (Vigotski, 1996/2001). Essa forma de compreender a psicologia, porém, ainda mantinha uma visão dualista entre corpo e mente.

Reconhecendo a trajetória percorrida pela psicologia, evidenciamos que, atualmente, várias são as concepções de ciência que coexistem e dão continuidade ao debate pelos estudiosos da área. Uma dessas questões, pautada também em uma realidade histórica, é trazida por Fávero (2005), a qual aborda sobre a rejeição da dicotomia entre mente e corpo estabelecida no decorrer do desenvolvimento da psicologia como ciência.

Para a autora, há a necessidade de uma expansão nos estudos sobre essa problematização que envolve a relação corpo/mente, uma vez que a discussão da díade matéria e espírito não se dissocia da discussão pensamento/linguagem e, conseqüentemente, da relação indivíduo/coletividade (Fávero, 2005). Em face dessa percepção, entendemos que o corpo visto apenas como instrumento da alma ou do espírito impregna a civilização em divisões, destacando também uma separação entre o homem e o mundo (Medina, 1987).

Compreendemos, assim, visando à interface entre corpo, mente e interações do homem na cultura, que há uma interdependência e unidade existente entre o sujeito, a consciência e o meio externo. A ideia de que o meio social se constitui em si próprio na interrelação com o sujeito também vale para a relação do sujeito com o social de maneira dialética, por meio das ações e percepções corporais.

Sob essa perspectiva, ressaltamos que a limitação entre externo e interno não se equivale a critério de um contorno fisicamente limitado, mas sim da percepção de que o conteúdo social externo ao homem/corpo é uma expressão histórica que se constrói ao longo do desenvolvimento individual. Nessa interrelação, não se vê possível determinar onde se cessa a influência do meio e começa a do corpo e vice-versa, pois o próprio corpo é em si e para si um elemento do meio social (Vigotski, 1926/2001).

É, pois, no processo de interação social que o homem é capaz de tomar consciência de sua realidade objetiva. Este aspecto também pressupõe a consciência de uma dimensão corporal subjetiva, a qual, igualmente, é vista como um elemento associado à constituição do sujeito. Uma imagem de si, tanto do aspecto subjetivo quanto corporal é formada sempre a partir das referências e relacionamentos sociais estabelecidas com o outro no ambiente externo (Ferreira & Thompson, 2002). Dessa forma, vislumbramos que a relação do corpo com o meio exterior é mantida por uma dinâmica recíproca, em que os seres humanos não apenas vivem, mas convivem, havendo uma ampliação da simples existência para uma coexistência dos indivíduos sociais.

Discorremos, nessa perspectiva, sobre um corpo que estabelece uma comunicação ambígua, de maneira contínua e constante, entre o interno e o externo. Ele se comunica pelos gestos, pelos movimentos, pelos olhares. Comunica-se também pela fala e pelo silêncio. Nesse âmbito, o corpo tem linguagem e é uma linguagem e, segundo Merleau-Ponty (1945/1994), nosso meio de sermos atuantes e pseudopresentes em um mundo histórico de passado e presente, sendo nossa forma de comunicação com o tempo e com o espaço.

Nessa comunicação, os sentidos do gesto não são dados, mas sim compreendidos pelo outro, sendo a comunicação gestual desenvolvida a partir da reciprocidade entre a intenção de quem fala e de quem escuta os gestos. O corpo utiliza, portanto, o gesto como linguagem. Há uma grande complexidade ao dar aos gestos sua significação imanente, pois estes se caracterizam a partir da relação que estabelece entre o homem e o mundo sensível (Merleau-Ponty, 1945/1994).

Esse mundo é dado ao homem por meio da percepção natural, a qual, porém, também terá

suas significações possíveis a partir de influências culturais (Merleau-Ponty, 1945/1994). Desse modo, podemos dizer que o gesto não é generalizado e pré-definido, pois depende, para conseguir sua comunicação, da forma como será acolhido por suas testemunhas exteriores.

Para essa discussão, a teoria de Wallon contribui com sua concepção da constituição do sujeito em sua relação dialética com o meio, a partir de aspectos afetivos, cognitivos e motores. Para Wallon (1951/1963), as interações entre sujeito e meio ocorrem, simultaneamente, dentro de uma unidade de oposições e identificações, por meio de ações corporais, concebendo a ideia de uma continuidade entre o organismo e o meio. O autor considera que a função postural corporal está ligada à atividade intelectual, propondo que nossas inúmeras variações tônicas refletem o curso de nosso pensamento e que o domínio da dimensão cognitiva do movimento gera autonomia de ação sobre a realidade exterior (Galvão, 1995).

O meio, portanto, é um complemento indispensável do ser vivo e deve corresponder às suas necessidades e às suas aptidões sensório-motoras e, posteriormente, psicomotoras. O organismo se caracteriza na unidade de um ser geral e total, composto integralmente de mente e corpo ou matéria e espírito (Wallon, 1937/1975). Diante disso, entendemos que o meio, o corpo e as questões psíquicas, portanto, não devem ser estudados em separado ou como elementos desagregados, sobretudo, na esfera da psicologia.

A partir dessas concepções, defendemos neste trabalho que o corpo deve ser visto para além de uma percepção física ou de uma funcionalidade orgânica. Compreendemos o corpo como algo próprio e individual, que, contudo, se configura e ganha significado a partir de uma comunicação social estabelecida nas relações com o outro e com o meio. Nesse processo dialético, consideramos o corpo como o elemento que possibilita atuarmos e transformarmos o mundo e sermos, simultaneamente, transformados por ele. Justificamos, a partir disso, a necessidade do estudo do corpo em sua relação com a mente e com o meio social para a área de conhecimento da psicologia, visando uma compreensão integradora sobre o sujeito.

1.6. O corpo disciplinado e a escola

Seja na antiguidade, na era medieval ou tempos modernos e sob as doutrinas de qualquer vertente filosófica em evidência, encaramos que o agir corporalmente sempre é apropriado pela cultura. Constantemente há uma tentativa de modelar e preparar o corpo para estar em sociedade. No decorrer da história, o corpo se configurou nas crises das civilizações e se revelou como o principal instrumento no controle e regularização das condutas humanas (Crespo, 1990).

Diante dessa concepção, apontamos que em comunhão com os novos conceitos de homem, ciência e vida em sociedade, também novas formas de dominação do corpo se estabeleceram. Para estarmos nos moldes de um espaço coletivo, é esperado que aprendamos a seguir regras sociais e nos adequemos ao meio em que estamos inseridos. Quando chegamos ao mundo, é esperado que iniciemos

um processo de civilização. Civilizar, segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é uma palavra de origem francesa *civilisier* que significa “tornar civil [...], dar cultura ou refinamento; cultivar, educar” (Ferreira, 2010, p. 509).

Notamos, nesse sentido, que em alguns momentos podemos ser submetidos, em nosso desenvolvimento de sermos cívicos, a um processo de educação de ser; de se comportar; de agir. Muitas vezes, assim, o educar pode ser encarado como um processo de disciplina, que tenta mostrar como se faz ou como se espera que faça. Para que isso ocorra, o movimento é disciplinado, o corpo é domesticado. As regras sociais, econômicas e políticas, em seu caráter civilizatório, violam o gesto, sufocam, reprimem, e, de fato, “educam” o homem.

Ressaltamos, portanto, que a maior disciplinarização social ocorre, enfaticamente, pela contenção do corpo, sendo que essa preparação e adaptação social se caracterizam como um elemento de responsabilidade das instituições sociais e dentre elas realçamos a escola. A sociedade se relaciona com a escola, de maneira dialética, a qual, como instituição social, reproduz estruturas de controle da sociedade, tal como produz e estabelece para esta outros ampares de dominação (Gonçalves, 2010).

Para a autora, as marcas da cultura e do sistema dominante são refletidas nas práticas escolares, porém, não são apenas reproduções, mas frutos desse movimento dialético entre as condições subjetivas e objetivas, construindo características próprias e específicas. Nesse contexto, o modo como a escola disciplina o corpo está imbricada com os mecanismos das estruturas de poder, resultantes do discorrer histórico da civilização ocidental.

Baseando-nos em Soares e Figueiredo (2009), tomamos a escola como um âmbito de poder fundamental nesse processo, pois, além de atingir a maioria da nossa população e ser um meio oficial de transmissão e transformação da cultura, impõe de maneira formal o pensar da criança, sendo assim, a tentativa de construir uma estruturação disciplinar.

As relações hierárquicas de poder para ordenar os corpos são apresentadas por Foucault (1975/1997), o qual, historicamente, mostra os modos de coerção física desde os séculos passados. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações corporais são os que podem se denominar disciplinas. No processo de disciplina, há uma coibição mecânica sobre o corpo ativo, incluindo gestos, movimentos, comportamentos e atitudes, não permitindo a manifestação e expressão da linguagem corporal. Os corpos dóceis, segundo Foucault (1975/1997), se referem àqueles que obedecem, que são manipulados, treinados e modelados. A docilidade, enfim, alude àquele corpo que pode ser utilizado, submetido, transformado e aperfeiçoado.

O teórico supracitado se debruça sobre as diversas formas de disciplinarização em instituições sociais distintas. Dentre elas, são apresentadas as escolas, as quais, no século XVII e XVIII, tinham um sistema de controle disciplinador comparado aos das fábricas, onde as ações voluntárias perpetuavam e os atos involuntários e espontâneos eram eliminados. Nesse processo, as possíveis erupções afetivas manifestadas pelos corpos se anulavam e seus movimentos se dissociavam das emoções momentâneas (Foucault, 1975/1997).

Os regulamentos para a manipulação do comportamento corporal dos alunos se evidenciavam nas divisões do espaço e o tempo escolar. As atividades eram determinadas em horários definidos e se enquadravam em ambientes específicos (Foucault, 1975/1997). Nos dias de hoje, supõe uma organização similar em que os alunos ainda estão sujeitos ao tempo e ao espaço do outro; do adulto; do professor; da escola.

Há o horário e o ambiente certos para comer, ler, brincar, falar, movimentar, ir ao banheiro, beber água, comer, desenhar, fazer tarefa, prestar atenção, escutar, entrar, sair, dentre outras ações. Como exemplo, trazemos o momento da rotina escolar que se denomina comumente de recreio. Este é baseado naquele “[...] Lugar próprio para se recrear; Período para se recrear; Tempo entre as aulas que as crianças brincam e merendam” (Ferreira, 2010, p. 1795). Esta significação do dicionário da língua portuguesa mostra, de maneira evidente, como o conceito de recreio se restringe a um tempo e espaço limitados, o qual, sobretudo, não ultrapassa, normalmente, trinta minutos do período escolar. Desse modo, vemos que a espontaneidade tem hora e lugar próprios para acontecer e se descompõe diante do anseio pela educação disciplinadora.

Nesse sentido, atualmente, nas escolas tradicionais, em geral, os corpos aprendizes, aqueles que estão em um interessante e estimulador processo de descoberta e aprendizagem, tornam-se corpos dóceis, os quais são submissos e dominados. É comum no âmbito escolar o ato motor ser ignorado no desenvolvimento infantil e as necessidades psicomotoras das crianças serem esquecidas, resultando em uma contenção de movimento constante (Galvão, 1995).

Gonçalves (2010) se reporta a Rumpf ao relatar que a escola, nos últimos anos, tem como pretensão não somente disciplinar o corpo, juntamente com suas emoções, pensamentos e lembranças a ele associados, mas também anulá-lo. À luz desse viés, a autora reflete que o controle do corpo no ambiente escolar é legítimo e oficial. Para ela, este está nos conteúdos das disciplinas, nas regulamentações pedagógicas, nos livros didáticos e, principalmente, nas atitudes dos professores. São permitidos, apenas, movimentos voluntários, posturas adequadas e sentimentos contidos.

Exaltamos, porém, que não é de intento culpabilizar as instituições de ensino e seus profissionais sobre as metodologias em seu sistema educativo. A escola é produto da sociedade, onde todos têm responsabilidades sobre seus acontecimentos e estruturas. A escola é, em sua maioria, reflexo daquilo que as camadas dominantes da sociedade desejam que ela seja. Porém, ela não é estática e apenas fruto de uma reprodução societal, pois se transforma e se renova à medida que as contradições sociais obrigam um rearranjo a favor da preservação das forças dominantes. Desse modo, nossa realidade capitalista e hierarquizada, possibilita que a escola, bem como o homem, o corpo e as manifestações culturais sejam produtos das estruturas que caracterizam esse sistema (Medina, 1987).

Por esse motivo, como reflexo social, a repressão do movimento é naturalizada pela grande massa e a educação escolar torna-se um processo de interrupção. O que se interrompe, entre outras coisas, “é o corpo, a atenção, a ficção, a linguagem. O corpo deve entrar em uma ordem (...); a atenção deve concentrar-se (...); a ficção deve acabar e reconduzir-se (...); a linguagem deve parar de

embromar e ser mais gramatical (...) (Skliar, 2012, p.5).

Skliar se reporta ao processo de interrupção como o ponto de partida para a animalidade do gesto, do movimento, do olhar, da exploração. Com essa inspiração, acreditamos que há também a animalidade da subjetividade, do brincar, do falar, do ser criança. Referimos-nos, assim, a existência da tentativa de animalizar o humano, o qual é, em grande parte, domesticado, reprimido e submisso ao poder adultocêntrico.

No domínio adulto, a criança se vê obrigada a viver em um tempo futuro, onde o que ela é se perde diante das expectativas impostas do que ela vai ser. Vive-se na projeção do que ela 'seria' ou 'deveria' ao invés do que se 'é'. A escola se torna um espaço de preparação para o futuro ou como diz Skliar (2012) o lugar aonde as crianças vão para se tornarem adultas. O agora é incompreendido por nós adulto e por isso há o constante intento em tornar a meninice ao nosso alcance, ensinando a criança a ser como um de nós.

O que as crianças conquistam e aprendem no hoje definirá que tipo de adultos elas serão amanhã. Pelo menos é esse o discurso que a escola utiliza para persuadir as crianças na tentativa de que se esforcem mais nas tarefas escolares. A proporcionalidade da nota das avaliações, com o posterior sucesso no mundo dos 'grandes' atormenta o cotidiano das crianças, desde os níveis escolares iniciais. Vivemos na lógica da construção de uma criança ideal que, no entanto, não é nada além que o molde prévio da formação do adulto ideal. Soares e Figueiredo (2009) elucidam bem essa perspectiva quando retratam que "os mecanismos de repressão e silenciamento sobre as crianças não são desprovidos de intenção e objetividade, pois a idealização da criança é, na verdade, a idealização do adulto" (Soares & Figueiredo, 2009, p. 53).

Reavemos, sobremaneira, que de certo modo ainda prevalece no momento contemporâneo e na maioria das organizações escolares, o dualismo do corpo e da mente. A aprendizagem de conteúdos e o pensamento do aluno não se associam ao movimento corporal nas metodologias educacionais, sendo as experiências de ordem cognitiva mais sobressalente em comparação as motoras e afetivas. Contudo, vale ressaltar que isso é marca de uma tradição histórica onde, mesmo na constante tentativa de uma transformação prática pedagógica, a escola costuma cuidar pouco das questões ligadas ao corpo e ao movimento (Galvão, 1995).

Sendo assim, não desprezando a importância da tradição e dos valores intergeracionais, propomos a concepção de que o corpo da criança deve estar livre ao novo, a descoberta, a experiência, aos seus próprios significados, vontades e expressões. Baseado em Wallon (1937/1979), compreendemos que os movimentos testemunham questões sobre a vida psíquica e que os gestos são uma forma que as crianças utilizam para expressar suas necessidades. Corroborando, Galvão (1995) apresenta a ótica walloniana, a qual constrói uma criança corpórea e concreta, cuja tonicidade muscular, a qualidade de expressão e plástica dos gestos trará informações sobre seus estados íntimos.

Nessa perspectiva walloniana de pessoa completa, o movimento corporal exhibe uma estreita relação com a atividade intelectual, sendo um instrumento para expressão do pensamento. Sant'Anna

(1995) também contribui com a concepção de que o corpo possui significado, a partir de sua relação e compatibilidade com aspectos da realidade. Os olhares, as atitudes, os gestos, as feições, as expressões corporais são capazes de apresentar e significar emoções e pensamentos de um indivíduo.

Nesse sentido, é de se reaver que a estruturação das atividades escolares e as medidas tomadas de imobilidade dos alunos podem ter efeitos contrários sobre o aprendizado das crianças. Devemos deixar de ver o movimento infantil como um ato transgressor e passar a enxergar a multiplicidade de seus significados e dimensões (Galvão, 1995) sendo ele, portanto, visto, escutado e respeitado em seu tempo e em sua própria forma de comunicação. Ademais, o corpo da criança deve ser um corpo de criança e não apenas um corpo ao forno social em espera para ser fermentado e transformado em um corpo disciplinarmente adulto.

Sendo assim, devemos pensar em uma educação que procure devolver aos alunos o que já são deles próprios e por direito: a comunicação; a expressão; o movimento; o gesto. Para Skliar (2012) são estes os gestos corporais, de atenção, de ficção e de linguagem. É necessário, sobretudo, trocarmos o verbo interromper da rotina escolar pelos verbos escutar, olhar e respeitar as crianças e, principalmente, aprender com elas.

No desafio de resumir em uma frase o processo de educação, Skliar filosofa que a tarefa de educar as crianças “consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível” (Skliar, 2012, p.10). Em concordância com essa percepção, sobrepujamos, contudo, que esta infância a qual se refere, seja uma infância do corpo em movimento; do corpo brincante. Acreditamos, inspirados nas concepções de Wallon (1937/1975; 1941/2007), que o movimento tem a potência de dar distintas direções às atividades psíquicas no desenvolvimento humano e o brincar, como atividade própria da criança, possibilita e explora as capacidades dessa movimentação corpórea.

2. A BRINCADEIRA

2.1. O brincar

A criança, em sua relação com o mundo, leva consigo seu pensar, seu atuar, seu sentir e seu manifestar corpóreo. Ademais, consideramos enfaticamente que ela carrega também seu brincar, o qual se torna foco deste capítulo. Vale ressaltar, porém, que o brincar não se restringe a uma fase do desenvolvimento, mas assume uma centralidade e destaque nas ações e interrelações que ocorrem durante a infância.

A brincadeira não possui uma significação neutra e única. Ao contrário, tem um apanhado histórico e cultural, o qual situa uma diversificação de significados e compreensões sobre ela (Brougère, 2008). Assim, atribuiremos ao objetivo deste capítulo discorrer sobre a brincadeira como parte integradora da constituição infantil, considerando sua relação com o meio social inserido.

Ressaltamos que neste trabalho as palavras jogo e brincadeira aparecerão como sinônimos em todo seu curso, pois na língua portuguesa, diferentemente de outros idiomas, utiliza essas duas terminologias que podem coerentemente aparecer com o mesmo significado.

Diversas tendências da psicologia ocidental se preocuparam em tentar explicar de maneira teórica o jogo infantil, a fim de interpretar suas características fundamentais (Elkonin, 1978/1998). Teóricos como Vigotski (1933/1984), Wallon (1941/2007), Brougère (2008), Huizinga (1938/2001) e Elkonin (1978/1998) contribuíram com a elaboração de conteúdos para a compreensão e valorização do jogo no âmbito social. Porém, apesar de haver a concordância a respeito da percepção da brincadeira como um cenário adequado e indispensável para o desenvolvimento infantil, não é possível um posicionamento de um campo de verdades e certezas sobre esse momento das experiências humanas.

Brougère (2008), em suas interpretações sobre a relação entre brinquedo e cultura, afirma que a criança se apropria e adapta conteúdos do seu mundo exterior às suas próprias atividades de interesse, como o brincar. Em concordância com o autor, consideramos que as ações, construções e significações realizadas pela criança, com realce nos momentos lúdicos, estão pautadas em uma troca recíproca com o mundo externo. Ao jogar, a criança exterioriza e reconstrói questões sobre o mundo vivido, viabilizando a percepção de que quem compreende o jogo é capaz de entender alguns aspectos sobre a realidade vivenciada.

No clássico *Homo Ludens*, Huizinga (1938/2001) situa o conceito de jogo na noção de ser um ambiente isolado e como um intervalo da vida cotidiana. O autor também percebe a brincadeira como uma atividade temporária que se define em certos limites de tempo e de espaço. Contudo, o teórico reconhece a qualidade de distensão regularmente verificada entre essas fronteiras, posicionando a brincadeira como um complemento e um integrante da vida real no decorrer desse processo.

Entendemos, em contrapartida, o momento lúdico não como um intervalo, mas como um aspecto pertencente à própria realidade inspiradora. A fronteira entre o real e a brincadeira se mescla,

ao passo que a criança a conduz sem determinações fixas e imutáveis (Cerisara, 2008). Reforçamos, assim, que a brincadeira se modifica e se reconstrói constantemente a partir da vontade dos brincantes.

Ademais, o jogo é apresentado por Huizinga (1938/2001) como um fator fundamental que está presente em tudo o que acontece no mundo e não se restringe a um ato biológico, mas sim como um acontecimento cultural, o qual deve ser estudado sob uma concepção histórica. A brincadeira é, pois, um fenômeno cultural, uma vez que se caracteriza como um acumulado de práticas, conhecimentos e artefatos que são configurados e agregados pelo indivíduo em determinada realidade histórica e social (Borba, 2006). É de fato, por sua vez, que cada cultura, em função de sua dinâmica estrutural e organizacional, constrói sua própria esfera daquilo que designa como jogo.

Nesse sentido, nos propomos a falar das relações infantis, discorrendo sobre a posição da criança em seus momentos de ludicidade que envolvem as interações do brincar. Almejamos complementar o retrato do capítulo anterior, abordando, não somente sobre a entidade corpo, mas, enfaticamente, o espectro de um corpo brincante envolto em uma estrutura cultural e histórica. Embora estruturamos o capítulo em subtemas, perceberemos que haverá uma transversalidade de ideias entre o conteúdo de cada divisão, evidenciando uma complementação de um assunto a outro.

2.2. Brincadeira e cultura

A criança utiliza seu corpo brincante como uma forma de expressão sobre si e sobre o mundo. Essa expressividade corporal só é possível por estar imersa em uma cultura, a qual lhe dará sentido. Desse modo, nas reflexões sobre a relação jogo e cultura temos variadas abordagens, cujo arcabouço teórico, simultaneamente, converge em determinadas concepções, porém, diverge em outras.

Para Vigotski (1926/2001), a criança nasce em um meio cultural que já tem suas significações históricas e sociais, as quais são ressignificadas constantemente ao longo do seu desenvolvimento. Dessa forma, o autor define o desenvolvimento humano como um processo cultural que é mediado por outro social, no próprio contexto da cultura. Esse processo de imersão na cultura é vivenciado pelas crianças, constantemente nas brincadeiras, pois essa prática, ao proporcioná-las novas situações e condições interativas, diversifica as coordenações sociais do movimento e lhes ensina uma habilidade social e criadora como nenhum outro campo de educação.

Huizinga (1938/2001) ao reconhecer o jogo como elemento cultural considera essa prática presente nas interações dos animais antes mesmo da existência da civilização humana. Brougère (2008) considera que a criança, desde o momento que chega ao mundo, já faz parte de uma sociedade com valores e expectativas sobre seus membros e inevitavelmente imerge nas práticas e comportamentos sociais da cultura inserida. Nessa percepção, não existe na criança uma brincadeira natural, mas sim um processo de relações entre pessoas, portanto, de cultura. O autor se preocupa em destacar que nas formas que a brincadeira toma junto ao homem, ela se inicia a partir do contato com o adulto, por exemplo, a mãe, a qual conduz aos poucos as crianças até o brincar.

A transmissão de elementos da cultura pela brincadeira é um fenômeno que ocorre a partir das relações em grupo e da regulação mútua entre os sujeitos participantes. Estes não são necessariamente apenas aqueles atuantes no momento do jogo, mas pode se estender aos observadores externos que comentam ou apenas olham passivamente o desenvolvimento da brincadeira (Pontes & Magalhães, 2003). Esses autores, em uma pesquisa sobre possibilidades de investigação sobre a transmissão de cultura pela brincadeira, ressaltam um olhar sobre os jogos antigos como propagadores de tradição cultural, alertando, no entanto, que a cultura adquirida nunca será uma cópia exata da cultura transmitida.

Os recém chegados ao mundo imitam os mais experientes que constantemente apresentam algo novo a eles, mas que são, em contrapartida, surpreendidos com o potencial criativo das crianças (Wallon, 1941/2007). Elkonin (1978/1998) contribui com essa perspectiva, quando retrata, a partir da análise de estudos de outros pesquisadores, que é pela força do desejo de se tornar o reflexo do espelho de seus pais que as crianças assumem facilmente o papel de adulto em suas brincadeiras.

Realçamos que é nesse convívio inicial com seus familiares e, posteriormente, com outros núcleos sociais que a criança é capaz de se apropriar de significados e da linguagem de sua cultura. Pautamos também que é no agir brincando que há uma vivência de cultura essencial para a transmissão e compartilhamento de valores, conhecimentos e habilidades, cuja constituição é reelaborada e apropriada pela e nas ações das crianças (Borba, 2006).

É a partir dessas vivências que elas começam a se apropriar da cultura, aprendendo seus significados, ao mesmo tempo em que se tornam agentes na produção cultural. A brincadeira é uma possibilidade em que as crianças experimentam novas formas de ação e exercem sua criatividade, reproduzindo e ressignificando situações e interações importantes da sua vida (Pedroza, 2005).

O contato com o outro promovido pelas experiências lúdicas possibilita às crianças construir um repertório de referências culturais, de símbolos e de significados que compõem sua realidade social. A cultura lúdica desenvolvida nesse processo é o que permite a existência da brincadeira, ao mesmo modo que é o que fornece conteúdos para a manutenção desta. As crianças só serão capazes de realizar variadas combinações em seu espírito criativo da brincadeira, quando extraírem conteúdos da realidade vivenciados em suas experiências anteriores (Cerisara, 2008). Percebemos que a diversidade de experiências proporcionada pelas atividades lúdicas mostra-se fundamental para a criança se apropriar de modo criativo da cultura a qual está inserida.

Todavia, vale ressaltar que esta cultura da ludicidade não é imóvel, mas sim viva e dinâmica, sendo diversificada, conforme o grupo ou o indivíduo, em função das condições da realidade, a qual também se apresenta como algo que varia constantemente. É, pois, no brincar que as crianças exercem a autonomia sobre as ações e interações, tornando-se agentes e autoras culturais e sociais de suas próprias experiências ao criar as regras coletivas necessárias à convivência social e participação nas brincadeiras (Borba, 2006).

Em seus estudos, Brougère (2008) discursa sobre a produção adulta que é fornecida para a

construção lúdica infantil, citando o exemplo dos brinquedos e das brincadeiras tradicionais, cuja idealização é feita pelos adultos. De certa forma, esses elementos são impostos à criança que, no entanto, responde a isso com sua inventividade e interpretação própria e, desse modo, oferece um novo elemento cultural à sociedade. O valor desse processo é atribuído justamente na interrelação entre o que é tradicionalmente oferecido e o que é criado pelo brincante. A liberdade de criação da criança durante o jogo é fundamental para sua existência, pois uma de suas características fundamentais é o fato dela ser livre (Huizinga, 1938/2001).

Percebemos, assim, que na relação entre brincadeira e cultura ocorre um movimento dialético, o qual ao mesmo tempo em que a criança é receptora dos materiais culturais do outro para sua percepção sobre seu meio, elas também são autoras, a partir de suas interações sociais, daquilo que é novo e mantenedor da existência da cultura a qual está inserida.

Fonseca, Nery e Pedroza (2010) em um estudo sobre jogos de regras fazem uma sistematização teórica a respeito do brincar, utilizando autores como Vigotski, Wallon e Elkonin. Com esse embasamento central, as autoras também reconhecem que a brincadeira é um aspecto presente em diversas culturas e que é por meio do brincar que as crianças serão capazes de elaborar regras para seu convívio social, ao criarem um novo apanhado afetivo que possibilitará um desenvolvimento pessoal em suas relações humanas. Desse modo, consideramos relevante compreender como esse processo da brincadeira interfere no desenvolvimento infantil.

2.3. A função da brincadeira para o desenvolvimento infantil

As brincadeiras e sua relação com o desenvolvimento infantil têm sido objeto de estudos da psicologia, bem como de outras áreas que se dedicam a investigar a infância (Lillard et al, 2013; Pedroza, 2005; Queiroz, Maciel & Branco, 2006; Santos & Alves, 2000; Siqueira, Wiggers & Souza, 2012; Tunes & Tunes, 2001). Essas propostas têm culminado na desmistificação da concepção popular já, anteriormente criticada por Vigotski (1926/2001), da brincadeira vista apenas como desocupação ou tarefa inoportuna e fortuita, a qual deve ser dedicada pouco tempo. A ideia do brincar por brincar, com isso, tem sido valorizada por esses pesquisadores que se opõem ao pouco valor atribuído à brincadeira.

Vigotski (1926/2001) revela que o jogo deve ser visto não somente como um traço predominante na fase infantil, mas sim a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar, pois é nesta idade que surgem necessidades e impulsos específicos simbólicos que permitirão o jogo do faz de conta. Há nesse período do desenvolvimento, uma busca de realização dos seus desejos que as inspiram à brincadeira. Ao terem o desejo imediato de cumprir algo inexecutável, as crianças da idade pré-escolar se inspiram em sua imaginação para satisfazer sua vontade. Por exemplo, de estar no lugar da sua mãe ou de cavalgar em um cavalo. Portanto, a brincadeira na idade pré-escolar é considerada como a realização ilusória de desejos não-realizáveis (Vigotski, 1933/2008). Segundo o autor, será

por meio das brincadeiras que ocorrerão modificações de caráter e de necessidades mais gerais da consciência da criança, sendo fonte para a criação da zona de desenvolvimento iminente¹. Esta é considerada como a possibilidade de realização de tarefas que, neste texto, aparecem como ajudadas e exploradas pela própria brincadeira.

Embora essas discussões sobre a relevância do brincar sejam um tema recorrente e atual e ainda em construção em nossa experiência contemporânea, realçamos que a brincadeira foi adquirindo seu espaço e importância nas relações humanas, ainda no Romantismo, a partir do momento em que passou a ser considerada como uma expressão direta da verdade na criança (Brougère, 2008). O autor traz relatos históricos sobre essa contextualização e se refere à Froebel para elucidar que o jogo começou a ser visto como uma expressão livre e espontânea, sendo uma necessidade do próprio sujeito.

Atualmente, a evolução da percepção positiva em relação à brincadeira tem sido reforçada com investigações que comprovam seu papel fundamental para o desenvolvimento humano, ao ser um espaço propiciador e fonte de conhecimento sobre o meio e sobre si mesmo. Vigotski (1926/2001) defende a brincadeira como estimulador da aprendizagem e do desenvolvimento, ao considerar que nessa prática a criança se coloca em um contexto mais avançado e elaborado comparado à sua realidade cotidiana, assumindo diferenciados papéis e criando ações que possibilitam o acúmulo de conhecimento e habilidades favoráveis ao desenvolvimento e ao aprendizado.

A brincadeira se apresenta, portanto, como uma formadora dos modos de significação e de um universo estimulador do desenvolvimento infantil (Correia & Meira, 2008). Esse contexto contribui para o aprendizado cognitivo e afetivo da criança, o qual reflete no desenvolvimento do raciocínio, tomada de decisões, potencial de criatividade e soluções de problemas (Pedroza, 2005). Para a autora, a brincadeira também se configura como um produto e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança tanto quanto estimula a desenvolver habilidades para controlar suas emoções, respeitar e negociar com o outro.

O ambiente construído pelas crianças na brincadeira também se mostra relevante ao desenvolvimento infantil, pois é um espaço onde estão incluídas as relações humanas, os objetos físicos e de conhecimento dentro de contextos de culturas específicas, nos quais as crianças aplicarão as condutas que possuem e também o lugar de onde elas retirarão recursos para suas ações cotidianas (Galvão, 1995).

A sequência de ações vivenciadas na brincadeira oferece à criança um repertório lúdico e cultural que irá proporcionar maneiras específicas dela se expressar por meio de seus recursos corporais, de convidar o outro para se envolver no jogo, de negociar funções exercidas na brincadeira, além de conhecer vocabulários e construções específicos (Corsaro, 2011). Essas estruturas gerais

¹ Terminologia que passou por variações no decorrer das traduções dos textos de Vigotski, ora aparecendo como zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 1933/1984), ora como zona de desenvolvimento imediato (Vigotski, 1926/2001) e que foram reapresentadas na tradução direta para o português por Prestes (2010) como zona de desenvolvimento iminente.

aprendidas nas interações lúdicas são apoderadas pelas crianças e incorporadas por elas mesmas em outros âmbitos e tempos de sua vida. O jogo se apresenta como uma atividade que propicia uma zona de evolução imediata dos atos mentais, onde ocorre a formação das condições prévias para a transição destes para uma etapa superior (Elkonin, 1978/1998).

Na tomada da infinidade de experiências favorecidas pelo jogo, a criança se localiza em um espaço que passa de um mundo de formas supremas de atividade humana a um mundo desenvolvido pelas regras das interações entre pessoas. Estas se convertem no desenvolvimento da moral da criança, cuja perspectiva é baseada na noção de que “o jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação.” (Elkonin, 1978/1998, p.412).

Em face das evidências apresentadas sobre a brincadeira e a relação direta com o movimento corpóreo, acreditamos que a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança passa pelo corpo. Desse modo, constatamos que o desenvolvimento infantil e seu aprendizado são prejudicados se o corpo estiver aprisionado (Fernandez, 1991). Consideramos que a ação corporal é cotidiana e contínua, é interna e externa, acontece aos olhos de quem vê e de quem sente, sendo cultural e social, porém, única e individual (Merleau-Ponty, 1945/1994). É durante o brincar, que os movimentos corporais se tornam protagonistas de um cenário de comunicação espontâneo entre corpos criativos e criadores, imitados ou inventados que se (re) constituem a cada interação ou movimentação.

Desse modo, de acordo com essa percepção, ressaltamos que ao reconhecer e compreender a riqueza do espaço lúdico à formação e ao desenvolvimento humano, vemos relevante incluir essas práticas na educação infantil. O brincar é essencial para o estímulo e manutenção das interações sociais necessárias entre adultos e crianças e entre elas mesmas, do mesmo modo que é importante para a construção do pensamento autônomo e crítico, e das experiências de cultura (Wallon, 1941/2007).

Sendo assim, as pesquisas que relacionam o desenvolvimento infantil com o brincar têm ganhado destaque no âmbito escolar. Isso pode ser observado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998) que apresenta o jogo como um de seus princípios fundamentais e o defende como um direito da criança. Ademais, considera a brincadeira como um processo importante à construção de conhecimento e ao pensamento infantil. Nesse documento o educar significa:

“propiciar situações de cuidados, **brincadeiras** e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (MEC, 1998, p.23, grifo da autora).

À luz desse documento nacional, cabe à figura do professor estruturar o campo das brincadeiras e, por meio delas proporcionar vivências em que ele possa observar e constituir uma visão

dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e em caso particular. Verificamos essa questão quando o texto se refere ao jogo e aborda que:

“é ele (o professor) que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (...)” (MEC, 1998, p.29).

Além de compartilharmos da ideia trazida pelo documento supracitado sobre a intervenção pedagógica do professor por meio do brincar, ressaltamos que as situações livres de jogo e as manifestações corporais espontâneas também são essenciais ao desenvolvimento infantil e merecem o cuidado e o olhar do professor, para que o brincar não se restrinja a espaços e tempos delimitados. Dessa forma, passaremos a refletir a respeito da construção e desenvolvimento das brincadeiras espontâneas das crianças no contexto escolar.

2.4. O corpo brincante, a brincadeira imaginária e suas relações com o mundo

O corpo, assim como já o apresentamos, é o primeiro contato do indivíduo com o mundo e o brincar é um ato que permite sua expressão e comunicação com o ambiente exterior. Wallon (1937/1975) mostra que já nos primeiros momentos de vida, o bebê recorre aos gestos corporais para se comunicar e revela movimentos relacionados com suas necessidades e humor. As brincadeiras, nesse período, têm um caráter exploratório, sendo consideradas puramente funcionais. Estas, segundo o autor, são atividades que buscam um efeito, as quais serão fundamentais na preparação de ações mais elaboradas e variadas dos gestos corporais.

Ao longo do desenvolvimento, as crianças desenvolverão a capacidade de abstração e ficção, construindo brincadeiras do universo do faz de conta. Será, portanto, por meio da fantasia e do lúdico que a criança, em suas relações em grupo, irá se descobrir como um ser no mundo (Castro, 2001). Essa brincadeira é capaz de proporcionar um refinamento e uma diversidade de relações sociais, sendo um espaço importante para experiências interativas da criança. Os diferentes contextos históricos e culturais que inspiram as qualidades de atuação nos jogos de imaginação são os aspectos que diferenciam as capacidades de adaptação dos homens em relação aos outros animais (Vigotski, 1926/2001). A criação do mundo ilusório da brincadeira ocorre de maneira espontânea e dinâmica e é reestruturada e autorregulada pelas próprias crianças. Segundo Vigotski (1933/2008, p.24),

“A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação”.

Esta ação estabelecida na brincadeira imaginária ocorre ao longo do desenvolvimento da criança e mostra-se como uma estrutura ainda mais favorável à sua interação social, bem como uma criadora de possibilidades à sua expressividade corporal. Diante dessas experiências de estar na sociedade, a criança se movimenta e utiliza-se de seu corpo para se envolver no jogo e interagir com

seus companheiros, proporcionando um espaço de compartilhamento de vivências e trocas sociais e corporais mútuas.

Pesquisas recentes têm revelado conteúdos importantes à compreensão das práticas corporais nas relações lúdicas infantis (Lillard et al, 2013; Nunes & Becker, 2012; Saura, 2013; Silva, 2007; Souza & Silva, 2010; Wiggers, 2005). Entre elas, destacamos o estudo realizado por Souza e Silva (2010) sobre o corpo brincante que atua no universo de faz de conta de crianças surdas. As autoras concluíram que o movimento corporal dos investigados foi imprescindível para o entendimento dos diálogos encenados nas práticas imaginárias, destacando, assim, a relevância em considerar os recursos simbólicos do corpo durante as interações das crianças, a fim de compreender e ampliar os processos de significação envolvidos nas situações lúdicas.

No espaço imaginário e com o uso de seu corpo, a criança não apenas se expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora posicionando-se e reconhecendo-se como um sujeito de seu ambiente social, aprendendo sobre si mesma e sobre as relações mundanas em que estão inseridas (Borba, 2006). Vale ressaltar, que as brincadeiras em situação imaginária se constituem essencialmente como jogos de regras, reforçando a ideia de que não existe brincadeira sem a submissão a alguma regra. Segundo Vigotski (1926/2001), mesmo que não haja regras desenvolvidas e formuladas com antecedência, há regras de comportamento a serem seguidas que decorrem da situação imaginária.

As crianças, como evidenciado por Fonseca, Nery e Pedroza (2010), podem criar diferentes regras e alterá-las no decorrer da brincadeira a fim de atender a um benefício próprio ou para satisfazer seus desejos pessoais. As autoras propõem que o uso e o entendimento das regras podem variar com a idade das crianças, porém, consentem haver uma liberdade quanto à criação das regras nas situações lúdicas imaginárias e um domínio por parte das crianças sobre o direcionamento das brincadeiras. Nesse sentido, o processo da brincadeira imaginária também está sujeito a uma sucessão de decisões e criações organizada por conjunto de regras criado pelas crianças, as quais constroem o universo lúdico que pode ou não ser compartilhado com outro brincante.

Teremos a oportunidade adiante de aprofundar mais sobre o critério de regras nas brincadeiras, no entanto, já adiantamos que é nesse contexto que a criança pode tentar, sem medo e restrições, combinações diversas de condutas, as quais, possivelmente, não seriam testadas por elas em situações reais. Neste âmbito, elas usam seu corpo como elemento realizador de suas ações imaginárias, por meio da criação das regras que englobam os cenários lúdicos e a assunção de papéis sociais (Sousa & Silva, 2010).

O mundo ilusório que é possível de ser construído torna os sonhos e os desejos, normalmente não realizáveis, passíveis de realização. Assim, brincadeira é espaço das criações ilimitadas, em que:

“a criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente ‘transportada’ de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente

o sentido da ‘realidade habitual’.” (Huizinga, 1938/2001, p. 17).

Em contato com sua rede familiar e, posteriormente, com a escola, a criança reflete e recria, principalmente durante os jogos, aspectos resultantes das relações estabelecidas nesses espaços. A imaginação da criança se recombina todo tempo com elementos que ela retira de sua realidade, a partir de suas vivências passadas, presentes e futuras. É pelo brincar imaginativo, portanto, que a criança exerce um lugar ativo no seu meio, em consequência de suas re-interpretações do espaço real. Há nesse processo uma articulação entre o que é oferecido a ela pelo outro e o novo trazido por ela mesma, bem como entre a experiência, a memória e a imaginação, as quais acarretarão novas possibilidades de expressão, ação e compreensão do e no meio (Borba, 2006).

O imaginário infantil permite a criança inventar, inovar e criar um ambiente ao seu modo, explorando caminhos e direções que serão favoráveis à descoberta de suas próprias competências. O mundo criado pelos brincantes não segue uma ordem ou roteiro linear, mas sim uma dinâmica sem meio e fim previamente definidos. Um universo aberto às incertezas é construído, onde a surpresa é o elemento chave da fantasia que envolve os momentos do faz de conta. Nunca se sabe *a priori* o que irá acontecer, pois sempre “a brincadeira possui uma dimensão aleatória” (Brougère, 2008, p. 103).

Huizinga (1938/2001), ao assinalar as características centrais do jogo, defende que este não é o que ele denomina de vida corrente e nem vida real. O que acontece é uma evasão da vida real para um universo temporário de atividades com orientação previamente pronta. Por outro lado, se para o referido teórico a brincadeira se posiciona em um plano afastado da concretude, Cerisara (2008) nos mostra que Vigostki problematiza sobre a permeabilidade que envolve as esferas do real e do imaginário, sendo um fator que permite constantes movimentos dialéticos entre elas com inúmeras e simultâneas implicações.

Em adição, destacamos também a percepção de Wallon (1941/2007), que defende que apesar de a criança criar um mundo da fantasia para realização de suas brincadeiras, os simulacros utilizados por elas a partir de suas vivências históricas e sociais não a iludem, pois elas têm consciência do caráter fantasioso de seu faz de conta, não confundindo o que é realidade e o que é da ordem de sua própria imaginação. Os brincantes alternam constantemente a atuação do imaginário e do real, nunca se desprendendo completamente uma da outra, havendo sempre uma transposição mútua.

De qualquer maneira, o processo de transição constante entre o ilusório e o fatídico gera tensão na criança, em decorrência de ela começar a vivenciar necessidades que não poderão ser satisfeitas. Nesse sentido, consideramos equivocado pensar que em face de variadas contextualizações oferecidas pelo jogo, este seja vinculado apenas às emoções prazerosas. Mesmo conscientes de que a criança tem a liberdade de entrar ou sair da brincadeira ao seu tempo, evidenciamos que esta prática pode proporcionar tanto momentos de prazer quanto de desprazer aos seus participantes, dependendo do acaso e das indeterminações de cada construção lúdica (Pedroza, 2005).

Em determinadas circunstâncias do jogo, o participante terá que se submeter às regras e aos

obstáculos que surgem em consequência do caráter compartilhado e co-construído das interações em grupo. Com a contribuição de Wallon (1941/2007), destacamos que essa característica própria do jogo pode infligir um aspecto de esforço necessário que desagrada e retira o ímpeto de brincar e o prazer a ele vinculado.

Entretanto, as situações de desprazer momentâneas também podem se revelar importantes ao desenvolvimento da criança, cujo posicionamento e estruturação de estratégias para se adequar ou abandonar o jogo seja uma elaboração psíquica essencial ao convívio social. Segundo Vigotski (1926/2001), a capacidade de desenvolver o pensamento para a resolução de desafios se imbrica a partir da participação da criança na transformação e reconstrução permanente da realidade promovida pela brincadeira.

Sendo assim, percebemos que o brincar abre possibilidades ao mundo ilimitado do imaginário, ao agir, ao interpretar e ao ressignificar a realidade. É durante a brincadeira que o mundo pode ser reinventado e as coisas tornarem-se outras, assumindo funções próprias em um universo onde o tempo e os lugares se modificam. O certo e o errado, o real e a criação, o permitido e o proibido se intercambiam em uma fronteira dinâmica, a qual é construída pela imaginação e pelo agir criativo dos atores brincantes. Esse processo permite à criança transitar de uma realidade imediata até o contexto de suas próprias histórias, onde elas podem assumir o papel de si mesmas e de infinitos outros quer queira sua própria vontade imaginativa.

Consideramos, porém, que as criações das crianças no contexto lúdico, particularmente no cenário imaginário, podem se diferenciar do olhar do adulto, sendo um ponto a ser considerado para a discussão sobre o universo infantil principalmente nas relações escolares. Nessas relações os alunos estão expostos às observações e às intervenções dos professores (Siqueira, Wiggers & Oliveira, 2012). Diante disso, vemos que o corpo nesse tipo de interação está sujeito às interpretações da comunidade educativa, as quais podem ser avaliadas como violentas se não forem considerados os limites que envolvem a construção lúdica. Propomos, assim, que para tentar compreender e intervir de maneira mais coerente nas relações das crianças é preciso entender as regras estabelecidas em suas interações. Com essa reflexão, discutiremos sobre a construção de regras nas interações das crianças entre si durante as brincadeiras de luta.

2.5. As regras no contexto dos jogos de luta

No faz de conta, as regras são compartilhadas e criadas pelos próprios participantes e baseadas no universo vivido, o qual lhes serve como referência de criação. Estas regras arbitrarias, inventadas pelas próprias crianças promovem a liberdade de experimentação e construção de novos papéis (Borba, 2006) que exigirão, continuamente, novas regras específicas que se modificam e se reconstróem a todo tempo durante o planejamento e a execução do jogo.

Para que exista uma brincadeira, é necessário que os sinais estabelecidos entre aqueles que

estão se dedicando a ela sejam compreendidos e acordados entre os participantes e que fique clara a todos a indicação de que se trata de um jogo (Brougère, 2008). Isso transforma o valor de certos atos para os envolvidos, mas pode, à primeira vista, ganhar um sentido diferente a um observador exterior, principalmente ao adulto, podendo se tornar uma percepção equivocada.

Ressaltamos, desse modo, que o apontamento e o reconhecimento da existência das regras durante o jogo é um elemento primordial para a apreensão do que se encontra ou não na esfera da brincadeira. Ademais, aquele que desrespeita ou ignora as regras é considerado um “desmancha-prazeres” (Huizinga, 1938/2001, p. 14), sendo uma figura que pode abalar o universo do jogo e ameaçar a existência do grupo dos jogadores. Esse é assim recebido, pois priva o jogo da ilusão e destrói seu mundo mágico.

Para uma melhor compreensão sobre a influência das regras nas brincadeiras das crianças, tomamos um aspecto que tem sido alvo de preocupação tanto nos debates cotidianos quanto científicos da sociedade contemporânea, que são as situações consideradas violentas (Sposito, 2001), cuja manifestação também pode ocorrer durante os momentos lúdicos das crianças. Jogos de luta, jogos de guerra, brigas e eventos imaginários podem ser confundidos entre si no retrato do cenário lúdico infantil se forem desconsideradas as regras do jogo. Reforçamos essa percepção a partir das inúmeras experiências e vivências retratadas por Jones (2004) a respeito da transmutação entre realidade e fantasia na brincadeira nos jogos de luta.

A função desse tipo de jogo, em suas formas mais elevadas, pode ser definida por dois aspectos fundamentais, um sendo uma luta por alguma coisa e o outro a representação de luta por alguma coisa. Essas duas funções podem em algum momento confundir-se, de uma maneira que o jogo passe a mostrar uma luta ou, então, que se torne uma luta para melhor representar algo (Huizinga, 1938/2001). Assim, evidenciamos que diferenciar e compreender qual o significado, a intenção e a direção tomada nas brincadeiras infantis apresentam-se como um desafio à discussão sobre a manifestação da violência nesse contexto.

O autor supracitado toma a guerra como um exemplo de jogo e consegue abordar aspectos sobre as regras que irão definir seu caráter violento ou não. Ele conjectura que, enquanto função cultural, a luta sempre pressupõe a existência de regras limitativas e exige o reconhecimento da qualidade lúdica. Em sua concepção, as regras limitam os graus de violência no jogo, porém esses limites nem sempre conseguem excluir a ação de uma violência física real.

Do mesmo modo, os jogos de luta vivenciados no brincar diário das crianças também evidenciam a necessidade de existência de regras para sua realização. Nessa perspectiva, consideramos que o oposto da brincadeira é o que é real, sendo as regras que irão instaurar se algo está dentro ou fora do domínio do jogo (Vasconcellos, 2008). Sendo assim, consideramos que o que irá diferenciar na brincadeira a luta real para a luta representada é o estabelecimento das regras compartilhadas pelo grupo brincante.

Dessa maneira, apresentamos que as interpretações e significados atribuídos às brincadeiras e

suas regras são ressalvas relevantes para definir a existência ou ausência da violência durante o jogo. Ponderamos que a visão sobre isso depende da tolerância e a aceitação do outro, sendo que alguns atos considerados violentos podem ser inaceitáveis para uns e inevitáveis para outros (Silva & Silva, 2005). Há concepções de que “o que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professores, diretores, alunos, etc), da idade e, provavelmente, do sexo” (Abramovay & Rua, 2004, p. 18).

Para Brougère (2008), a indicação do início de uma brincadeira pode ser realizada de diversas maneiras, seja explícita ou implícita, verbal ou não verbal. Ao deflagrar o início da brincadeira as coisas ganham outro sentido, transformando-se conforme as circunstâncias. Nesse sentido, o jogo tem a capacidade de considerar uma ação de uma forma diferente, pois os parceiros lúdicos darão um valor particular para a comunicação estabelecida. É esse processo que possibilita a distinção de um episódio de briga de verdade ou uma ação pertencente à brincadeira.

Brougère (2008) fundamenta que o jogo de guerra² é uma brincadeira construída culturalmente e serve como um mecanismo de fuga da rotina das crianças. No entanto, ressalva que é uma busca de aventura e de expressão de uma agressividade controlada e socialmente aceita, propondo que é possível manipular cenas imaginárias de violência sem agressividade.

Em um estudo envolvendo as brincadeiras infantis, Cunha (2007) retrata sobre os jogos de luta observados a preocupação das crianças em não se machucarem de verdade, mantendo em pauta um universo simbólico próprio, sem, no entanto, passar pelas conseqüências reais da violência. O uso da expressão ‘é de mentirinha’ revelou como essas brincadeiras fazem parte da imaginação e do mundo de faz de conta, o qual as crianças criam para sustentar suas experiências lúdicas, além de ser um aspecto que define se a vivência é uma brincadeira ou não. Durante essas experiências, as crianças estabeleceram entre elas as regras válidas para a manutenção ou finalização da brincadeira.

Do mesmo modo, Siqueira, Wiggers & Souza (2012) perceberam no ambiente de pesquisa, que as crianças observadas se preocupavam em limitar o que era brincadeira e o que era real, sendo que na brincadeira, segundo elas, não valia machucar de verdade. As crianças se envolviam e revelaram se divertir no jogo sem que houvesse qualquer agressão física ou violência real, mesmo que os adultos da escola considerassem que determinadas atitudes eram expressões de violência.

A cultura lúdica pode dispor de referências diversas de acordo com a interpretação do participante ou do observador. Uma brincadeira, por exemplo, pode não ser considerada como tal por alguém que não esteja envolvida nela. São raras, contudo, as crianças que se enganam quando se trata de diferenciar durante uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. Isso, porém, não é tão fácil ao adulto que pode, comumente, interpretar erroneamente um destes momentos (Brougère, 1998).

Sob outra perspectiva, Jones (2004) acredita ser um desafio às crianças diferenciar a realidade da fantasia, sendo um dos papéis dos adultos ajudá-las a realizar essa distinção. No entanto, o autor

² Jogo de guerra: termo utilizado por Brougère (2008) ao se referir às brincadeiras com confronto entre as crianças, sendo considerado neste trabalho sinônimo de jogos de luta.

destaca que essa compreensão se fundamenta na ideia de que a ajuda do adulto se caracteriza justamente na permissão ao imaginário infantil. Para ele, é importante que os adultos saibam que um jogo poder ter sentido diferente para as crianças, considerando que é cabível apresentar a realidade a elas, mas ao mesmo tempo permitir que aproveitem o mundo da fantasia (Jones, 2004)

Além da inteligibilidade sobre as situações lúdicas, o modo de brincar de crianças de gêneros diferentes é outro elemento que também pode ter incidência especial sobre as brincadeiras. Wallon (1941/2007) defende que os jogos variam dos meninos para as meninas de acordo com as características sociais esperadas de cada um deles. Além da diferença da morfologia e dos hormônios de cada gênero, os costumes e os hábitos também contribuem para oposições durante as brincadeiras.

Brougère (1998) também traz essa ressalva e considera que meninas e meninos não possuem as mesmas vivências e interações lúdicas, sendo algo que é diferente, inclusive, ao que se refere ao uso dos brinquedos com os quais se relacionam. A partir de suas pesquisas, o autor revela que os meninos inventavam mais brincadeiras de guerras com os bonecos que dispunham, enquanto as meninas utilizavam os mesmos materiais lúdicos para reproduzir cenas de seus cotidianos.

Todavia, há uma percepção de que a comunidade educativa, em diversos momentos, oferece queixas sobre o comportamento violento das crianças durante a rotina escolar tanto de meninos quanto de meninas (Gonçalves et al, 2005). A agressividade das crianças em suas manifestações escolares é contida pelos profissionais educacionais por meio de uma repressão corporal, assim como mostra Figueiredo & Soares (2009) em sua pesquisa sobre a reflexão do corpo infantil no meio escolar.

Para os referidos autores, as relações de luta vivenciadas e expressadas pelas crianças na escola, por vezes, não são aceitas pelos profissionais atuantes e, pelo contrário, são enfrentadas como algo que deve ser coibido, repreendido, disciplinado e ajustado aos moldes do bom comportamento infantil. Isto pode acontecer se as regras criadas pelas crianças durante o jogo não são levadas em consideração pela a instituição escolar.

Para Figueiredo & Soares (2009), a preocupação não deve ser o confronto das crianças, mas sim as mediações equivocadas dos adultos que podem ser repressivas ou sem propósito. A tarefa de reflexão e avaliação dos momentos lúdicos, prioritariamente, aqueles que aparentemente possam ser considerados violentos, já são por si só um fator que qualifica as ações do professor. Percebemos, portanto, que há várias percepções e variáveis que influenciam a compreensão do brincar entre as crianças. Em face disso, refletimos sobre como essas experiências ocorrem no contexto escolar, ambiente alvo para o desenvolvimento do presente trabalho.

2.6. A brincadeira e a escola

Diante de nossa realidade estrutural de sociedade, a escola aparece como um dos meios constituintes dos grupos sociais, onde as crianças aprendem e se desenvolvem. Na sociedade capitalista, depois do espaço familiar, a escola se apresenta como o ambiente mais importante para a

interação, educação e formação da identidade social e pessoal na infância. Neste espaço, a criança amplia suas relações sociais e afetivas, desperta consciência para a coletividade e se apropria e manifesta conteúdos vivenciados em sua realidade (Chagas, 2010)

Propomos, desse modo, trazer a reflexão sobre as brincadeiras e as manifestações corporais das crianças ao ambiente da escola, pois acreditamos que o estudo da criança exige o conhecimento dos meios onde ela se desenvolve e dos manifestos lúdico-sociais em que interage. Wallon (1937/1979) contribui com esta ideia, revelando que os grupos sociais, que defendemos serem estimulados pelo agir brincando, são indispensáveis para a aprendizagem social e a formação da personalidade da criança, além de serem percebidos como iniciadores das práticas sociais e do desenvolvimento infantil.

Ao possibilitar uma vivência distinta daquela proposta no ambiente familiar, a escola desempenha uma essencial função ao desenvolvimento infantil, pois ao participar de uma variedade de grupos, a criança é capaz de assumir papéis diferenciados e obter uma maior objetividade no pensamento de si própria. Isso ocorre, porque quanto maior for a diversidade na participação em grupos, mais numeroso será seus parâmetros de relações sociais, fato que cria uma tendência ao enriquecimento de sua personalidade (Galvão, 1995).

Nesse sentido, o ambiente escolar torna-se importante para os estudos da infância por ser um local onde a criança se apropria e manifesta significados de conteúdos de seu meio e como espaço de formação educacional e social. Consideramos também que por ser um dos lugares onde mais se encontra uma estruturação propícia à interatividade, caracteriza-se como um ambiente que proporciona, principalmente às crianças, comportamentos individuais de forma integrada a elementos socioculturais.

Entretanto, em geral, apesar da escola ter todos os elementos a favor do estímulo à interação lúdica das crianças, em alguns momentos ainda existe a concepção da brincadeira como um momento de desocupação, a qual tem um tempo determinado e, na maioria das vezes, curto para ser aproveitado (Figueiredo & Soares, 2009). Vigostki (1926/2001) já revelava essa preocupação e criticava a visão da brincadeira considerada como uma fraqueza da fase infantil. Para o autor, o brincar surge em todas as fases da vida cultural dos povos mais distintos, sendo constituinte de uma peculiaridade insuperável da natureza humana.

Como vimos, a brincadeira é fonte de desenvolvimento e é a partir dela que surgem as ações no campo imaginário, bem como a criação de uma intenção voluntária e a formação de um plano de vida, colocando-a em um nível superior de desenvolvimento. Ademais, a criação de uma situação abstrata pode ser o traçado do desenvolvimento do pensamento abstrato (Vigotski, 1933/1984). Desse modo, evidenciamos o espaço escolar como essencial para a manifestação da brincadeira.

Vale ressaltar, no entanto, que no ambiente da escola, para Figueiredo e Soares, 2009 os professores assumem a responsabilidade do controle dos alunos e a autoridade é vista como uma necessidade natural quando ele se depara com a criança que requer um apoio e que está chegando ao

mundo novo. Elkonin (1978/1998) lança a hipótese que talvez provenha do contexto de privação da escola a percepção de que a brincadeira infantil aparece como uma forma compensatória que revela a tentativa da criança escapar de alguma maneira ao ambiente restrito e fechado a qual ela está sujeita.

Segundo Figueiredo e Soares (2009), as coibições que muitas vezes são impostas aos alunos pela escola, provocam uma reação das crianças que tentam reafirmar seu corpo, mesmo que isto se apresente de forma violenta. Os autores explicam possíveis atitudes violentas das crianças como um pedido de socorro de quem perdeu o seu bem maior ao entrar na escola: o seu corpo. O brincar e as manifestações corporais, nesse contexto, chegam ao ponto de serem considerados atos transgressores e de indisciplina, tornando-se, ademais, atitudes de protesto das crianças por uma autonomia corporal perdida.

Na observação feita por esses autores em uma escola pública foi percebido que mesmo nos momentos de liberdade, o corpo dos alunos não era um corpo livre, mas sim um corpo que tentava se desintoxicar da prisão corporal da sala de aula e, assim, o brincar se apresentava com tons de agressividade em que Figueiredo e Soares (2009) caracterizaram como uma resposta ao recalçamento do cárcere corporal diário.

Segundo Bourdieu (1998), esse tipo de intervenção contra o corpo e expressão infantil é uma forma de violência que não é perceptível e concreta, mas sim velada. Em sua concepção é uma dominação simbólica que parece natural aos olhos do observador. Há como consequência desses atos, práticas de discriminação que se perpetuam na convivência em sociedade e podem ser descobertas em situações comuns do cotidiano (César, 2008). Nesse caso, há uma violência naturalizada, vista como algo já esperado, socialmente e freqüentemente produzido, que é normal nas relações com o outro e com os objetos.

As dinâmicas que são consideradas turbulentas dentro da escola como condutas de dispersão, agitação e impulsividade motoras mostram claramente as divergências entre as intenções do professor em conter e do aluno em escapar do controle. Este quadro é completado pela grande incidência de advertências e limites verbais como ‘preste atenção’, ‘fique quieto’, ‘agora não é hora de fazer correria’ que tentam controlar as condutas e estancar as turbulências (Galvão, 1995).

Esta autora apresenta que para as concepções de Wallon, em geral, as exigências da escola são superiores às possibilidades da idade da criança, propiciando a dispersão e a impulsividade, já que o cansaço provocado dificultará ainda mais o domínio da criança sobre sua atenção e reações motoras. Assim, há uma percepção sobre uma inadequação das ações da escola que visa uma ditadura postural e que desrespeitam o caráter voluntário das condições da criança (Galvão, 1995) e, conseqüentemente, o desrespeito ao brincar que vimos ser próprio e necessário ao desenvolvimento infantil.

Wallon (1937/1979) acreditava que a concepção de disciplina como controle do comportamento prejudica o ensino, podendo inibir uma colaboração indispensável desenvolvida pelas crianças, reprimindo o que de melhor elas podem desenvolver. O autor apresenta uma visão contrária à repressão corporal típica da estrutura escolar conteudista, mostrando-se a favor de uma prática em que

a dimensão estética da realidade e a expressividade do sujeito são valorizadas.

Sendo assim, cabe refletir se no contexto escolar há liberdade quanto à expressividade corporal ou se, por outro lado, essas manifestações são consideradas excessos de um comportamento não esperado. A agressividade na brincadeira, às vezes, pode ser o reflexo de uma ação antiadulto e uma rivalidade da criança em relação ao adulto. Segundo Wallon (1941/2007), provavelmente, é um meio de defesa contra a censura que limitam sua livre imaginação e curiosidade. Percebemos, com isso, que a construção de conhecimento sobre a criança, especificamente no âmbito escolar, não se desvincula da relação estabelecida entre professor/aluno.

Baseado nesses argumentos e no que foi fundamentado na revisão teórica, apresentamos a relevância de estudos que abarquem sobre a atuação do corpo da criança no âmbito escolar, envolvendo as relações com os professores e com os outros alunos. Abordamos, além disso, sobre o corpo brincante, destacando o agir corporal durante as interações de jogo. Assim, consideramos ser essencial explorar a referida temática enquanto pesquisadoras e profissionais que acreditam que o corpo não pode ser reduzido a uma visão física e orgânica de sua matéria. Dessa maneira, discorreremos, adiante, sobre a expressão corporal de crianças em uma escola de educação infantil.

III – OBJETIVOS DA PESQUISA

Em nossa fundamentação teórica, evidenciamos que a literatura científica tem se enriquecido com conteúdos que destacam o estudo do agir corpóreo e lúdico para a compreensão da criança. Nossa intenção, porém, não foi pautada apenas em corroborar e reforçar com pesquisas que propõem a importância do corpo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança, mas sim em discorrer criticamente, diante da realidade, sobre como o corpo infantil, que brinca, que se movimenta e que se comunica, tem atuado e sido recebido no contexto escolar.

Nosso interesse sobre o objeto deste estudo teve sua origem a partir de experiências profissionais e acadêmicas e de convicções teóricas sobre o tema. Para atender os questionamentos iniciais da pesquisa, durante todo o percurso de investigação, enfrentamos uma caminhada entre livros clássicos e artigos recentes que discutem sobre as manifestações corporais infantis, a brincadeira e a escola.

Diante da temática apresentada, elencamos abaixo quais os objetivos que nortearam esta dissertação e o que buscamos discorrer no decorrer do trabalho.

Objetivo geral: Compreender de maneira crítica como ocorre a expressão corporal da criança no contexto da Educação Infantil.

Objetivos específicos:

1. Observar as expressões corporais das crianças na rotina de uma instituição de Educação Infantil;
2. Investigar as manifestações e expressividades corporais dos alunos nas interações entre si e com a professora;
3. Analisar a linguagem corporal das crianças nos momentos de brincadeira no contexto escolar;
4. Identificar como a professora da turma investigada lida com o movimento corporal dos alunos durante as brincadeiras e as situações de aula;
5. Proporcionar um espaço para as crianças falarem de suas perspectivas sobre suas interações corporais estabelecidas no convívio escolar, particularmente, no âmbito da brincadeira.

IV - METODOLOGIA

1. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo teve um caráter qualitativo e foi pautado na base teórica histórico-cultural, a qual parte do pressuposto de que um método envolve uma concepção de mundo, de homem e de conhecimento que inclui a noção de historicidade, expressando questões concretas presentes na vida material dos homens (Bock, Gonçalves & Furtado, 2001). Esse arcabouço teórico aproxima o pesquisador do fenômeno estudado e auxilia na compreensão dos elementos empíricos que serão construídos no decorrer da pesquisa.

Para atender essa perspectiva, recorreremos a alguns dos preceitos do materialismo dialético desenvolvido nas obras de Vigotski e de Wallon, na busca de tentar contribuir com os estudos no âmbito da psicologia do desenvolvimento que visam atender problemáticas e demandas sociais. Nessa abordagem, concebemos que o sujeito é, reciprocamente, produzido e produtor da história e da cultura, não admitindo, para isso, a separação entre teoria e investigação.

Uma das preocupações e críticas discorridas por esses autores se refere aos métodos de investigação e análise adequados a determinado objeto de pesquisa. Um reexame sobre os métodos foi desenvolvido por eles que destacaram que é preciso concentrar no processo da formação do estabelecimento das formas superiores no desenvolvimento humano, ao invés de seu produto. Não há uma natureza humana fixa e universal, sendo os objetos de estudo relacionados ao desenvolvimento humano, dinâmicos e processuais (Vigotski, 1933/1984; Wallon, 1937/1975). Diante disso, consideramos, sobretudo no âmbito social, que o mundo não é algo estático e imutável. A relação entre a tese, a antítese e a síntese explicam o funcionamento dinâmico da vida e o movimento histórico e cultural são percebidos como motores de transformações sociais.

Comprometidos com esses princípios, recorreremos a uma metodologia estruturada na manutenção da relação entre o objeto e o pesquisador, buscando abarcar a interrelação entre o desenvolvimento humano e o fenômeno. Por isso, em concordância com essa concepção, tivemos como contribuição em nossa metodologia algumas ponderações de González Rey (1997; 2002.) a respeito da epistemologia qualitativa. Na estruturação teórica do autor, a pesquisa qualitativa permite a construção de um conhecimento diferenciado, por meio de sentidos subjetivos. Nesse processo, os métodos são considerados em seu aspecto social, como situações constituídas na relação humana, dentro da qual a comunicação que define o investigado e o investigador é fundamental na qualidade do conhecimento produzido (González Rey, 1997).

Contrário aos paradigmas positivistas que acreditam que há uma relação linear entre o objeto e o sujeito do conhecimento, González Rey (1997) aposta que a investigação qualitativa é um processo dinâmico, o qual se expressa dentro de uma continuidade progressiva e dá lugar a uma situação de comunicação, onde podem aparecer indicadores relevantes para a construção do conhecimento em

qualquer momento de tal processo. Este é caracterizado como construtivo-interpretativo, dentro do qual vai tomando sentido, em um delineamento essencialmente qualitativo

A realidade é inseparável do próprio processo de conhecer, cujo desenvolvimento ocorre de maneira dialética entre os dois, em que o aumento da complexidade de um é diretamente proporcional ao do outro, produzindo, assim, novas situações contraditórias entre o conhecimento e a realidade. O processo de construção científica não se sustenta somente pelos dados procedentes do momento metodológico, mas sim pela continuidade criativa das ideias produzidas pelo investigador, as quais permitem a atribuição de sentido. A partir disso, zonas de sentido, aqueles espaços da realidade que se tornam inteligíveis diante do desenvolvimento da teoria, vão sendo produzidas, cuja constituição definirá um conjunto de novos intentos e questionamentos para o próprio conhecimento (González Rey, 1997).

Evidenciamos, inspiradas no dito por Jaime Borja em Cabra (2013), que a possibilidade de abrir novos questionamentos em uma pesquisa implica em um ato criativo capaz de transformar a vida. Tal processo de criação traz rompimentos e novas formas de duvidar e perguntar, construindo, desse modo, caminhos de reflexão, compreensão e pensamento sobre outras formas de ver e sentir o mundo.

Ressaltamos, desse modo, que a construção do conhecimento sempre é especulativa e por esse caminho se configura a proposta da metodologia construtiva-interpretativa de González Rey (1997). Nesse pressuposto, o objeto faz parte de uma construção teórica e exige o envolvimento do sujeito no processo de saber. Segundo o autor, o conhecimento é um processo vivo e não apenas uma cópia do exterior, demandando um papel ativo do sujeito na construção da realidade, sendo este quem dará sentido ao que foi investigado.

Dessa maneira, consideramos que esse pressuposto metodológico atende os objetivos da pesquisa, devido seu caráter holístico, o qual permite o entendimento das interrelações e aspectos do contexto investigado. Além disso, destacamos que essa forma de fazer pesquisa não busca o fenômeno em si, mas sim uma compreensão que leva em consideração o significado subjetivo individual e coletivo que permite que o problema de pesquisa seja delimitado abertamente e construído no decorrer do processo investigativo (Turato, 2005). Entendemos, ademais, que esse referencial metodológico é capaz de contemplar questões sobre o desenvolvimento infantil, assim como interações das crianças entre si e, conseqüentemente, fenômenos importantes da realidade observada, como a expressão corporal da criança dentro da escola.

Com isso, a investigação propôs se expandir para além da descrição, abarcando também a explicação do fenômeno, na qual houve uma interação entre investigador e investigado, a fim de compreender a situação estudada e possibilitar que o processo de pesquisa fosse também um trabalho de educação e desenvolvimento (Freitas, 2002). Portanto, a metodologia qualitativa, aos moldes construtivo-interpretativos de González Rey, possibilitou uma relação entre a subjetividade da pesquisadora e a dos pesquisados, visando, dessa maneira, ao enfoque no processo e não no produto da investigação.

Embora, a abordagem de González Rey tenha orientado alguns pressupostos metodológicos desta dissertação, vimos como relevantes ao desenvolvimento do trabalho buscar contribuições teóricas de outros autores e propostas metodológicas que são coerentes com o que foi percorrido e vivenciado no cenário investigativo. Destacamos a etnografia como um direcionamento da pesquisa qualitativa que tem ganhado destaque nas pesquisas na área da educação e da psicologia (Narita, 2006; Rizzo, Corsaro & Bates 1992; Sousa, 2000; Frank & Uy, 2012).

Esse esquema de pesquisa, que foi desenvolvido por antropólogos ao estudar a cultura e a sociedade, se preocupa com os significados e o modo como as pessoas enxergam a si mesmas, suas experiências e o mundo exterior. Assim, na etnografia o investigador se envolve em um trabalho de campo, aproximando-se das relações humanas, dos espaços e eventos do espaço pesquisado (André, 1995).

Esta autora defende o uso da etnografia para o estudo das práticas escolares, ao vislumbrar que essa metodologia permite a reconstrução dos processos e das relações que compõem a rotina escolar. Segundo André (1995), as técnicas etnográficas permitem que o pesquisador se aproxime da escola para a compreensão de seu funcionamento diário e entenda o papel e a atuação de cada membro da instituição.

Nesse sentido, seguindo os intentos da presente dissertação em realizar uma pesquisa com crianças, nos reportamos complementarmente ao autor americano Willian Corsaro que utiliza da pesquisa de tipo etnográfico para estudar as crianças. Este estudioso contemporâneo tem se dedicado a desenvolver pesquisas qualitativas etnográficas e reflexões metodológicas sobre investigações com crianças, evidenciando aos novos e aos futuros pesquisadores, as dificuldades, desafios e descobertas na prática do ambiente de pesquisa infantil. Corsaro (2002; 2003; 2005; 2011) tem sido um importante colaborador no projeto de pesquisas sobre a infância, a sociologia e a metodologia qualitativa e interpretativa com crianças (Muller, 2007). Desse modo, o autor tem mostrado a relevância do trabalho etnográfico e do fazer científico de pesquisas com crianças e, por isso, foi utilizado em nossa construção teórico-metodológica.

2. CENÁRIO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

A partir da proposta metodológica apresentada, o estudo teve como cenário social uma escola de educação infantil da rede pública de ensino de Brasília - DF. Vale ressaltar que definimos cenário social como sendo o espaço onde o pesquisador e os participantes interagiram e, com isso, onde os indicadores empíricos foram evidenciados para o desenvolvimento da pesquisa.

A escolha da escola foi realizada pela disponibilidade da instituição quanto ao recebimento de estudiosos da Universidade de Brasília em anos anteriores. Além do acolhimento ao ingresso no referido espaço escolar, a escola atendia aos interesses da pesquisadora quanto à faixa etária, aos horários de funcionamento e à estrutura e à rotina escolar. Esses fatores contribuíram favoravelmente

para a realização da pesquisa na dita instituição.

A escola atende alunos de várias Regiões Administrativas do Distrito Federal, tendo uma predominância de alunos de baixa renda. Ela possui uma dimensão física mediana e suas instalações estão em boas condições, atendendo de maneira satisfatória todas as necessidades e quantidade de alunos. Entre os espaços disponíveis às crianças, destacamos as salas de aula com banheiro e bebedouro dentro de cada uma; sala de recurso composta por computadores e uma televisão; pátio com espaço para cantina e refeitório; e um parque de areia com brinquedos.

A instituição atende crianças a partir de quatro anos nos dois períodos da educação infantil. No cotidiano da escola, os alunos do turno vespertino iniciam as aulas às 13h30, permanecendo até às 18h. Nesse período, as crianças ficam em sala de aula durante um total de três horas e vinte minutos com um intervalo de 20 minutos para o lanche e 50 minutos de atividade livre no parquinho. Além do programa diário, havia uma programação diferenciada proposta pela escola em festas comemorativas, como dia das mães, dia da família e dia da criança. Ademais, eram promovidos passeios fora da escola e, em uma ocasião, pudemos acompanhar uma visita ao zoológico.

As atividades ocorrem separadamente para cada turma nos seus horários específicos, não havendo encontro entre elas. Há uma ressalva quanto a essa informação, pois nas semanas iniciais da visita de campo, a turma investigada se encontrava com outra classe do mesmo ano, durante o final do recreio de uma e o início da outra, durante 15 ou 20 minutos no parquinho, resultando em uma quantidade maior de crianças no ambiente observado. Essa mudança da rotina era uma preferência particular das professoras e cessou por escolha delas mesmas, após três semanas de investigação.

De todas as turmas da escola, apenas uma participou do processo investigativo. A diretora ofereceu a turma rosa³ do segundo período à pesquisadora, após alguns critérios de interesse expostos por esta. O horário, a faixa etária e, segundo a diretora, o comportamento mais receptível da professora quanto à pesquisa, foram quesitos fundamentais para a finalização dessa escolha. Optamos acompanhar apenas os integrantes de uma classe, pois objetivávamos uma aproximação maior com o grupo e um acompanhamento mais estreito e cotidiano com a turma, a fim de compreender melhor a realidade pesquisada.

Neste contexto, participaram 22 crianças, sendo 13 meninas e 9 meninos do último ano da educação infantil do turno vespertino da escola com a faixa etária, entre 5 e 6 anos de idade. Também participou do estudo a professora titular da turma que permanecia com eles no cotidiano escolar. Em três situações durante o período investigado a professora precisou faltar e foi substituída por outras professoras.

3. INSTRUMENTOS E MATERIAIS

³ As turmas da escola eram denominadas por cores, entretanto, a cor “rosa” é fictícia para se referir à turma investigada, a fim de preservar o acordo de sigilo dos participantes.

Para a realização da pesquisa foram usados os seguintes instrumentos e materiais: diário das notas de campo; gravador de áudio nas entrevistas semiestruturadas com os alunos e com a professora; câmera de vídeo na entrevista com as crianças e nas suas brincadeiras; roteiro para as entrevistas semiestruturadas com os alunos e com a professora.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. Procedimento Ético

Para a efetuação da pesquisa, o projeto de estudo foi submetido via internet ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, por meio da base nacional denominada de Plataforma Brasil. A aprovação foi concedida em 04/04/2013, sob o número CAAE - 12761413.0.0000.5540 (Anexo C). Anteriormente a esse processo, houve um contato com a escola almejada para a realização da investigação. Neste encontro, foi apresentado o projeto e as propostas de pesquisa à direção da instituição, a qual autorizou o ingresso da pesquisadora na rotina de uma das turmas do segundo período da Educação Infantil e assinou a documentação exigida pelo Comitê de Ética. Em decorrência de ser uma escola da rede pública de ensino, também foi necessária a autorização da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Após esse procedimento, foi entregue à professora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D) e enviado aos pais e responsáveis a documentação para o consentimento da participação das crianças no processo de investigação (Anexo E).

4.2. A Observação

Em seguida aos trâmites éticos, observamos as crianças durante as atividades da escola, tanto em sala de aula quanto em outros momentos do cotidiano da instituição, tais como a hora do lanche, a chegada, a saída dos alunos e os momentos de recreio. Defendemos que os conteúdos trazidos nesse cotidiano possibilitaram um olhar sobre suas atuações no meio externo.

A observação continua sendo preponderante em grande parte dos estudos de psicologia, sendo a primeira infância um objeto privilegiado para esse procedimento ao se referir a estudos com criança. Segundo Wallon (1941/2007, p.17) “uma observação só é assim denominada se puder ser incluída num conjunto do qual recebe seu sentido e até sua formulação”. Essa perspectiva abre formas de repensar a observação pura e examinar por quais mecanismos e em que condições ela pode se tornar um método de produção de conhecimento.

A observação tem valor para a construção de conhecimento do investigador, não por ser fiel ou um reflexo exato e completo da realidade, mas pelo fato do conteúdo observado estar acessível ao pensamento do observador. Isso ocorre, pois cada uma das condutas observadas se associa de forma inseparável às ideias que aparecem ao investigador como resultado de sua confrontação com o

observado. É esse processo que permitirá o conhecimento ir além de sua expressão aparente (González, 1997).

Corsaro (2002; 2003; 2005 e 2011) faz alguns apontamentos sobre a observação dentro da proposta qualitativa dos estudos com crianças. Em seus trabalhos, este autor expõe suas experiências em diversos campos de pesquisa e ao descrever seu processo de entrada no contexto investigativo, defende a proposta de observação como elemento fundamental para a inserção do pesquisador no cenário de pesquisa e, a partir disso, ser aceito na vida e no cotidiano do grupo investigado.

Com esse mesmo direcionamento, passamos a participar da rotina e das atividades da turma, almejando conquistar um espaço de vínculo com os investigados. Este momento também foi essencial para que conhecêssemos melhor cada criança e compreendêssemos como era estabelecida a relação delas entre si e delas com a professora. Esse processo, ademais, fez parte da construção dos indicadores empíricos, pois a partir da observação pudemos construir de forma ativa as informações sobre o cenário social de investigação e, de maneira dinâmica, (re) significar e dar sentido aos momentos empíricos.

O período de observação teve duração de três meses e mantinha uma frequência de três vezes na semana, durante todo o turno de aula da turma. Todas as observações foram apontadas em um memorando de notas de campo, com o intuito de detalhar e discriminar situações relevantes à construção do estudo. Estudiosos sobre metodologia qualitativa como Bogdan e Biklen (1994) defendem que:

“As notas de campo consistem em dois tipos de materiais: o primeiro descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas; e o outro é reflexivo, a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p. 152).

Como algumas das anotações eram feitas durante o próprio momento de interação com as crianças, buscamos facilitar e sintetizar essa forma de escrita para que não prejudicasse a observação e o contato com as crianças. Alguns códigos ou lembretes eram realizados no diário de campo e, em seguida, na saída da escola, eram detalhados e descritos minuciosamente na tentativa de não perder nenhum acontecimento importante ao estudo.

Como aspecto inerente à observação, houve a integração entre pesquisador e pesquisados, em que foram estabelecidas comunicações informais, as quais enriqueceram os elementos empíricos construídos no processo de investigação. A comunicação é um momento essencial para a produção do sentido subjetivo pelo sujeito, tanto durante o processo de comunicação com o pesquisador, quanto os próprios espaços de reflexão pessoal, os quais aparecem interrelacionados no período de investigação (González Rey, 1997).

4.3. Procedimento de Vídeo e Entrevista

Após o envolvimento com os pesquisados durante a observação, durante uma semana as

crianças foram filmadas pela pesquisadora no horário do parquinho. Possivelmente, em decorrência da aproximação já construída com os alunos durante o período de observação, não houve uma aversão ou mudança de conduta por parte deles diante das filmagens.

Posteriormente à conclusão de todas as filmagens, os vídeos foram vistos e analisados para a seleção de algumas situações que julgamos interessantes e condizentes com o objeto de pesquisa com o objetivo de apresentar às crianças. Consideramos que não há uma observação sem escolha, sendo esta dirigida pelas possíveis relações existentes entre o objeto ou situação estudada e a expectativa do investigador (Wallon, 1941/2007). Alguns episódios de interação lúdica e de tensão nas brincadeiras entre as crianças foram destaque nas cenas escolhidas. Entre esses, aqueles que mostravam um diálogo corporal, envolvendo a construção imaginária e a negociação lúdica foram os selecionados. A partir disso, foi realizada uma edição dessas imagens e armazenadas no formato de DVD como um vídeo contínuo.

Visando compreender a percepção dos alunos sobre suas próprias ações dentro do parquinho e ampliar nossas possibilidades de recursos de pesquisa, o vídeo produzido foi apresentado a algumas delas. Possibilitar às crianças um espaço de fala sobre suas vivências tem sido pouco enfatizado, acarretando na falta de uma compreensão da visão infantil. No entanto, concordamos com Larrosa (2004) que o enigma da infância e sua inesgotável compreensão, se oculta na percepção do saber adultocêntrico. Brougère (2008) também declara que a criança, por vezes, exprime conhecimentos imediatos que o adulto terá dificuldade para entender. A criança sempre está exposta ao olhar, aos sonhos e aos saberes do adulto, não existindo, um lugar que a receba sem restrições, preconceitos e hierarquias impostas (Larrosa, 2004). Há de se pensar, por isso, na complementação desse olhar, considerando a percepção da criança sobre o mundo e, dessa forma, estimular a difícil tarefa de escutar dos recém-chegados aquilo que trazem consigo.

Corsaro (2005) reforça a ideia da necessidade do adulto se inserir no mundo infantil e dele tornar-se um membro, compreendendo, assim, em uma relação horizontal, as interações e as construções culturais das crianças. Coincidindo com Corsaro (2011), adotamos que a pesquisa infantil deve ser estruturada como sendo não somente *sobre e para* as crianças, mas sim *com* elas. Reforçamos, desse modo, que nossa perspectiva foi além de dar voz às crianças, mas sim em escutar essa voz que sempre existiu e, a partir disso, reler o mundo na expectativa de outros olhos e sentidos. Baseadas nisso, defendemos que para a pesquisa com crianças o adulto tente se aproximar do universo infantil e busque ingressar no ambiente de pesquisa esvaziado de pré-julgamentos e aberto ao espanto e a experiência do que é do outro; do que é da criança (Pulino, 2001).

Com esse olhar, o processo de apresentação do vídeo às crianças ocorreu em um dia comum do turno da aula. Anterior ao procedimento, foi registrado em um papel o nome de cada criança que aparecia em determinada cena e, a partir disso, organizada a sequência de cenas que seriam apresentadas e a ordem de quais crianças seriam convidadas a assistir o vídeo. Com o consentimento da professora, as crianças eram chamadas na sala de aula e levadas para a sala de recurso a fim de que

pudessem ver o vídeo.

O primeiro grupo chamado era composto de 6 crianças, as quais se mostravam muito eufóricas com a proposta de apresentação, porém um pouco desatentas. Para a manutenção de um ambiente mais tranquilo e que de alguma forma tentasse manter mais a atenção dos alunos, optamos em chamá-los em pares até a conclusão do procedimento. Vale destacar que apenas aqueles que apareceram nos episódios filmados foram convidados a assistir as imagens.

As crianças chegavam à sala e sentavam em frente ao computador, momento em que eram esclarecidas sobre o que iria acontecer. Após questionadas se lembravam das situações em que haviam sido filmadas brincando no parquinho, era revelado que elas então iriam assistir as gravações. Já em contato com os vídeos, permitimos que elas assistissem a cena sem que houvesse nenhuma intervenção. Observamos suas reações em relação ao conteúdo das imagens e, posteriormente, estabelecemos um diálogo, buscando compreender melhor suas reações.

Havia quatro perguntas semiestruturadas (Anexo A) para a entrevista que se constituiu como uma conversa e não um intercâmbio formal de perguntas e respostas, deixando de ser simplesmente uma técnica e tornando-se um processo que dá unidade a todo momento metodológico, garantindo a continuidade de diferentes formas de expressão do sujeito diante do instrumento (González Rey, 1997). Esse procedimento com as crianças foi registrado em gravação de áudio e vídeo e, conseqüentemente, transcrito.

Como complemento, buscamos também ter acesso às concepções da professora sobre as imagens registradas. Consideramos que foi importante entrever o posicionamento da professora no trato com a questão estudada, assim como delinear quais são as suas dificuldades apontadas no enfrentamento com esse fenômeno. O mesmo procedimento realizado com as crianças também foi efetuado com a professora, a qual viu o mesmo vídeo e relatou suas considerações a partir de algumas perguntas (Anexo B). Assim como ocorreu com os alunos, as questões foram reestruturadas de acordo com o exigido no momento do diálogo. Atentamos que, como refere González Rey (1997), a entrevista segue a lógica da relação entre o investigador e o investigado, dentro da qual é possível produzir fenômenos e comportamentos inesperados e que darão sentido à pesquisa.

4.4. Procedimento de análise

Para iniciar a exposição dos procedimentos de análise, consideramos relevante retomar a defesa de que o processo de investigação qualitativo é dinâmico e contínuo, o qual dá lugar a uma situação de comunicação entre pesquisador e pesquisado, de modo que não concebe uma separação entre eles. Este curso metodológico permite o aparecimento de elementos empíricos relevantes à construção do conhecimento em qualquer momento concreto do processo.

Ademais, vale ressaltar que o investigador em todo o procedimento de pesquisa, atua de forma ativa, construindo informações do contexto empírico, dentro do qual amadurece continuamente

questões sobre o próprio objeto estudado. Durante essa trajetória, o sujeito pode reorganizar estruturas de significação sobre o objeto pesquisado de acordo com suas próprias reflexões e vivências (González Rey, 1997). Dessa forma, não concebemos que os dados sejam pertencentes à realidade sem que haja a atuação subjetiva do pesquisador e a relação com a teoria trazida por ele.

Desse modo, González Rey (2002) define os indicadores empíricos como: sendo as unidades de significação mais elementares produzidas no processo de construção do conhecimento e que só ganham significado a partir da interpretação do investigador. Neste curso da pesquisa aparecem diferentes direções que, simultaneamente, se integram ao processo de produção de informação. Compreendemos que o cenário social de nosso estudo foi, assim, fonte de produção desses indicadores empíricos, que conduziram a pontos de partida para novos momentos de produção de informações associados às ideias da pesquisadora e que serão, adiante, apresentados e discutidos.

Isto não significa, contudo, que o compromisso intencional do sujeito com o processo de investigação dependa apenas da sua intenção consciente. O pesquisador produz uma grande quantidade de informações sobre a qual não será capaz de se conscientizar e que, por sua vez, será essencial à investigação (González Rey, 1997).

Para o autor, o primeiro nível de análise não está relacionado com a tentativa de classificar em categorias gerais, mas sim em tornar inteligíveis as manifestações do sujeito concreto estudado, de acordo com as potencialidades heurísticas da teoria. Sob essa perspectiva, a generalização não é resultado do processo de classificação das manifestações parciais do sujeito em categorias gerais, mas da integração daquilo que aparenta ser similar dentro da estruturação holística do sujeito individual. A definição da generalização não se dá por meio de conclusões estatísticas, mas da construção teórica que encontra seu sentido como forma de conhecimento pelas diferenças individuais (González Rey, 1997).

O caso individual representa, assim, um ponto chave aos pontos de ruptura desenvolvidos na experiência empírica que é o que define o caráter processual dada à análise do conteúdo, a qual sempre representa uma abertura em relação à teoria. Na análise de conteúdo, o sentido dos resultados obtidos é determinado dentro da interpretação holística dos dados construídos, a partir dos instrumentos metodológicos e das ações interativas geradas na investigação (González Rey, 1997)

Segundo reflexões e críticas de González Rey (2002), destacamos, porém, a ressalva de que a análise de conteúdo pode ser utilizada na proposta de epistemologia qualitativa de pesquisa se for entendida como um processo construtivo-interpretativo. Este é contínuo no que se refere ao desenvolvimento de indicadores que são organizados a partir de determinada estrutura de sentido para a interpretação, indo além, desse modo, da definição de códigos e da produção restritiva de categorias.

O momento parcial conclusivo, de qualquer etapa do processo, é identificado como unidade de sentido (González Rey, 1997). Para o autor esse, é um dos momentos mais delicados e importantes do processo, pois será quando as categorias ou momentos de explicação realizados por ele irão integrar diversos indicadores para uma nova explicação.

Nesse sentido, ao considerar as observações realizadas durante a rotina da escola, destacamos os sentidos subjetivos distintos que por si mesmos não são capazes de representar um resultado conclusivo sem que haja, assim, a interpretação do investigador, a qual se realiza dentro de uma rede de indicadores configurados a partir da interrelação de seus conhecimentos teóricos e suas experiências anteriores (González, 1997).

Do mesmo modo, a observação do próprio sujeito sobre sua conduta, assim como ocorreu na experiência das crianças ao verem os episódios de si mesmas, não é uma via legítima na produção de conhecimento se usada apenas como uma correspondência direta e linear entre o seu conteúdo e o sentido de tal conduta sem que atue a subjetividade do pesquisador (González Rey, 1997). Sendo assim, consideramos que a simples descrição da conduta e a introspecção do sujeito não são suficientes para produzir informação sobre o fenômeno, necessitando, portanto da interpretação e reflexão do pesquisador, o que reforça o movimento que mantém a comunicação entre o investigador e o investigado na proposta da epistemologia qualitativa.

Baseadas nisso, a análise dos momentos e indicadores empíricos do presente trabalho teve um papel ativo e criativo da pesquisadora para fundamentar os dados construídos no processo de investigação, de acordo com suas ideias teóricas e vivências anteriores, gerando, dessa maneira, novas possibilidades integrativas de reflexão e discussão.

Por fim, não vislumbramos, com a análise dos indicadores empíricos, atermos-nos em comprovar ou refutar hipóteses prévias ou romper com paradigmas existentes sobre o fenômeno estudado, mas sim contribuir com reflexões e apontamentos relevantes sobre o tema estudado, seguindo, sobretudo, um rigor científico. Essa proposta, portanto, visa contemplar novas e inesperadas perspectivas, possibilitando a abertura às experiências científicas futuras de novos questionamentos e problemas de pesquisa.

V- RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entrada no ambiente de pesquisa

A forma de inserção do pesquisador no ambiente de pesquisa é um processo delicado e importante à construção de conhecimento e envolvimento investigativo. Na etnografia esse momento se mostra relevante, considerando que um de seus objetivos centrais está envolto na perspectiva de conquistar o *status* de membro do grupo pesquisado, assim como ganhar a possibilidade de ter um ponto de vista de dentro do grupo (Rizzo, Corsaro & Bates, 1992).

Para os autores, a forma como esse processo é realizado, contando com seus desafios e descobertas, se mostra relevante, pois contextualiza a maneira como o cenário social foi se estabelecendo com a presença do pesquisador, do mesmo modo que contribui com informações relevantes sobre o fazer científico. Sendo assim, evidenciamos como coerente ao desenvolvimento do nosso trabalho, antes de nos aprofundar-nos no desenvolvimento analítico do contexto empírico, descrever de forma subjetiva essa etapa do processo investigativo. Assim, apresentaremos como ocorreu a inserção no ambiente de pesquisa.

Primeiro dia de investigação:

Entro na sala de aula e me sento em uma cadeirinha infantil perto da mesa da professora. Há cinco mesas quadradas com algumas cadeiras, nas quais as crianças estão sentadas e divididas em grupo entre elas. Cada mesa tem de três a quatro crianças, onde elas brincam de memória, enquanto a professora faz algumas tarefas. As crianças percebem minha presença, mas permanecem entretidas em suas criações do brincar, ali mesmo no espaço restrito de suas mesas.

Logo, a turma começa a se agitar e algumas crianças levantam de suas cadeiras. Uma vai até a professora para dizer que caiu e machucou o braço, a outra se levanta para olhar o que os colegas fazem ao lado, enquanto uma alcança a mochila e bebe um pouco de suco. No decorrer dessas ações, uma menina se dirige até mim e indaga: “— *Tia, você agora é da escola?*”. Não me surpreendendo com sua curiosidade, pois já esperava as perguntas das crianças com a minha chegada, assim, respondo: “— *Ficarei aqui por um tempo com vocês e nos próximos dias iremos nos conhecer melhor*”.

A professora, que havia saído da sala, retorna e ordena: “— *Sem barulho vamos sentar no chão, porque vou contar uma história*”. Todos se organizam e sentam em roda no chão e a professora aproveita para explicar sobre minha presença. Ela inicia contando que eles tinham uma visita e que eu estaria ali para observar o comportamento deles e por fim complementa sua fala: “— *E eu espero que sejam educados, porque é por isso que vocês estão na escola*”. Da minha própria maneira tentei dar um novo trato às palavras da professora e me posicionei: “— *Eu estou aqui para que possamos brincar e para que vocês me ensinem as coisas que vocês fazem aqui na escola. Tudo bem para vocês?*”.

Os alunos começaram a se interessar mais pela minha presença. Perguntavam-me o que eu escrevia, de onde eu vinha e o que eu estava fazendo ali. Aos poucos fui tentando me aproximar deles e construindo nossa *amizade*. Amizade foi a palavra que optei em utilizar para se referir ao meu processo de interação com as crianças no decorrer da pesquisa. Compartilhamos momentos, brincamos, conversamos, passeamos, rimos e construímos momentos juntos. Formamos, assim, nossa própria forma de amizade.

Porém, até chegar a essa conquista, passamos por um processo que escolhi chamar de (com) -nhecer. Estar *com* as crianças em seu universo se mostrava cada vez mais essencial para que nos conhecêssemos, nos descobríssemos e nos aceitássemos de maneira recíproca e simultânea. Entende-se (com)-nhecer as crianças como estar *com* elas, compartilhando de suas experiências sem que houvesse definições de poder, ponderamentos, restrições de comportamentos, permissões e consentimentos típicos da relação criança/adulto. Brincar de suas brincadeiras, participar de suas conversas, interessar-me por seus conflitos sem julgá-las ou interrompê-las era o que eu pretendia.

Brincar de casinha, correr, balançar, escorregar, subir no trepa-trepa, fazer castelinho ou bolo de areia, desenhar e montar bonecos de massinha, conversar sobre as férias e sobre a família, brincar de jogo da memória, ler historinhas e passear no zoológico foram momentos que fizeram parte desse nosso processo de (com)-nhecer. No entanto, para que isso acontecesse, as crianças precisaram, primeiramente, se adaptar a minha presença.

“— *Tia, vem aqui. Deixa eu te contar um segredo*”. Gisele⁴ me convida a escutá-la. Agachei-me buscando uma proximidade, tanto no sentido físico como para simbolizar que tínhamos ali uma relação horizontal. Virei de lado e coloquei o ouvido a escutar.

Logo Gisele revela: *Ah não. Deixa. Desisti!*

Questiono: *Ué. Por que? Não quer mais me contar seu segredo?*

Gisele enfatiza: *Não. Só as crianças podem saber.*

Curiosamente pergunto: *Ah! E por que um adulto não pode saber?*

Caroline finaliza a conversa: *Porque os adultos brigam e colocam de castigo.*

Nesse momento, Gisele me fez perceber, por mais que eu já soubesse, que eu era uma estranha no grupo e, mais que isso, eu era uma estranha adulta. Corsaro (2005, p. 444) relata alguns desafios vivenciados por ele em seus momentos iniciais de pesquisa, se permitindo questionar “O que fazer um homem crescido para ser aceito no universo das crianças?”. O autor admite que a aceitação no mundo das crianças é realmente desafiador, devido às diferenças entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, tamanho físico e poder social, tanto o real quanto o percebido por elas (Corsaro, 1985). Para mim, além desses, meu desafio estava em como mostrar às crianças que eu estava disposta a tentar ter um olhar e ações diferentes sem repressões.

Ao contrário do caminho que normalmente acontece, em que as crianças são, constantemente, direcionadas a penetrar no mundo adulto, eu vi a necessidade de ingressar e me adaptar ao universo

⁴ Os nomes das crianças citadas são fictícios, a fim de garantir o sigilo dos participantes.

delas, fazendo o que elas faziam na tentativa de compreender melhor o modo delas de ser criança. Não para retomar a criança que já fui, mas como uma tentativa de estabelecer o contato que eu queria e, a partir de nossas interações, aprender com elas.

O desenrolar dessa construção interativa entre a pesquisadora e os alunos renderam algumas reflexões e apontamentos relevantes à compreensão da relação constituída entre as crianças e com o adulto. Desse modo, iniciaremos adiante o procedimento de análise empírica, estruturado de acordo com as unidades de sentido que serão discriminadas adiante.

Foi durante as situações de ludicidade que diversos momentos de interação, conflitos e negociações foram vivenciados pelas crianças, gerando situações que possibilitaram a interpretação e construção de alguns indicadores empíricos. Por outro lado, outros momentos fora do contexto da brincadeira foram favoráveis à investigação e trouxeram elementos importantes à compreensão de nosso objeto de estudo.

Com esse embasamento, foram organizadas as três unidades de sentido que se articulam entre si e que se relacionam com as manifestações corporais das crianças durante a pesquisa, sendo elas:

1. O corpo do faz de conta;
2. O corpo que luta na escola;
3. O corpo não incorporado pela escola.

A partir disso, em cada uma, descreveremos, primeiramente, alguns episódios vivenciados pelos alunos a partir do olhar da pesquisadora a respeito dessas interações, realizando assim, uma interconexão com o aporte teórico construído no processo de formulação da presente dissertação.

1. O CORPO DO FAZ DE CONTA

Episódio 1: " — *E ai Flash, como tá a batalha?*"

Começa a corrida eufórica para a entrada no parquinho.

Aos gritos animados, cada criança escolhe seu brinquedo e seu lugar na areia.

As brincadeiras começam a ser construídas e os grupos a serem formados.

Alguns sobem na casinha, amigos se convidam para o balanço ou para a gangorra, enquanto as meninas escolhem as ferramentas para montar um grande castelo de areia de princesa.

Diante desse contexto, espero a euforia inicial do encontro das crianças com o parquinho e me aproximo de um dos grupos.

Deparo-me com três figuras: com Hulk que é um ser super forte e tem uma voz que tenta aterrorizar; com Flash que revela ter super poderes; e, por fim, com Sonic, cuja principal característica é possuir um anel mágico (uma peneira) que o faz ser o mais veloz do mundo.

Esses são os personagens criados por Vitor (Hulk), Ricardo (Flash) e Saulo (Sonic).

Nesse cenário, a função de Hulk era perseguir os outros dois personagens, enquanto Sonic fugia em direção ao esconderijo e perguntava ao parceiro:

— *E ai Flash como tá a batalha?*

Flash e Sonic se unem e os dois correm para o esconderijo embaixo do trepa-trepa, o qual se transformara, para compor a história, em uma caverna. Ao chegar ao destino final, Hulk alcança os furtivos e de repente se transforma no homem-aranha.

O enredo da história parece mudar e os três se unem, tornando-se super-heróis e, assim, saem depressa pelo parquinho para salvar o mundo. Eles correm sem direção, passando pelos brinquedos e pelos obstáculos que vêm no caminho.

Episódio 2: “— Bora brincar de rei e príncipe? Eu sou o príncipe!”

Vitor se aproxima de Ricardo que estava escondido embaixo de um caixote e revela:

— *Aqui é minha casinha de gato.*

Saulo vê a cena e decide comprar o gato:

— *Eu quero você. Eu sou o cavaleiro. Ricardo, agora você é um filhotinho de cachorro.*

Vitor traz mais características ao seu personagem cachorro, sacudindo a patinha trazeira, assim como os cachorros fazem e anuncia:

— *E eu era um Pitbullterrier”*

Saulo retruca a criação imaginária de Vitor e diz:

— *Esse cachorro não existe. Meu pai que falou né, Ricardo?*

Vitor então recria:

— *Então eu era um pastor alemão. O pastor alemão é muito bravo.*

Vitor late bem alto e alerta o cavaleiro Saulo:

— *Aí tu me botou preso.*

Saulo aceita a ideia da brincadeira e prende Vitor com uma corda imaginária, simbolizando o movimento de vários nós e depois enfatiza:

— *Você vai ficar preso. Preso, porque você me desobedeceu.*

Felipe que passava por ali se inclui na brincadeira e tenta cortar o nó imaginário:

— *Pronto, agora já pode sair.*

Saulo se irrita e como o dono da brincadeira, expressão que ele usava em diversos momentos durante o jogo, interrompe a ação do colega, reforça com as mãos a corrente contra a grade e diz:

— *Não Felipe, ele tá na corrente.*

Vitor observa a cena e permanece na posição de cachorro, cavando a areia com as patas (pés).

Felipe agora quer colocar uma corrente em Ricardo que ainda estava escondido embaixo do caixote.

Saulo contesta:

— *Não, Felipe. Esse aí é bonzinho.*

Olhando para Vitor que latia e tirando uma pá do bolso, Saulo ameaça o cachorro Vitor:

— *Vai levar uma facada. Vai levar uma espada.*

Vitor deita no chão e faz pose de cachorro bonzinho, inclinando a cabeça para baixo.

Enquanto isso, Isadora vem comunicar ao grupo que tem formigas na árvore. Todos saem correndo, inclusive Vitor que estava preso na grade no contexto da brincadeira.

Depois de um tempo, Vitor retorna dizendo:

— *Agora eu sou um cachorrinho com a patinha machucada.*

Na posição de um cachorro levanta a mão direita como se fosse a patinha ferida. Ele inclusive faz uma carinha de doente e torna-se mais manhoso.

Saulo cuida e faz carinho na cabeça de Vitor.

Vitor amplia o enredo da história:

— *Finge que você me comprava. Que eu tava triste.*

Saulo acrescenta:

— *Finge que ninguém queria você. Que todo mundo achava você um cachorro feio.* Fazendo uma pose de super-herói Saulo ainda diz:

— *Finge que eu era um cavaleiro e vinha salvar você.*

Então ele abaixa e solta Vitor com sua espada.

Matheus chega na brincadeira:

— *Aí eu era seu irmão e perguntava cadê minha casa.*

Vitor alerta:

— *Não pode falar Matheus. A gente era cachorro. Não falava.*

Então Matheus late e explica:

— *Au, Au, Au... Finge que isso queria dizer 'cadê minha casa?'.*

Ricardo, que estava no caixote, reaparece e diz para Saulo:

— *Finge que o ladrão me pegou.*

Saulo de repente se transforma no ladrão e agarra Ricardo pelas costas.

Ricardo que é jogado contra o chão mexe em umas peneiras. Saulo o solta e diz olhando e se referindo à peneira:

— *Por que você mexeu na bebida dele Ricardo? Por que?*

Ricardo assustado responde:

— *Eu não sabia que a peneira era a bebida.*

Nos dois episódios descritos podemos perceber o uso da situação imaginária das crianças durante a construção da brincadeira. No início do primeiro episódio, é possível observar que as crianças estavam envolvidas em uma batalha, assim como revelado na fala de Saulo durante o jogo “— *Ei Flash como está a batalha?*”. No entanto, era uma batalha imaginária que durou alguns minutos e não teve nenhum ferido por assim dizer.

No jogo criado pelo trio, um deles era rival e até mesmo inimigo dos outros, mesmo que há cinco minutos antes eles fossem melhores amigos em sala de aula. A brincadeira foi sendo construída durante a própria interação das crianças e possível de ser modificada, conforme Saulo, Vitor e Ricardo almejavam.

Já na brincadeira do príncipe e do rei notamos que no decorrer da história apareceram personagens como cachorro, gato e cavaleiro, porém o rei e o príncipe, os quais foram indicados inicialmente para a criação da situação imaginária, não foram explorados pelas crianças durante o jogo. Entretanto, foi a ideia do imaginário envolvendo esses personagens que possibilitou a construção do cenário da brincadeira, bem como a atuação dos brincantes e o sentido do faz de conta no momento lúdico.

Destacamos, nesse sentido, que a brincadeira, como mostrada nos dois episódios relatados, não segue rigorosamente um roteiro pré-definido, mas seu enredo e os elementos que os compõem são usados e alterados de acordo com a vontade e dinamicidade dos próprios participantes do jogo. Isso ocorre, inclusive, pela incorporação dos personagens que podem ser modificados a qualquer tempo sem que haja prejuízo à brincadeira, como visto na mudança de Hulk para homem-aranha no episódio 1 e a transformação de Saulo de cavaleiro para ladrão no episódio 2.

Percebemos, assim, que o faz de conta não respeita uma temporalidade previamente concebida

e permite que as crianças possam intercambiar-se nos papéis e modificar o contexto à sua vontade sem limitações de criatividade e ficção. Destacamos os episódios supracitados e evidenciamos, como abordado no capítulo II, que as crianças exploram o mundo e a si mesmas, por meio da imaginação e da atenção compartilhada com o outro, promovendo assim, possibilidades de experimentar diferenciados papéis (Borba, 2006).

É esse imaginário infantil que permitirá à criança inovar e construir um ambiente à sua maneira, sendo assim, capaz de explorar caminhos e direções que serão favoráveis à descoberta de suas próprias competências (Brougère, 2008). Sendo assim, era principalmente durante as brincadeiras no parquinho, espaço onde as crianças possuíam maior liberdade de criação, que novas maneiras de ação e habilidades pessoais eram exploradas e o corpo utilizado para que elas se expressassem e fossem atuantes no ambiente inserido.

Conscientes das possibilidades de mudanças e construções corporais, as crianças, além de super-heróis, eram capazes, no instante que se dispunham a imaginar, de se transformarem em cachorros, cavaleiros, ladrões e outras inúmeras figuras do seu faz de conta. As brincadeiras no parquinho eram possibilidades da manifestação da espontaneidade e da expressividade corporal, na qual as criações eram ilimitadas e os personagens infinitos.

Em diversos outros momentos além dos descritos, as crianças assumiam papéis fictícios e os alinhavam com elementos corporais que elas mesmas consideravam importantes para a composição de suas histórias imaginárias como a mudança de voz, a forma de locomoção e as maneiras de ação corporal utilizadas nas brincadeiras descritas. Os recursos corpóreos, incluindo o som e os movimentos que eles colocavam em suas brincadeiras eram incluídos na elaboração do enredo fantástico, sendo o fator que permitia que elas criassem e compartilhassem os significados do mundo ao seu próprio modo.

Observamos, além disso, em concordância com Brougère (2008) que o início das brincadeiras ocorreu tanto verbalmente, como visto no segundo episódio 2 “*Bora brincar de Rei e Príncipe? Eu sou o Príncipe!*”, quanto não-verbal como no episódio 1, o qual foi sendo estruturando na própria brincadeira. Todavia, nos dois casos foi a reestruturação corporal das crianças que deixou explícito a inserção no mundo imaginário, evidenciando a necessidade da expressão corporal para auxiliar na comunicação verbal.

No segundo episódio, por exemplo, a maneira como “os cachorros” interagem, se locomoviam e se comunicavam, emitindo sons de animais era o que de fato caracterizava o imaginário do momento lúdico. Saulo apenas se diferenciava dos outros brincantes, pois sua ação corporal e verbal não eram compatíveis com a das outras crianças, isto é, ele precisava mostrar, por meio do seu corpo, que ele era o cavaleiro e não o cachorro do rei. Destacamos, assim, que a representação dos papéis envolve uma expressividade corporal guiada pelas próprias crianças, a qual é coerente ao contexto fantasioso.

Reforçamos, bem como destacado no estudo de Sousa e Silva (2010), a percepção de que as

crianças utilizam seu corpo e as palavras como elementos que irão revelar aos parceiros de brincadeira e aos observadores externos um aspecto imitativo e criativo de suas ações, as quais são norteadas pela imaginação e apropriadas do ambiente real, durante a criação de cenários lúdicos e assunção de papéis sociais.

Nas cenas descritas notamos que a manutenção do jogo ocorreu devido a um constante processo de negociação entre as crianças. Esta negociação se estabeleceu desde o convite para começar a brincadeira até a caracterização corporal dos personagens. Os movimentos dos corpos brincantes tiveram que estar coerentes com as ações de faz-de-conta, pois se isso não ocorresse a brincadeira não conseguiria prosseguir.

No episódio dos super-heróis foi exigido, mesmo que nas entrelinhas da brincadeira, um acordo sobre cada atitude corporal dos personagens. Foi necessário, por exemplo, uma decisão de quem iria fugir ou perseguir e qual seria as habilidades do Hulk, Sonic e Flash. A partir desses componentes, as crianças puderam se estruturar entre si e agir corporalmente em concordância com o universo imaginário construído.

Do mesmo modo, no segundo episódio, no momento em que Saulo prende Vitor na grade e este, ao invés de permanecer parado como se ele realmente estivesse preso, ele decidiu sair correndo, a brincadeira perderia seu sentido e, possivelmente, não continuaria. Essa perspectiva é ainda mais exaltada quando Felipe propõe dar um novo enredo a história e tenta soltar Vitor. Quando ele faz isso, notamos que Vitor e Saulo quiseram permanecer em seu roteiro inicial, permanecendo na fantasia do contexto anterior e não aceitando, dessa maneira, a proposta de Felipe.

Saulo manifestou sua vontade pelas palavras “— *Não Felipe. Ele está na corrente*”, por sua vez Vitor, com sua composição corporal diante da tentativa de Felipe de soltá-lo, mostrou sua escolha sobre qual enredo fantasioso ele queria ficar. Se ele agisse corporalmente como um cachorro que estava liberto, estaria se posicionando a favor da proposta de Felipe, porém ele se manteve sua estrutura corpórea como um cachorro que permanecia preso à grade.

Percebemos que mesmo que não haja regras rígidas e definidas com antecedência, há durante a construção da brincadeira regras de comportamentos a serem seguidas em decorrência das situações imaginárias (Vigostki, 1933/1984). Essa reflexão se concretiza ainda mais no momento em que, ao se transformar em cachorro, Matheus anuncia verbalmente “— *Ai eu era seu irmão e perguntava cadê minha casa*” e imediatamente é alertado por Vitor que não poderia falar, pois era um cachorro. Matheus então começa a latir e mais uma vez observamos a necessidade de uma reorganização de ações corporais para uma adequação a brincadeira e suas regras.

Sendo assim, nos remetemos a Corsaro (2011) e entendemos que ao convidar o outro para se envolver na brincadeira ou negociar funções exercidas durante o jogo, as crianças criam sequencias de ações, as quais disponibilizarão a elas um repertório lúdico e cultural capaz de desenvolver maneiras específicas de expressão, por meio de recursos corporais, além de proporcionar uma exploração de vocabulários e construções específicas.

Nesse processo, cada criança atribui constantemente novas características à brincadeira, estimulando, assim, a imaginação do outro, o qual a partir disso também contribuirá com a criação do contexto lúdico. Esta visão é observada na situação do episódio 2, quando inicialmente Vitor convida Saulo para compor determinada história “— *Ai tu me botou preso*”. Saulo entra na brincadeira e toma posturas corporais coerentes com o convite lúdico de Vitor.

Do mesmo modo, no decorrer da brincadeira, Saulo muda suas ações quando Vitor faz outra proposta e finge estar machucado e anuncia para ele “*Agora eu sou um cachorro com a patinha machucada*”. Este se apropria novamente da ideia e coloca mais elementos na brincadeira, afirmando “— *Finge que ninguém queria você. Que todo mundo achava você um cachorro feio.*”. Destacamos, nesse sentido, que esse processo ocorre dialeticamente entre os participantes do jogo e o enredo da brincadeira toma forma e novos acontecimentos surgem durante sua execução.

Essa percepção é reforçada, quando Saulo no início da brincadeira prende Vitor em uma corrente e o ameaça de levar uma facada caso não se comportasse. No entanto, em um segundo momento cuida dele com carinho e usa a mesma espada para salvá-lo. Essa relação aparentemente paradoxal aconteceu, pois novos componentes imaginários foram compartilhados e negociados entre os participantes da brincadeira e, ao entrar no jogo, Saulo permite atribuir novos sentidos às suas ações e se transformar, conforme as circunstâncias do jogo (Brougère, 2008).

É essa liberdade de ação imaginativa que dará a dimensão aleatória que Brougère (2008) atribui ao jogo e que permitirá a troca recíproca de aspectos culturais, afetivos e cognitivos entre os brincantes. Destacamos, desse modo, que, no processo criador da brincadeira as crianças não apenas agem corporalmente, como também reagem à ação do outro. O brincar, portanto, exige um constante envolvimento das crianças que contará com um agir e, principalmente, um reagir corpóreo, os quais darão um caráter recíproco na interação da brincadeira.

É sob essa perspectiva, que destacamos a relação entre a brincadeira e a cultura, abordada no capítulo 2 do presente trabalho. Na troca de elementos imaginários e de ações corporais e afetivas entre os brincantes e, conseqüentemente, na interrelação deles com o mundo, haverá transmissão e apropriação de conteúdos culturais referentes ao ambiente onde estão inseridos (Vigotski, 1933/1984).

A criação dos personagens do episódio 1 e as características trazidas às situações vivenciadas no enredo do episódio 2 são informações ressignificadas pelas crianças, a partir de experiências que elas vivenciam culturalmente em seus cotidianos. Os aspectos usados na construção lúdica pode ser algo relacionado aos programas que assistem na televisão ou acontecimentos que vêem em casa ou na própria escola. Evidenciamos, sobretudo, que por meio da brincadeira, as crianças podem experimentar novas formas de ação, exercendo sua criatividade, ao mesmo tempo em que reproduzem e dão novos significados às situações e interrelações da sua vida (Pedroza, 2005).

Portanto, é no agir brincando que as crianças vivenciam a cultura e, ao mesmo tempo, tornam-se produtoras desta, transmitindo e compartilhando valores, conhecimentos e habilidades, por meio de suas ações lúdicas (Borba, 2006) e, imbricadamente, corporais. Essa cultura lúdica permitirá que as

crianças tenham conteúdos suficientes para construir e realizar suas brincadeiras.

Como mostramos com Cerisara (2008), as crianças extrairão informações da realidade vivenciadas em suas experiências anteriores para fazer as combinações necessárias à criatividade exigida na brincadeira. Apontamos esse aspecto ao retomar a ação de Vitor quando propõe “— *E eu era um Pitbullterrier*”. A partir de uma combinação de conteúdos de sua experiência com a realidade, ele tenta construir um personagem próprio, porém é exigido de Saulo uma conexão com a realidade “*Esse cachorro não existe. Meu pai que falou né, Ricardo?!*”.

Observamos que a brincadeira pode ser fantasiosa, porém é decidido por eles mesmos que haja regras e uma coerência com aspectos do mundo real. É nesse movimento de criação de regras para a realização do brincar que as crianças exercem sua autonomia sobre as ações e tornam-se agentes e autoras culturais e sociais de suas próprias experiências (Borba, 2006).

Esse envolvimento entre realidade e brincadeira é exposto pelos comportamentos corporais das crianças, que imitam e criam de acordo com suas observações e experiências do real. Muitas das ações lúdicas das crianças são imitações dos adultos e partem do almejo que elas têm de ser um reflexo deles (Elkonin, 1978/1998) e isso é construído a partir das atitudes corpóreas que elas observam dos adultos com quem convivem. Essas ações e formas corporais são aspectos mais visíveis aos olhos de qualquer observador e, portanto, mais fáceis de serem imitadas e apropriadas aos movimentos de seus corpos.

Embora essa imitação do adulto realmente tenha sido evidenciada em outras situações do campo investigativo, destacamos, contudo, que além desta, as crianças também fizeram isso com outros elementos de sua realidade. Notamos, por exemplo, uma compatibilidade corporal trabalhada pelas crianças ao representarem os cachorros do episódio 2 e os super-heróis do episódio 1, exploradas nos detalhes de cada movimento do corpo dos personagens que eram inspirados nos conteúdos que elas retiram do contato com figuras de sua experiência com o universo real.

A brincadeira descrita no episódio 2 foi um dos trechos escolhidos para ser mostrado no formato de vídeo às crianças. A primeira reação delas ao se verem na gravação foi de cada uma se identificar no espaço. Ricardo ao ver-se debaixo do caixote logo anunciou “— *Olha eu aqui. Tô aqui dentro*”. A mesma reação foi manifestada pelas outras crianças com gritos eufóricos “— *Olha eu aqui.*”, “— *Aqui eu*”. Após essa interação, foi pedido que elas tentassem falar sobre o que estavam fazendo. *A priori*, elas não conseguiam significar e compreender o que elas mesmas faziam. Podemos reforçar essa afirmação com expressões das crianças como: “— *Eu não sei o que eu estava fazendo aqui*”, “— *Eu sei lá o que eu estava fazendo*”.

Além disso, em alguns momentos, elas apenas descreviam suas ações motoras sem atribuir nenhum contexto, como: “— *Aqui eu tava cavando, Tia*”; “— *Olha a Letícia olhando dentro do caixote*”; “— *Eu tava pegando uma peneira não sei para que*”. Notamos, assim, que aquelas cenas que durante o instante da brincadeira ganhavam diversos significados e enredos, naquele momento, já não possuíam o mesmo sentido para as crianças. Elas não estavam mais envolvidas no cenário de

fantasia e, conseqüentemente, não se sentiam mais pertencentes ao contexto lúdico anteriormente vivenciado por elas. Elas estavam distantes deste espaço tanto no imaginário, quanto na materialização corporal.

Observamos, assim, que ao assistir a si mesmas fora da brincadeira, as crianças se afastaram das regras, dos objetivos, da história e das negociações, anteriormente criadas. A ausência da interação física, do faz de conta e da reestruturação corpórea atuantes na situação do jogo retratado, eliminou o valor lúdico que havia sido assumido pelas próprias crianças. Desse modo, ressaltamos a relevância da apropriação desses elementos para que a imersão no jogo e a manutenção de seu sentido aconteçam.

Contudo, ao assistirem e ouvirem suas falas e atitudes corporais durante as filmagens, as crianças começaram a recordar o que havia vivido. Ricardo, quando se percebe agachado e latindo na cena diz: “— *Ahhh* (como se estivesse acabado de se lembrar) *eu era cachorro. Por isso eu estava aqui dentro*”.

Do mesmo modo, Saulo também se recordou e se pronunciou: “— *Eu tô mexendo na caixa. Eu quero comprar você. Eu quero comprar você*”, referindo-se a um dos momentos já descritos no episódio. A partir disso, todas as outras crianças lembraram como havia sido a brincadeira e discorreram sobre o que estavam fazendo, trazendo conteúdos que já não eram necessariamente visíveis na cena, porém que fazia parte da imaginação delas no momento de criação do jogo. Declarações das crianças como: “— *Eu era um pitbull*”; “— *Eu tava com a patinha machucada e o Saulo cuidou de mim*”, comprovam isso.

Nessa experiência, as crianças estiveram em duas situações: como atores e expectadores da vivência lúdica. Em ambas as posições, elas mantiveram uma relação com a composição corporal para se situarem e se envolverem na brincadeira, assim como já discutido durante esta análise. Foi pela observação de suas próprias ações corporais que as crianças conseguiram retomar a compreensão do jogo, reforçando a percepção de que o corpo demarca, caracteriza e contextualiza o lúdico, comprovando o que afirma Merleau-Ponty (1945/1994) que é a partir do corpo em movimento que o campo dos sentidos é criado. O corpo e seus gestos são partes constituintes da brincadeira e permite a interpretação de quem brinca, do mesmo modo que permite a compreensão do que e como se brinca (Souza & Silva, 2010).

Reportamo-nos, diante disso, aos preceitos fenomênicos de Merleau-Ponty (1945/1994) já propostos em nosso contexto teórico. Entendemos que a criança só terá conhecimento de seu corpo vivendo-o, pois este será seu veículo de contato com o mundo, sendo aquele que a manterá em comunicação com seus fenômenos e elementos. Discutimos, pois, que durante a brincadeira esse processo ganhará uma centralidade e destaque e por meio de seu corpo a criança estabelece uma relação dialética com o mundo.

Este corpo, como propusemos nas concepções deste trabalho, constrói e reconstrói o mundo e, simultaneamente, é construído e reconstruído por ele. Esse movimento é estabelecido a partir das relações histórico-culturais que ocorrem nas interações com o outro e com o meio, principalmente nas

brincadeiras, no que se refere à fase infantil. Enfatizamos, nesse sentido, que os cachorrinhos, cavaleiro e os super-heróis rivais usaram seu corpo para estarem e vivenciarem o mundo e suas composições, mantendo um processo dialético e uma interação com o meio em que estavam inseridos.

Os corpos brincantes são vistos ao mesmo tempo em que veem e são sentidos ao mesmo tempo em que também sentem. É essa percepção que ressalta a perspectiva fenomenológica que exploramos com a contribuição de Merleau-Ponty (1980), exaltando a relevância do corpo e, em especial, do corpo brincante para a percepção do mundo e o surgimento das habilidades cognitivas, afetivas e sociais da criança.

2. O CORPO QUE LUTA NA ESCOLA

Episódio 3: “Eu sou uma cenoura”

No parquinho correm de um lado para o outro, Diego, Vitor e Matheus.

A brincadeira se desenvolvia na ideia de capturar Vitor que, naquele momento lúdico, tornara-se uma cenourinha. Os outros garotos gritavam, enquanto Vitor fugia:

— *Pega a cenourinha.*

Vitor então é agarrado por Matheus e Diego que o jogam no chão e o seguram contra a areia.

Vitor mostra uma feição séria e de raiva, no instante que é preso contra a areia.

A professora, do lado de fora, vê aquela movimentação e grita:

— *Ei Matheus, não é para ficar se esfregando.*

Vitor então é solto e volta a correr.

A interação entre eles volta ao ponto de início e, novamente, Vitor é capturado.

Matheus e Diego arrastam Vitor pela areia como se estivesse usando uma coleira e, posteriormente, o prendem contra o chão, subindo em cima de sua barriga.

Diego põe um pouco de areia na pá e tenta colocar na boca de Vitor.

Vitor logo reclama:

— *Para, Diego.*

Diego recua e não tenta mais.

Matheus agarra novamente a camisa de Vitor e o arrasta pelo parquinho. Vitor reforça a ideia criada desde o início:

— *Eu sou uma cenoura.*

Matheus então responde:

— *Vamos embora cenourinha.*

Vitor deita no chão e enfatiza:

— *De mentirinha.*

Matheus então corresponde:

— *Eu sou uma cenourinha também.*

Diego então começa a enterrar Vitor.

Matheus fala:

— *Vambora, Vitor.*

Vitor tenta levantar, mas Diego o segura, dizendo:

— *Vem cá cenourinha.*

Letícia entra na brincadeira e ajuda a segurar Vitor.

Diego volta a enterrar Vitor e o segura pela camisa.

Matheus deita no chão e diz para Diego.

— *Não vale ficar segurando.*

Matheus tira a mão de Diego que segura Vitor e complementa:

— *Foge, Vitor.*

Diego, novamente, segura Vitor pela blusa. Matheus reclama:

— *Não vale.*

Diego então o solta e eles começam a correr.

Episódio 4: “— *Essa brincadeira é o bem contra o mal!*”

Diego e Saulo interagem no parquinho.

Saulo se aproxima de Diego e os dois lutam com chutes no ar contra si. Depois dessa movimentação, Diego é preso por Saulo em uma cadeia que é feita com a porta do parquinho.

Saulo contextualiza:

— *Você ficará na cadeia por 10 anos.*

Depois de um tempo preso, eles tomam outra decisão. Saulo sugere:

— *Agora vamos ser policiais.*

Diego concorda:

— *Ta bom. Eu tenho uma máscara.*

Saulo discorda:

— *Policiais não têm máscara, Diego.*

A pesquisadora chega mais perto da brincadeira e os dois garotos explicam a ela:

— *Estamos brincando de polícia e Sonic.*

Eles começam a correr pelo parquinho.

Diego faz barulho de sirene e fala:

“— *Eu sou polícia*”.

Saulo contesta:

— *O Sonic que é a polícia.*

Saulo olha para mim e quer explicar o que estão fazendo:

— *Tia, a brincadeira é assim. É o bem contra o mal. Eu sou o Sonic e sou o bem. Diego é o Flash e é o mal. Flash corre atrás do Sonic, porque o mal sempre corre atrás do bem para pegar as armas. O bem também tem armas.*

Saulo começa a correr do Diego dizendo:

— *O Sonic é muito rápido.*

De repente, eles invertem e Saulo pega Diego e o segura dizendo:

— *Você vai preso, porque roubou as armas.*

Diego reclama olhando para mim:

— *Você está me apertando. Olha, tia, ele ta me apertando.*

Saulo então o solta e eles voltam a correr um atrás do outro.

Episódio 5: “— *Vamos brincar de roubar as coisas das meninas?*”

Isadora, Gisele, Luisa, Carmen e Larissa brincam em cima da casinha com baldes e areia.

Vitor, Matheus e Felipe correm pelo parquinho livremente. Matheus decide sugerir uma brincadeira:

— *Vamos brincar de roubar as coisas das meninas?*

Vitor e Felipe se animam e respondem animados:

— *Vamos!*

Eles elaboram uma estratégia e Matheus lidera:

— *Eu vou pelo escorrega e vocês pela escada.*

Eles se organizam e sobem na casinha.

Quando chegam em cima da casinha anunciam:

— *Passem os brinquedos!*

As meninas contestam:

— *Saem daqui. Estamos brincando.*

Isadora então se levanta, pega Felipe pela camisa e o direciona ao escorregador. As outras garotas protegem os brinquedos. Vitor e Matheus conseguem pegar alguns baldes e pás e saem correndo.

Isadora olha para mim e diz:

— *Tia, olha eles pegando nossas coisas.*

Carmen reclama:

— *Ai esses meninos são tão chatos. Vou lá recuperar nossas coisas.*

Nos dois episódios retratados, destacamos mais uma vez a inserção das crianças no mundo do faz de conta, no qual elas transcenderam suas funções reais e se transformaram em protagonistas de um jogo imaginário. No episódio 3, Vitor se assume como uma cenoura e deixa isso explícito verbalmente na fala “— *Eu sou uma cenoura*”. Ele comporta-se como uma cenoura que foge dos outros brincantes e se submete corporalmente e ludicamente como um personagem que é perseguido por Diego e Matheus.

No episódio 4, as crianças foram construindo um contexto, no qual foi gerado uma disputa do

bem contra o mal em que as ações dos personagens foram sendo definidas por Saulo e Diego. Em ambas as situações, consideramos que houve regras, negociações, criações imaginárias e recomposições corporais, as quais serão abordadas no decorrer da análise adiante.

Na construção imaginária dos dois episódios, destacamos como ponto em comum entre eles, um aparente confronto corporal no imaginário entre as crianças, envolvendo movimentos de chutar, fugir e agarrar o outro. Esse tipo de relação pode, por vezes, ser alvo de preocupação por parte dos adultos sobre uma manifestação de violência entre as crianças. Nós adultos estamos em maior sintonia com o mundo dito violento e somos mais literalistas do que as crianças, sentindo mais a dor e a ansiedade causadas pela possível violência criada no faz de conta (Jones, 2004).

Por isso, acreditamos que, possivelmente, a um observador adulto mais distante ou desatento às situações apresentadas nesses episódios, as cenas vividas poderiam facilmente estar sujeitas a interpretações de ações agressivas entre as crianças. A intromissão da professora com a fala “—*Matheus, não é para ficar se esfregando*” no momento em que ele, no auge da brincadeira, consegue capturar a tão almejada cenoura, exemplifica essa percepção. Consideramos que a professora, que estava fora do parquinho, teve dificuldades de verificar que a posição de Vitor contra a areia era a vivência de uma brincadeira de cenoura.

Discutimos na análise dos episódios 1 e 2 sobre a participação do corpo para a construção e entendimento de um universo lúdico. Por sua vez, nos episódios 3 e 4, destacamos um movimento inverso, propondo também uma apropriação das criações lúdicas para a compreensão de manifestações corporais. Defendemos, assim, a necessidade do contato dos adultos com as construções imaginárias e lúdicas criadas na história da cenoura e dos policiais para discorrer sobre o que acontecia nos confrontos registrados.

Como apresentado no capítulo 2, propomos que o jogo pode ser a luta por alguma coisa ou apenas a representação desta luta. Essas duas funções podem confundir-se de maneira que o jogo passe a mostrar uma luta ou tornar-se uma luta pelas crianças para melhor representar algo (Huizinga, 1938/2001). Desse modo, questionamos o que significaria o comportamento das crianças nas situações apresentadas. Será que elas foram violentas em suas vivências lúdicas? Nos episódios relatados temos um corpo que luta ou um corpo que representa uma luta?

Concebemos que a existência ou não de regras durante essas interações pode ajudar na reflexão desses questionamentos. Já vimos anteriormente em nossa argumentação teórica, que a existência de regras nas brincadeiras é defendida por Vigotski (1933/1984), o qual propôs que não existe brincadeira em que não haja o comportamento das crianças submetidas a regras. Estas não precisam ser formuladas com antecedência e podem ser construídas durante o jogo. Assim, como já destacado, o reconhecimento ou não de regras é um elemento essencial para a apreensão do que se encontra ou não na esfera da brincadeira.

Sendo assim, no episódio 3, consideramos que a regra inicial era a cenourinha fugir de seus pegadores. Vitor fugia, enquanto Matheus e Diego gritavam “—*Pega a cenourinha*”. Esse aspecto já

define os personagens e oferece um objetivo inicial da brincadeira. Como apresentado por Elkonin (1998), a regra pode estar oculta, encontrando seu conteúdo nas ações do papel que a criança interpreta no jogo. Esta estrutura também pode ser percebida no episódio 4, quando as regras vão sendo definidas de acordo com as negociações e criações imaginárias das crianças e os brincantes perpassam personagens como preso, policiais, Flash e Sonic em uma perseguição vivenciadas por Saulo e Diego.

No episódio 3, entretanto, no momento inicial em que Diego e Matheus alcançam a cenoura e a jogam no chão, notamos uma aproximação da quebra da fronteira entre a situação de brincadeira e o real. Vitor não ri e se envolve na brincadeira como antes. Ele faz uma feição séria e de raiva e demonstra corporalmente que já estava saindo do caráter lúdico da interação e não estava gostando da posição em que se encontrava. Exaltamos, assim, bem como havíamos discorrido a partir de Pedroza (2005), que mesmo que Vitor estivesse consciente de que poderia sair da brincadeira em seu tempo, esta foi capaz de causar um desprazer, devido às indeterminações construídas no decorrer do contexto lúdico.

Nesse sentido, ao nos remetermos a Vasconcellos (2008) e considerarmos que o oposto da brincadeira é o real e que a instauração no domínio da brincadeira é por si só a regra que determina o que será jogo ou não, demonstramos que Diego quase rompeu a regra que delineava o brincar quando subiu em cima de Vitor.

O que antes era jogo estava se transformando em real e a maneira como Diego e Matheus prendiam Vitor estava se afastando do mundo da brincadeira. Não é possível saber se caso Vitor interrompesse o confronto, os outros respeitariam, pois essa função foi realizada, previamente, pela professora. Contudo, quando liberto, Vitor quis continuar brincando, demonstrando que, embora não tenha gostado do que Diego fizera, o jogo ainda não tinha acabado.

Envolvido em sua situação superior de pegador criada pelo contexto da brincadeira, Diego tenta colocar areia na boca de Vitor que estava novamente preso contra o chão e não conseguia se mexer. Vitor então se vê de novo no limite entre brincadeira e o real e reclama “—*Para, Diego*”. Diego percebe seu rompimento com a regra e não repete a ação.

Caso Diego persistisse em sua atitude de tentar colocar areia na boca de Vitor o domínio da brincadeira poderia ser rompido e Diego se enquadraria na figura que Huizinga (1938/2001) denomina de “desmancha-prazeres”. Ele estaria ignorando as regras daquilo que eles compartilharam como jogo e invadiria o território do real, abandonando o universo lúdico e ameaçando a existência da brincadeira. Uma agressão real que ficou na eminência de acontecer, privaria o jogo da ilusão e destruiria o mundo fantasioso da brincadeira.

Ressaltamos, nesse sentido, que a luta real não era desejada pelos brincantes e a preservação da brincadeira era almejada. Destacamos isso na negociação oculta entre os participantes no instante em que Diego respeita o pedido e o limite imposto por Vitor. Este ainda reforça o desejo da continuação da brincadeira, ao usar a frase “—*De mentirinha*” quando descreve que era uma cenoura. Retomamos ao estudo de Cunha (2007) para defender que essa expressão é utilizada pelas crianças

para não se machucarem de verdade e manterem em vigor o universo mágico do brincar.

No episódio 4, também propomos essa percepção quando Saulo e Diego se preocupam em fazer golpes no ar e não encostam, verdadeiramente, um no outro. Podemos definir o corpo que representa uma luta, porém não se caracteriza como um corpo de luta real. Da mesma maneira que no episódio 3, Diego também interrompe a brincadeira quando percebe que seu caráter fantasioso está sendo ultrapassado no instante em que Saulo o captura e o aperta. Como modo encontrado para sair daquela situação, Diego reclama “—*Você ta me apertando. Olha tia, ele ta me apertando*”. Saulo respeita a resignação de Diego e o solta. Posterior a isso, a brincadeira continua, normalmente, sem nenhum prejuízo em sua estruturação.

Evidenciamos, desse modo, que o corpo que luta na brincadeira exige a existência de regras limitativas para o reconhecimento de sua qualidade lúdica. Serão, portanto, essas regras que caracterizarão os graus de violência, mas que nem sempre, conseguirão excluir uma violência física real (Huizinga, 1938/2001). Sob essa perspectiva, percebemos que embora durante as brincadeiras as crianças tentassem respeitar as regras, o limiar entre a agressão real e a imaginária se aproximava e elas tinham que paralisar a interação para que o caráter lúdico retornasse.

Todavia, de maneira geral, o caráter imaginário da brincadeira conseguiu perdurar sem que houvesse brigas físicas reais entre as crianças, pois o nível de violência foi delimitado pelos brincantes sobre as atitudes do parceiro de jogo. Evidenciamos, assim, complexos processos de negociação entre as crianças que são estabelecidos, a fim de que os critérios de nível de violência sejam respeitados. No cenário de pesquisa, esse processo foi feito por diversos participantes do jogo, mesmo que eles não estivessem diretamente envolvidos no confronto lúdico.

Isso foi notado, por exemplo, na cena 4 quando Matheus tenta defender Vítor e diz para Diego: “— *Não vale ficar segurando*”. Houve, nesse sentido, uma proteção do coletivo para que o caráter lúdico prevalecesse. Desse modo, defendemos que os próprios brincantes lembram quais as regras que devem ser cumpridas para que o bem maior, o jogo, seja mantido, sendo necessário, para isso, que a violência real seja evitada. São, portanto, as regras e as estruturas inerentes ao brincar que fazem com que a agressividade não fuja do controle (Jones, 2004).

Percebemos, desse modo, que as crianças possuíam seu próprio mecanismo de avaliar e estabelecer o que era da esfera do jogo e o que era do real. A ficção utilizada nas brincadeiras não iludem as crianças e elas têm consciência sobre o que é da ordem de sua imaginação ou não, aspecto já anteriormente abordado e defendido por Wallon (1941/2007). O grau de violência é ponderado pela aceitação ou não do outro e pelas demarcações impostas pelas próprias crianças em suas interações (Silva & Silva, 2005).

As crianças, dessa maneira, reconheciam a magnitude de seus atos de agressividade e eram capazes de exercer controles sobre eles, sendo o “machucar de verdade” e o desrespeito à limitação imposta pelo outro, elementos que descaracterizavam o caráter fantasioso dos jogos que continham confronto e disputa entre os participantes. Ressaltamos, com tais argumentos, que os significados e

regras atribuídos nas brincadeiras foram elementos relevantes para definir os níveis de violência durante os jogos. O brincar, portanto, tem uma estrutura criada pelas crianças, a qual é inerente ao jogo e que é capaz de controlar a agressividade dentro das brincadeiras de luta (Brougère, 2008).

Consideramos, assim, inspiradas na reflexão de Jones (2004) sobre o livro *Beyond Love and Work* de Lenore Terr de 1999, que momentos como os descritos são favoráveis para que as crianças aprendam a controlar suas próprias intensidades corporais, bem como a respeitar os limites do outro. Da mesma maneira, as ensina também a lidar com a dor moderada e a negociar com os brincantes sobre possíveis machucados indesejados.

Acreditamos que os jogos de luta vivenciados nos episódios 3 e 4 podem ser caracterizados, como já anteriormente apresentado por Brougère (2008), como construções culturais e um mecanismo de fuga de suas rotinas. O momento do parquinho era quando os alunos podiam extravasar e utilizar de certa espontaneidade para se expressarem corporalmente e criativamente. Defendemos, complementarmente, que este tipo de brincadeira poderia ser uma forma dos alunos compensarem a contenção de seus corpos, buscando escapar de alguma maneira do ambiente fechado ao qual estavam sujeitos na rotina da escola (Elkonin, 1978/1998).

Ademais, destacamos que é durante esse faz de conta que as crianças ganham a permissão de serem fortes e combatentes do mal que as cerca. Retomamos o final do episódio 4 para exemplificar essa percepção. Já, *a priori*, notamos que no acordo inicial dos dois brincantes, ambos queriam ser policiais, figura a qual, socialmente, tem a função de proteger as pessoas para que o mal não aconteça. Entretanto, para eles é necessário que haja a representação da figura do mal para dar sentido à brincadeira. Apesar de Diego, inicialmente, não querer ser o mal, ele assume esse papel para a construção da brincadeira. Podemos verificar essa observação quando Saulo explica a brincadeira para a pesquisadora: “— Tia, a brincadeira é assim. É o bem contra o mal. Eu sou o Sonic e sou o bem. Diego é o Flash e é o mal”.

Vale destacar que nem sempre está verbalizada a separação entre quem irá representar cada papel na brincadeira, porém, neste caso, Saulo deixa explícito que havia uma distinção entre os papéis na construção lúdica. Embora inicialmente os dois quisessem ser parte do bem, era necessário que houvesse um mal para que a brincadeira acontecesse, havendo uma rivalidade entre o bem e o mal.

Nesta luta imaginária, o mal perseguia o bem para tentar roubar suas armas. Destacamos na fala de Saulo: “— Flash corre atrás do Sonic, porque o mal sempre corre atrás do bem para pegar as armas. O bem também tem armas”. Vemos nessa última frase de Saulo a coerência perceptiva dele quanto à realidade na qual ele se inspira para construir sua brincadeira. De fato, ele sabe que os papéis sociais do bem, como os policiais, também possuem armas, assim como os bandidos, mas que a forma de utilização desses materiais é distinta.

Saulo, no decorrer do conflito lúdico, consegue capturar o bandido Flash, exercendo seu poder de policial Sonic. Seu poderio é exemplificado na ação em que ele segura Diego e diz: “— Você vai preso, porque roubou as armas”. Saulo se inspirou no personagem Sonic mesclado com a figura do

policial para tornar-se um personagem poderoso em sua trama lúdica. Realçamos, com isso, que as crianças possuem a necessidade de se sentirem fortes e poderosas perante o mundo e é na brincadeira que elas são capazes de se transformarem em super-heróis e outros personagens com símbolos de força para sentirem esse poder (Jones, 2004). Sob essa perspectiva e considerando que vivemos em uma sociedade em que a violência é fortemente presente e faz parte da realidade humana e, conseqüentemente, da cultura infantil, é possível concordar com a concepção defendida por Brougère (2008) de que é por meio da brincadeira que a criança irá se confrontar com a violência presente em sua realidade.

Esclarecemos, contudo, que, apesar de destacarmos a existência de um corpo de luta imaginária, não excluimos a percepção de que as crianças, no período de observação, protagonizaram confrontos e discussões dentro do espectro da realidade, o qual não estava embutido no campo do imaginário. Houve com menos frequência do que os jogos de luta, desentendimentos nas relações de amizades entre as crianças, as quais ocorreram, principalmente, nas disputas de brinquedos, situação que vimos ocorrer no episódio 5.

Nas discussões por algum espaço ou objeto, os meninos, em geral, se uniam contra o grupo das meninas. Normalmente, eles criavam uma estratégia para conquistar aquilo que estava de posse das meninas, enquanto elas brincavam de casinha ou castelo. Os meninos, muitas vezes, consideravam o ato de pegar os materiais das meninas também como uma brincadeira, embora para elas aquela ação não fosse entendida como uma imersão no espaço lúdico. Além da observação, foi possível verificar essa perspectiva quando as crianças tiveram acesso em vídeo ao episódio 5 de suas brincadeiras e falaram sobre esses momentos. Matheus e Vitor, por exemplo, ao assistirem uma cena em que pegam os materiais das meninas no parquinho começaram a dar risadas e Matheus propôs a Vitor:

— *Borá brincar disso hoje de novo?*

Vitor respondeu:

— *Bora.*

E Matheus complementou:

— *Eu vou pegar a pá da Samanta e esconder nesse lugar do parquinho.*

Notamos, nesse sentido, o prazer da brincadeira que eles buscavam nesse tipo de interação. Já as meninas não gostavam dessas ações e não encaravam como um jogo. Sempre pediam para eles pararem e informavam para a tia o que eles estavam fazendo. Observamos isso no exemplo de uma fala de Isadora ao assistir à mesma situação do vídeo mostrada a Vitor e Matheus. Isadora diz: “— *Tia, olha eles ai irritando a gente*”.

Essa percepção sobre diferença de gênero nas ações lúdicas era frequente nas vivências e interações observadas. Em muitas ocasiões, os meninos construía o enredo fantasioso com conteúdos de luta como podemos ver no episódio 3 e 4, os quais os protagonistas principais são os garotos. Por outro lado, não foram observadas situações em que as meninas criavam contextos de luta entre elas. Quando alguma menina estava envolvida nesse tipo de interação, sempre tinha algum menino que

liderava a brincadeira.

Enfatizamos assim, que as expressões corporais com caráter de confronto não eram tão evidentes nos jogos femininos quanto nos masculinos. Pelo contrário, as meninas tendiam a desaprovar e se afastar de brincadeiras de luta. Elas reprovavam os meninos considerados mais brutos. Exemplificamos isso em uma fala de Juliana ao assistir o vídeo de suas interações: “— *Tia, o Matheus sempre quer brincar de bater com todo mundo. Os meninos são muito chatos, porque batem, chutam, beliscam e chutam*”.

Matheus, a quem Juliana se refere, diversas vezes era reprimido pelas meninas que não queriam ele por perto em suas brincadeiras. Elas não o consideravam um bom brincante. Notamos isso na fala de Larissa, ao assistir o vídeo de suas brincadeiras no parquinho: “— *Matheus não sabe brincar como a gente. Sempre quer pegar nossas coisas*”.

A reclamação das meninas ocorria cotidianamente, quando o papel de ladrões e super-heróis era assumido pelos meninos com o propósito de destruir a tranquilidade delas (Jones, 2005). Por outro lado, Matheus sempre era convidado pelos meninos para participarem das brincadeiras como vimos inclusive no episódio 3. Esse aspecto mostra uma distinção da visão das meninas e dos meninos sobre o que era aceito na brincadeira.

Essa diferenciação de comportamento já foi vista por teóricos como Brougère (1998) e Wallon (1941/2007) e é justificada por eles por possíveis diferenças sociais e de costumes estabelecidas entre gênero, além da distinção morfológica e hormonal entre eles. Na análise de alguns estudos, Jones (2004) concluiu que a cultura também pode ser inserida dentre esses fatores, sendo as expectativas sociais e a maneira de tratamento oferecida às meninas aspectos que também influenciam no tipo de atuação, aparentemente, mais tranquila das meninas

Essa distinção entre gêneros nas manifestações corporais das crianças também foi apontada pela professora na entrevista, embora ela não fale diretamente sobre questões dos jogos de luta:

“— *Percebo que os meninos gostam mais de correr, de jogar, fazer disquete, às vezes o próprio balde eles fazem de bola. As meninas não, elas já sentam, brincam de castelinho, já brincam de fazer bolo. Eu acho que existe sim um pouco dessa diferença. Agora vale ressaltar que existem meninas que adoram brincar com os meninos, por exemplo, eu não sei se você observou. A Letícia e a Samanta são duas meninas que adoram brincar nas brincadeiras dos meninos.*”

Ressaltamos que Letícia, a qual a professora se refere, também apareceu como participante da cena 3. Durante as observações, ela realmente se relacionava mais com os meninos do que com as meninas e era aceita por eles como membro do grupo, ao mesmo tempo em que era rechaçada pelas meninas. Amanda comprova essa perspectiva e revela ao assistir uma cena em que Letícia brinca com os meninos: “— *Eu não gosto quando a Letícia e os meninos ficam roubando as coisas que a gente pega no parquinho*”.

Em um outro momento, Juliana também fala de uma das meninas que brinca com os meninos,

comprovando uma rejeição ao comportamento dela: “— *Samanta, Marcelo e João são do grupo do Matheus e sempre querem pegar as meninas. Aí falamos que não vamos brincar mais e eles param*”.

Percebemos que Letícia e Samanta são consideradas como integrantes do grupo dos meninos e que são vistas como uma deles pelo restante das meninas. Desse modo, exaltamos que apesar de reconhecermos que há diferenças nas formas de manifestações corporais entre gêneros, não é possível generalizar a ideia de que apenas os meninos se envolvem e vivenciam cenas de combate e disputa.

Vislumbramos, sobretudo, com essas reflexões que assim como nas disputas lúdicas, nos confrontos por materiais, havia um processo de negociação em que as crianças buscavam entrar em um acordo, não prejudicando as relações de amizade e as, posteriores, interrelações lúdicas. Na fala de Juliana acima, notamos que embora seja constante a invasão dos garotos no espaço das garotas, a brincadeira proposta pelos meninos de pegarem suas coisas não prosseguia por muito tempo, pois cessava quando elas pediam para eles pararem.

Destacamos, sobretudo, que a menor frequência de combates abrutalhados entre as meninas não extinguiu manifestações de agressividade entre elas e acabavam por tomar outras formas. Suas brincadeiras eram muito mais excludentes e competitivas, nas quais havia uma disputa de poderio e de superioridade. Isso pôde ser visto nas brincadeiras diárias de casinha quando as meninas não deixavam subir na casa do parquinho aquelas crianças que elas não queriam que participassem da brincadeira.

Era comum alguma garota chegar para a professora chorando e reclamar: “— *Tia, as meninas não me deixam brincar*”. Elas faziam isso tanto com as colegas do mesmo gênero ou não. Confirmamos isso com o exemplo da fala de Matheus ao assistir uma cena em vídeo em que as meninas o expulsam da casinha do parquinho: “— *Eu gosto de brincar com as meninas, mas as meninas não deixam*”.

Ao ver a mesma cena que Matheus, e questionada se considerava suas crianças violentas, a professora tece o seguinte comentário:

“— *Eles não são violentos, mas existem alguns alunos que têm uma parte individualista, isso eu não posso esquecer (...). Acho que é muito da fase ou, por exemplo, com relação às meninas. Eu vejo que tem uma menina que comanda que é a Gisele. Então se as meninas não entrarem no jeito que a Gisele quer na brincadeira, aí ela não gosta e já exclui. Aí as meninas ficam ‘Tia, a Gisele não quer brincar comigo’. Então, por exemplo, a Sophia chora quando ela diz ‘Não quero ser sua amiga’.. Ela quer ser a dona da brincadeira*”.

Essa percepção da professora corrobora com nossa interpretação sobre as interações das meninas e exemplifica como elas têm sua própria maneira de manifestar agressividade. Denotamos, assim, que algumas meninas usavam as brincadeiras para exercitar uma relação de poder sobre as outras crianças e para decidir quem poderia ou não participar dos grupinhos sociais criados dentro da própria turma. As meninas seriam beneficiadas se fossem estimuladas a se envolverem mais em jogos de combate, pois se sentiriam mais fortes e resistentes e, conseqüentemente, menos sujeitas a

aprovação dos outros colegas e a disputas de poder (Jones, 2004).

Vale ressaltar, porém, que, por outro lado, em outras situações, era comum os meninos e as meninas se misturarem e interagirem em outros contextos de fantasia e compartilharem as situações lúdicas. A professora compartilha dessa perspectiva e aponta que:

“— Existe a questão mesmo do conflito da hora de dividir, mas depois que eles conseguem chegar a um consenso de dividir eles conseguem brincar de uma forma harmônica, entendeu. Mas não tem como não haver, sabe. Não é só nesses momentos de parquinho na sala de aula também existe”.

No convívio com as crianças, foi possível observar esta percepção relatada pela professora em que os meninos e as meninas brincavam e construíram um contexto lúdico juntos. Em sala de aula isso também acontecia, não havendo uma separação evidente entre as crianças durante as atividades. Neste espaço, as meninas se sentavam junto com os meninos e executavam as tarefas conjuntamente, sem que houvesse conflito entre eles.

Percebemos, portanto, que havia uma alternância e diversidade nas formas de interação entre as crianças e isso foi evidenciado dentro do cenário social de investigação. As crianças não se restringiram a uma forma fixa de interrelação e surpreendiam a cada dia com novas criações, negociações e atitudes. Destacamos que essas modificações iam se modelando a partir das relações estabelecidas entre elas e com os adultos. Enfatizamos, desse modo, que a forma como as crianças conduziam suas interações lúdicas passava pela observação e pelo crivo da professora e, conseqüentemente, pelas suas intervenções.

Nesse sentido, percebemos que o corpo que se envolvia em conflitos, seja na esfera da brincadeira ou fora dela, passava pelo olhar da professora. Qualquer movimento com maior contato corporal era prontamente advertido por ela com expressões como: *“— Olha, cuidado para não machucar”*, *“— Se continuarem assim vão ficar sem parquinho”*, *“— Onde vocês aprenderam que podem brigar assim na escola”*. Um grito vindo de fora do parquinho era usado como forma de controle e domínio sobre as ações das crianças.

Observamos, assim, que o “machucar de verdade” era alvo de preocupação dos adultos da escola. A professora da turma, a estagiária, as professoras substitutas e as zeladoras ficavam sentadas fora do parquinho observando as crianças para que elas não se machucassem. Ao assistir o vídeo e comentar a cena do episódio 3, a professora corresponde a essa perspectiva e afirma não achar as crianças violentas, mas justifica a necessidade de uma intervenção sobre a interação delas como é possível ver no trecho da entrevista:

Pesquisadora: *“— O que você acha dessa cena que acaba de ver?”*

Professora: *“— Então assim, eu não vejo maldade nisso. Eu vejo como uma forma de interagir mesmo, passou daquela parte do conflito e de repente virou uma forma de interação. Vai corre atrás para pegar um balde, enterrar o colega ou para brincar de areia, mas nada assim muito grave não, entendeu”.*

Pesquisadora: “— *Como você acha que os professores em geral e até você mesma costumam lidar com situações como essas em que há um contato corporal maior e um está segurando e prendendo o outro ou enterrando?*”

Professora: “— *A gente trabalha muito a questão do não machucar. A minha preocupação maior é em relação a isso. Do não machucar, de entrar areia no olho do colega. (...) Mas eu vejo nesse sentido, mais do cuidado para que eles não se machuquem, para que como já aconteceu, às vezes ta brincando de areia e jogar no olho do coleguinha. Ai vem com o olho inflamado, ai vai ter que lavar. Ai eu converso muito com eles antes de virem para o parquinho sobre isso. ‘Não quero que jogue areia no coleguinha, é para brincar, é para dividir’ (...). Ai fico preocupada se bate no olho, na cabeça, se bate no rosto, mas nessa preocupação mesmo do cuidar”.*

A professora dentro da escola recebera a função de zelar pelas crianças e assumia, portanto, esse papel. Bastava um contato e disputa corporal entre os alunos para que houvesse uma interferência dela na interação deles, porém, sem distinção do contexto envolvido, não verificando se fazia parte do domínio do jogo ou não.

Nas expressões de combate entre as crianças, os adultos envolvidos na escola ultrapassavam os próprios limites já criados pelas crianças e intervinham nas relações de luta entre elas, sem que houvesse distinção entre o que era brincadeira ou real e o que era permitido ou não por elas mesmas. Jones (2004) ainda acrescenta a ideia de que nós adultos, muitas vezes, perdemos de vista o contexto, enxergando apenas a polaridade entre “agressividade” e “não agressividade”, indo ao contrário até mesmo ao nosso próprio bom senso, remetendo toda a agressividade como um *continuum* destrutivo.

Ressaltamos, com isso, que o corpo que lutava na escola tinha dificuldade de se manifestar, até mesmo no espaço destinado à brincadeira. Manifestações de violência eram reprimidas e coibidas, sendo consideradas formas que pudessem levar a danos físicos como dito pela professora. Vale enfatizar que essa intromissão do adulto a qual nos referimos era aceita pelas crianças. Estas raramente tentavam resolver seus conflitos e ofereciam e cediam o controle de suas discussões aos adultos, os quais, em suas relações cotidianas, detinham de mais poder e autoridade. Houve, durante o período de investigação, acontecimentos em que as crianças recorriam à professora quando queriam interromper algo ou resolver algum problema do cotidiano em expressões como “— *Tia, ele está no meu lugar*”, “— *Tia, o Vinicius está correndo atrás de mim*”, “— *Tia, a Ana tá jogando areia em mim*”, “— *É meninos, acho que vou ter que contar para a professora né*”. Os alunos já sabiam que quando não gostavam de algo em suas interações, os adultos poderiam utilizar da autoridade para resolver.

As crianças utilizavam a ameaça de avisar a tia a respeito do comportamento do outro como uma ferramenta para conseguirem o que queriam. Isso acontecia não somente com a figura da professora, mas com a do adulto em geral. Em outros episódios, as crianças se dirigiam a mim como ‘Tia’, contando alguma atitude do colega a fim de que eu tomasse alguma providência para resolver determinado problema. Isso aconteceu desde o primeiro dia do meu contato com elas. Só o fato de eu

ser adulta, na perspectiva das crianças, já ganhava o direito de comando sobre elas.

Todavia, elas perceberam que eu não exercia esse mesmo papel, após diversas vezes em que eu permaneci imparcial ao convite para resolver alguma situação. Em uma dessas ocasiões, Saulo alertou aos colegas que recorreram a mim: “— *Não tá vendo que essa não é a tia certa? Essa não é a tia que briga*”.

Com esse exemplo, podemos reforçar a concepção de que as crianças apontam a figura da ‘Tia certa’ como aquela que soluciona as discussões e tensões entre eles, quando chama atenção daquele que fez algo “errado” e desobedeceu as regras do que eles acreditam ser a boa convivência infantil.

A relação observada no cenário de investigação entre o que era permitido na brincadeira de luta e o comunicado de interrupção, envolvendo as professoras são comprovados na entrevista com as crianças ao assistirem os vídeos de suas brincadeiras. Quando questionadas sobre o que não pode haver quando estão jogando, todas as crianças entrevistadas falaram, em diferentes palavras, algo parecido com a fala de Matheus: “— *Eu não gosto quando chuta, bate e belisca. Isso não vale*”. Diante disso, quando perguntados, ademais, o que fazem quando isso acontece, eles responderam: “— *A gente conta para a tia*”.

Esse tipo de reação sobre as situações de disputa e combate entre as crianças, para Jones (2004), gera mais ansiedade e dúvida entre elas em relação a si mesmas e mais preocupação sobre os pensamentos violentos, além de menos sensação de controle de sentimentos e prática para expressar suas próprias fantasias.

Por outro lado, como discutimos acima, as próprias crianças têm uma preocupação sobre o “machucar de verdade”, sendo elas capazes de resolver e impor os limites necessários para a manutenção de suas relações e de exercer complexos processos de negociação para que isso aconteça. Sendo assim, não extinguindo ou reconhecendo a intervenção da figura do professor, defendemos que as crianças têm a capacidade e devem ser trabalhadas em sua autonomia para a resolução de seus conflitos estejam eles no âmbito da brincadeira ou não. Propomos que a mediação do adulto deve ocorrer para ajudar as crianças a conseguirem resolver seus próprios problemas em situações de confronto, ao invés de ter como regra de controle, principalmente na escola, a contenção do corpo que luta.

Vislumbramos, ademais, que as crianças utilizaram o jogo de luta protagonizado no contexto observado como uma forma de fugirem da sua rotina de criança e, de alguma maneira, de confrontarem com a violência que está presente na sociedade (Brougère, 2008). As crianças foram capazes de se confrontarem com a cultura em que vivem, ao transformarem e apropriarem conteúdos, atribuindo significados próprios a eles.

Vimos nos exemplos descritos que elas conseguiram manipular cenas de luta com uma agressividade controlada em busca de uma aventura imaginária, corroborando, assim, com a perspectiva de Brougère (2008) de que é possível jogos de luta sem que haja as consequências reais da violência.

Sendo assim, corroborando com a concepção de Jones (2004), propomos que as crianças merecem viver em um mundo livre de violências reais, do mesmo modo que merecem ter liberdade de viver um mundo de fantasia em que elas possam se confrontar essas violências que existem em seu meio. Elas têm o direito de se manifestarem e se expressarem isentas de julgamentos e preconceitos do olhar ansioso do adulto.

3. O CORPO NÃO INCORPORADO PELA ESCOLA

Episódio 6: “— Marcos, fica direito e coloca a perna de chinês.”

A professora se levanta e comunica a turma:

— *Hoje está chovendo e não iremos ao parquinho. Sem barulho, vamos sentar no chão, porque vou contar uma história. Vamos ouvir a história e tem que prestar atenção, porque depois vocês vão contar a história pelos desenhos e eu não quero aquele monte de rabisco igual da outra vez. É para desenhar só o que tem na história.*

As crianças sentam em roda.

Depois de um tempo, Marcelo ajeita o corpo e coloca as pernas para frente. A professora adverte:

— *Marcelo, fica direito e coloca a perna de chinês.*

Após as crianças voltarem do lanche, a professora comunica:

“— *Não é para conversar agora. Vão fazer trabalho e sem barulho*”.

As crianças fazem silêncio por um tempo, mas logo começam a conversar.

Então a professora grita e diz:

— *Tô cansada de falar com esta turma que parece um Mercado Municipal.*

As crianças se calam depois do grito da professora, mas rapidamente voltam a falar.

Amanda se levanta e a professora pergunta:

— *Quem deixou você levantar, Amanda?*

Então ela responde:

— *Foi o Saulo que mandou eu pegar uma coisa.*

A professora em tom de reprovação questiona então para a turma toda:

— *Quem é que manda nesta sala?*

Em coro a turma toda responde:

— *Você!*

A professora complementa, olhando para Amanda:

— *Saulo ou algum aluno manda em alguma coisa?*

E todos respondem:

— *Não!*

Depois disso, a professora vira para mim e diz:

— *Sabe o que é isso? É que eles ficaram muito preso, porque não foram para o parquinho.*

Desculpa pelo barulho de hoje.

Episódio 7: “—A professora disse que é para todo mundo ficar quieto e de cabeça baixa”

Durante a explicação da tarefa dada pela professora, Samanta se movimentava na cadeira e a professora então lhe diz:

— *Senta direito, Samanta. Com as pernas para frente como ensinei.*

A professora dá um papel para cada criança e pede para elas desenharem o que viram no passeio do zoológico.

Estou sentada na mesa com um grupo de crianças e elas pedem para desenharem no meu caderno de notas. Respondo a elas:

— *Mas a professora não deu uma folha para cada um de vocês desenharem?*

Gisele então me responde:

— *Mas o que a professora pediu é tarefa e é chato. No seu caderno a gente pode desenhar o que quiser.*

Logo após a fala da Gisele, a professora alerta:

— *E é para desenhar só o que viram no zoológico e não um monte de rabisco.*

Preparando para desenhar, Amanda e Matheus se apóiam com os joelhos na cadeira.

A professora olha para eles e diz:

— *Senta direito! Coloca as pernas para frente.*

Amanda então pede para ir beber água e a professora responde:

— *Você não viu que acabaram de ir? Por um acaso eu deixo ir dois ao mesmo tempo?*

Amanda volta para a mesa e senta de novo com o joelho na cadeira e a professora grita:

— *Senta direito. Já não falei? As pernas para frente.*

Quando a professora sai, Amanda coloca os olhos para cima e diz:

— *A tia briga, mas olha como ela senta.*

Amanda senta em cima de uma das pernas para trás, imitando o jeito de sentar da professora.

Larissa então chega à mesa das crianças e comunica:

— *A professora disse que é para todo mundo ficar quieto e de cabeça baixa.*

As crianças abaixam a cabeça.

A professora então reforça:

— *É para todos ficarem quietos com a cabeça baixa ou jogarem o jogo da memória.*

Luisa complementa para a turma:

— *Brincando sem falar e sem fazer barulho.*

Algumas crianças começam a falar e então Luisa adverte:

— *O que foi que eu falei?*

Saulo se irrita, levanta e responde a Luisa:

— *Você não manda em mim. A tia que manda.*

Das cenas retratadas, colocamos como destaque a percepção a respeito de um controle das crianças por parte do adulto, no caso específico pela professora em relação aos alunos. Nos dois episódios descritos, exclamações como “Sem fazer barulho!”, “Coloca a perna de chinês!”, “Não é para conversar agora!” e “Senta direito!” se mostram como conteúdos das falas da professora e exemplificam uma forma de contensão, a qual era constantemente estabelecida na rotina escolar. Ressaltamos que essas e outras frases eram diariamente reproduzidas em sala de aula e usadas como elementos do modo de relação educacional daquele contexto escolar.

Evidenciamos, a partir das cenas descritas, que o movimento e a conversa entre as crianças eram restritos aos 50 minutos do horário do parquinho não sendo permitidos dentro da sala de aula. Este era o local onde os trabalhos escolares deveriam ser feitos com os corpos quietos, sem conversa e sem barulho, bem como exemplificado na fala da professora no momento em que as crianças voltam

do lanche no episódio 5:

— *Não é para conversar agora. Vão fazer trabalho e sem barulho.*

O lanche era feito no pátio da escola e era um lugar onde as crianças tinham a permissão para conversar entre elas, embora não pudessem se levantar e se afastar da mesa de refeição. Posterior aos minutos do lanche, os alunos voltavam à sala mais eufóricos, porém logo recebiam o alerta da professora e tinham que se adequar ao comportamento exigido naquele ambiente. Notamos que, de maneira geral, havia os comportamentos que eram aceitos e esperados dos alunos em cada espaço e tempo da escola.

É possível ressaltar, dessa maneira, que o respeito às regras exigido na escola já era ensinado às crianças desde as primeiras séries escolares. Nesse âmbito, percebemos a existência de uma hierarquia estabelecida dos adultos em relação às crianças, em destaque da professora em relação aos alunos. As crianças sabiam que tinham que pedir permissão para ir ao banheiro ou beber água, que só podiam se levantar da cadeira quando era permitido, que a brincadeira não era permitida em sala de aula e que aquilo que a professora ordenava deveria ser cumprido por elas.

Retornamos a dois momentos dos episódios descritos para fundamentar nossa análise. Quando no episódio 5 Amanda se levanta sem a permissão da professora e é repreendida com a pergunta “— *Quem deixou você levantar, Amanda?*”, notamos que o comportamento de Amanda pareceu inadequado à professora em sala de aula, pois para levantar ela precisava que alguém, mais especificamente a própria professora, a deixasse fazer isso.

Na sequência da cena, Amanda tenta justificar “— *Foi o Saulo que mandou eu pegar uma coisa*”, mas logo, sem se interessar pelo contexto da relação das crianças, a professora tenta lembrar claramente a toda turma quem de fato pode e manda em sala, perguntando a todos “— *Quem é que manda nessa sala?*”. Ela deixa que os alunos respondam e pela resposta em coro da turma “— *Você!*” já indica que eles aprenderam que na escola quem comanda é o professor. Reforçando ainda mais nossa percepção sobre a hierarquização entre professor e aluno, vemos que a educadora, posteriormente, ainda questiona às crianças “— *Saulo ou algum aluno manda em alguma coisa?*”, evidenciando uma tentativa de reafirmar os papéis em que o professor manda e os alunos obedecem.

Em outro momento há o retrato do efeito dessa regulação de comportamento entre as próprias crianças. No final da descrição do episódio 6, vemos que Luisa reproduz algo que vivencia no cotidiano escolar ao dizer aos colegas como complementação da fala da professora “— *Brincando sem falar e sem fazer barulho*”. Luisa gostava de ser ajudante da professora e frequentemente durante a observação se colocava nesse papel, imitando ações e discursos dela.

No dia do episódio retratado, ela foi escolhida para ser a ajudante de turma e, se sentido no direito e inspirada nas atitudes rotineiras da professora, reproduziu o comando de não fazer barulho durante a tarefa. No entanto, irritado com as tentativas de intervenção de autoridade de Luisa, Saulo lembra a ela “— *Você não manda em mim. A tia que manda*”. Percebemos nessa fala de Saulo, mais uma vez, que eles atribuem à professora o comando sobre eles e que isso é legítimo e naturalizado nas

relações dentro da escola.

Entendemos que existe nesse contexto educacional uma forma de dominação, a qual se configura como natural à percepção dos envolvidos, produzindo assim, situações já esperadas e frequentemente reproduzidas no convívio social (Bourdieu, 1998). Consideramos, porém, que essa maneira de ação escolar se caracteriza como uma violência velada e banalizada contra as crianças em que é retirado delas suas vontades, sua voz, sua autonomia, seus movimentos.

O corpo na instituição pesquisada apareceu como o principal instrumento de regularização e controle da conduta das crianças, não se diferenciando da realidade histórica trazida por Crespo (1990) ao longo das crises das civilizações humanas. A fim de garantir um comportamento adequado, os alunos recebiam alertas constantes de como deveriam se comportar dentro da escola. No contexto investigado, o domínio sobre as crianças era feito predominantemente pelo tom de voz elevado (gritos) da professora a partir de falas de censura a ações não almejadas ou idealizadas por ela.

Um exemplo dessa perspectiva ocorre quando Samanta se movimenta na cadeira durante a explicação da tarefa e é repreendida pela professora com a frase: “— *Senta direito, Samanta! Com as pernas para frente como ensinei*”. Em outro momento, o controle sobre a maneira de se movimentar foi declarada também a Marcelo no episódio 5 quando ele senta na roda e coloca as pernas para frente para ouvir a história e a professora diz “— *Marcelo, fica direito e coloca a perna de chinês*”. Do mesmo modo ocorreu na reprovação à Amanda e ao Matheus no episódio 6 quando se apoiaram nos joelhos para sentar na cadeira e ouviram dela: “— *Senta direito! Coloca as pernas para frente.*”

Nesta última situação, Amanda desobedece às ordens recebidas e pouco depois se apóia nos joelhos e é novamente repreendida pela professora “— *Senta direito. Já não falei. As pernas para frente*”. É possível notar, a partir dessas falas, que a forma correta de sentar desejada pela professora se enquadrava em sentar com as pernas para frente na cadeira e as pernas dobradas (de chinês) ao sentarem no chão, não havendo, desse modo, espaço para qualquer outra movimentação, pois passava a ser considerada “incorreta”.

Esse alerta da professora traz evidências de que no processo de disciplina aplicado na escola existia um modo de fazer “direito” e que outro movimento fora desse parâmetro era considerado como um ato sujeito à reprovação. Ademais, também é possível perceber nas frases ditas pela professora que a maneira correta de mover corporalmente das crianças era um aspecto ensinado e tornava-se um conteúdo educativo de responsabilidade da escola.

Diante disso, compartilhando da ideia anteriormente trazida por Skliar (2012), consideramos que tivemos o encontro com uma escola onde a criança tinha seu corpo e sua linguagem interrompidos. Como descrito nos dois episódios, destacamos, por meio das reações da professora, situações em que o movimento corpóreo espontâneo dos alunos era considerado um ato transgressor dentro da sala de aula.

Percebemos, assim, que em sala de aula o silêncio deveria se sobressair sobre a expressividade verbal das crianças, assim como a imobilidade em relação às possibilidades de movimentações

corporais. O controle dos alunos se afirmava constantemente sobre os traçados e trajetões corporais, em detrimento da espontaneidade e liberdade de ação, principalmente, durante as atividades educacionais. No instante em que as tarefas escolares eram anunciadas às crianças, estas eram convocadas e exigidas a prestarem atenção, bem como observado no episódio 5 quando a professora alerta : “— *Vamos ouvir a história e tem que prestar atenção, porque depois vocês vão contar a história pelos desenhos e eu não quero aquele monte de rabisco igual da outra vez.*”.

Percebemos que o ato de prestar atenção era visto como necessário pela professora a fim de que os alunos tivessem condições de contar, por meio de desenho, o que ouviram da história narrada. Diferentemente da professora, pressupomos que o monte de rabiscos temido por ela, poderia ser aquilo que as crianças queriam contar sobre a história e a maneira como elas encontrariam para expressar a seu modo aquilo que entenderam da história.

No entanto, com o alerta da professora, houve uma repressão sobre a criatividade e a expressividade dos alunos, na qual os desenhos eram considerados rabiscos e as crianças direcionadas a seguir um padrão determinado de desenho. Esta restrição ainda se amplia quando a educadora ressalta que “— *É para desenhar só o que tem na história*”, não, permitindo, dessa maneira, que as crianças pudessem explorar e navegar em sua própria imaginação mesmo no momento da escuta da história. O mesmo tipo de comando é visto no episódio 6 quando a professora pede para as crianças fazerem o desenho sobre o que viram no zoológico “— *E é para desenhar só o que viram no zoológico e não um monte de rabisco*”. Mais uma vez notamos que a forma como as crianças encontravam de se expressar era pejorativamente considerada rabiscos e não aceitos pela professora.

Consideramos que essa constante interpelação sobre a forma de expressar dos alunos, aqui exemplificada pela maneira de executar os desenhos, fazia com que as crianças se sentissem violadas e interrompidas em sua liberdade de expressão e comunicação e, sobretudo, sobre sua emocionalidade. Realçamos isso, a partir da percepção de um almejo constante das crianças em desenharem no meu caderno de notas. Observamos esse aspecto no episódio 6 quando Gisele pede para desenhar em meu caderno imediatamente após a professora propor a tarefa de desenho a eles. Já que iam desenhar e tinham à disposição para isso uma folha grande toda em branco, por que Gisele então queria traçar suas linhas no meu pequeno e limitado caderno de anotações?

A partir da fala de Gisele “— *Mas o que a professora pediu é tarefa e é chato. No seu caderno a gente pode desenhar o que quiser*”, podemos perceber que era ali que ela podia escrever e desenhar o que quisesse sem estar exposta a julgamentos ou condenações de certo e errado ou de bom e ruim. Nas poucas folhas de meu bloco de notas, ela poderia expressar aquilo que não era permitido pela professora durante as tarefas escolares.

Trazemos, com isso, a ideia de que a manipulação dos alunos, vista como forma educativa da escola, tinha em seu regulamento implícito o controle das operações corporais, imaginativas e sociais dos alunos. Como inicialmente anunciamos, as crianças, dentro do contexto observado, estavam expostas ao tempo, espaço e vontades da escola e, especificamente, da professora responsável.

Nesse sentido, observamos que, em geral, havia o horário e ambiente considerados certos para comer, ler, falar, movimentar, ir ao banheiro, beber água, desenhar, fazer tarefa e prestar atenção. As crianças constantemente eram lembradas de como deveriam se comportar e precisavam pedir permissão para suas ações. Realçamos essa ideia quando no episódio 6 Amanda pede para beber água, porém, é advertida pela educadora “— *Você não viu que acabaram de ir? Por um acaso eu deixo ir dois ao mesmo tempo?*”. Em vários momentos durante a observação, situações como essa se repetiram. O grande detalhe desse acontecimento é que o bebedouro ficava dentro da própria sala de aula, reforçando, assim, como a movimentação da classe era totalmente dominada pela concessão da professora, sendo feita até sobre as necessidades fisiológicas das crianças.

Havia também a hora e lugar para brincar, conversar e se movimentar livremente, o que era restrito a poucos minutos do parquinho, do mesmo modo que havia o espaço para conter o corpo e executar as atividades escolares. Vemos que as instituições escolares atuais ainda têm como herança o *modus operandi* das escolas do século XVII e XVIII em que as manifestações corpóreas eram anuladas e dissociadas das manifestações emocionais na tentativa de garantir o desenvolvimento do processo disciplinar educativo (Foucault, 1975/1997).

Essa restrição da movimentação corporal das crianças ao espaço do parquinho foi uma das coisas que mais teve destaque em nossa perspectiva no convívio diário com escola. Ao equiparar o parquinho ao período de recreio das crianças, vimos uma concordância com o conceito etimológico da palavra trazido por Ferreira (2010) como sendo o tempo e lugar próprio para se recrear. Na instituição investigada esse lugar era limitado por grades que delimitavam os metros quadrados de onde o corpo era incorporado na escola. Foi observado que de fato este espaço era onde a brincadeira e o movimento eram permitidos, embora também exigisse algumas regras de conduta.

Quando as crianças entravam no parquinho elas ganhavam voz, forma, ação, criação e ficção e as usavam com toda vontade. Entravam correndo no parquinho com gritos eufóricos como se aquela fosse a primeira vez que estivessem ali e como se cada minuto fosse precioso e imperdível.

Somente ali, elas podiam correr, balançar, pular, subir, descer, escorregar, gritar, conversar sobre o aniversário ou o passeio do final de semana. Podiam criar castelos de areia, brincar de piquepega com nomes variados, fingir ter uma casinha de bonecas ou imaginar ser um super-herói em uma batalha contra o mal. Ali elas podiam. O parquinho era onde o agir infantil ganhava alguns critérios de liberdade e o corpo fugia da disciplina em favor da experiência lúdica. A sala de aula era sinônimo de disciplina e de obediência, enquanto o parquinho de espontaneidade e de brincadeira.

No final do retrato do episódio 5, essa nossa percepção se vislumbra na fala da professora “— *Sabe o que é isso? É que eles ficaram muito preso, porque não foram para o parquinho. Desculpa pelo barulho de hoje.*” Com esse discurso podemos realçar que em sala de aula eles realmente ficavam presos e que o parquinho seria o lugar onde poderiam estar livres. Ficarem presos (próprio termo utilizado pela professora) em sala de aula durante todo o dia devido à chuva os deixou mais agitados e ansiosos pelo movimento, justamente porque naquele ambiente este elemento não era admitido,

reforçando assim nossa interpretação anterior.

Com essa fala vemos que a professora tinha a consciência de que os alunos ficavam presos quando estavam dentro de sala de aula. No entanto, não consideramos que ela veja isso como algo desfavorável ou prejudicial às crianças, ao contrário, notamos seu discurso como uma tentativa de justificar o mau comportamento dos estudantes ao se desculpar pelo barulho que eles fizeram naquele dia.

Com a entrevista realizada com a professora no momento em que ela assistiu ao vídeo das crianças brincando no parquinho, é possível corroborar com essa percepção e reforçar a ideia de que a sala de aula era de coibição da motricidade das crianças. Ao ser questionada se acreditava que as crianças sentiam falta de se movimentarem na escola, a professora responde:

“— Sim sentem muita. Acho muito importante saírem da sala de aula por isso. (...). Eles têm que sair por mais que a aula seja dada até aqui fora no pátio, mas já é um outro ambiente.

Na continuação da entrevista, foi perguntado então se ela achava importante o movimento corporal para os alunos. Em sua resposta, ela diz:

“— Acho que é importante sim, sim. Acho que a aula não precisa ser apenas em sala de aula. Dependendo do planejamento do professor, dependendo do conteúdo que ele queira dar, ele pode ministrar uma aula no parquinho, no pátio. Vai depender também do horário das outras turmas, porque a gente divide, né? Cada turma tem um dia, um horário. Mas assim, eu acho que é importante também essa questão de sair de sala de aula para eles poderem se movimentar, correr. Botar o corpo mesmo em movimento”.

Em suas duas respostas podemos notar que o “Botar o corpo em movimento” das crianças na escola estava vinculado ao espaço exterior à sala de aula. Embora possamos ver que ela acredite e valorize a importância das possibilidades de manifestações corporais para o desenvolvimento dos alunos, ela explicitamente atribui essas ações a espaços e tempos delimitados, os quais são necessariamente fora de sala de aula.

Evidenciamos, com isso, que a professora considera que há o momento e lugares certos de trabalhar com o corpo, assim como há o momento e lugares certos para trabalhar o intelecto. Quando ela afirma que é necessário ver com as outras turmas os horários disponíveis do pátio e parquinho e como considera esses os espaços onde se trabalha o corpo, ressaltamos essa delimitação de tempo e meio para que uma mediação sobre os aspectos corporais dos alunos fosse realizada.

Apesar de ela dizer que as aulas podem ser ministradas de maneiras diversificadas, isso não acontecia na rotina da escola. As crianças só saíam da sala para lanche e quando tinham que ir ao parquinho, onde observamos não haver intervenção pedagógica da professora. É como se o parquinho não fizesse parte do conteúdo educacional da escola, sendo, ao contrário, apenas o período de intervalo entre as aulas para que as crianças pudessem brincar sem um cunho pedagógico.

Dessa maneira, trazemos evidência de haver uma segregação entre o corpo e a mente dentro da

escola, não sendo vistos como elementos a serem trabalhados integralmente. Consideramos ainda justificar que essa forma dicotômica entre o físico e o intelecto observada na escola em que, sobretudo, o pensamento é supervalorizado em relação à matéria física, tem, como visto anteriormente, uma herança histórica e cultural (Abbagnano, 2000; Fodor, Gonçalves, 2010; 1981 Medina, 1990).

Essa separação entre os momentos do trabalho intelectual, em sala de aula, e a liberdade de movimento corporal, no parquinho, também era percebida entre as crianças. Elas sabiam que aquele espaço com areia, brinquedos coloridos e grades limitantes era o único momento em que elas possuíam alguma forma de liberdade sobre suas inspirações corporais e isso explica porque o momento do parquinho era tão esperado por elas.

Quando as crianças assistiram aos vídeos de suas brincadeiras no parquinho e foram questionadas se preferiam aquele ambiente ou a sala de aula, todas elas falaram do parquinho com mais entusiasmo. Elas identificaram gostar mais do parquinho, o que pode ser visto nas falas de Clara e Saulo, durante a entrevista:

Pesquisadora: — *Vocês gostam mais do parquinho ou da sala de aula?*

Clara e Saulo: — *Do parquinho.*

Pesquisadora: — *E por que vocês preferem mais o parquinho do que a sala?*

Saulo: — *Por que o parquinho tem mais brinquedo, aí tem balde, aí a gente pode correr.*

Clara: — *Eu gosto de brincar.*

Pesquisadora: *E na sala você não brinca?*

Clara: — *Não. A gente brinca só no dia do brinquedo.*

Em outro momento, ao mostrar o vídeo a Matheus e Vítor, pudemos perceber declarações similares:

Pesquisadora: — *Vocês preferem quando estão no parquinho ou na sala?*

Vítor: — *O parquinho. Por que não tem pá na sala.*

Pesquisadora: — *E por que vocês preferem mais o parquinho do que a sala?*

Matheus: — *Porque sim.*

Vítor: — *Porque sim. Porque a sala é muito chata. A sala é mó chata.*

Com essas declarações reforçamos a ideia da separação e diferença estabelecidas entre o que é trabalhado e permitido em sala de aula e no parquinho, percebendo que os alunos já haviam se apropriado e tinham consciência sobre essa divisão. Há evidências nessas falas e nas observações feitas de que as crianças preferiam o parquinho, pois era ali que elas podiam brincar, ter acesso a brinquedos e correr, ou seja, onde podiam utilizar seus corpos e sua criatividade nas interações com seus amigos, diferentemente do que eles faziam em sala de aula. Sendo assim, vemos novamente que o corpo e, além disso, o jogo não entravam na esfera pedagógica da sala de aula. O brincar não estava sujeito a intervenções educacionais, assim como as intervenções educacionais não recorriam ao brincar, indo de encontro com a ideia do jogo como elemento fundamental ao desenvolvimento da criança (Vigotski, 1926,2001; Brougère, 2008; Wallon, 1937/1975) e com a proposta do Referencial

Curricular da Educação Infantil (MEC, 1998).

Podemos sugerir, a partir do que foi discutido, que o ser, o fazer e o agir das crianças possuíam um molde, o qual devia ser seguido e era ensinado na escola. Essa percepção vai ao encontro do estudo feito por Soares e Figueiredo (2009), os quais evidenciaram em sua pesquisa que a escola ainda se propõe e se posiciona como uma estrutura que, no intento de promover a disciplina dos alunos, utiliza de mecanismos de repressão e silenciamento das crianças. Conotamos, além disso, que o movimento, a linguagem e a criatividade eram esquecidas, ao mesmo tempo em que a passividade das crianças se confundia com o conceito de disciplina e bom comportamento.

Percebemos que o controle corporal é oficial e legítimo dentro da escola e se apresenta como conteúdo nas atitudes dos professores em que a contenção de sentimentos, posturas adequadas e manifestações corpóreas voluntárias são pertencentes à disciplina imposta (Gonçalves, 2010). Os atos educativos e de disciplina percebidos durante a pesquisa se coadunavam com a necessidade de coibição dos corpos ativos das crianças, sendo esses violados pela coerção do movimento, dos gestos, das atitudes e da expressividade livre dos alunos. No ambiente de pesquisa, pudemos observar o treinamento de corpos dóceis, passivos e manipulados tal qual anunciado por Foucault (1975/1997) na discussão sobre o processo de disciplinarização em instituições sociais.

A partir do que foi analisado, acreditamos que o corpo não é considerado ou aceito no contexto da Educação Infantil com o objetivo de desenvolvimento integral da criança. Com a dicotomização entre intelecto e corpo há uma valorização do cognitivo em detrimento dos aspectos corporais, chegando mesmo a haver a repressão do corpo. A expressividade corporal é excluída e não considerada como objeto de intervenção, sendo o corpo e o movimento pouco cuidados na prática pedagógica (Galvão, 1995).

É necessária, para esse cenário, a concepção de que a atividade intelectual tem uma relação dialética com o movimento corporal, sendo essencial, como apresentado por Wallon (1937/1979), ao desenvolvimento do pensamento. Defendemos, portanto, a necessidade de estratégias escolares que desenvolvam o aluno em seu aspecto integral, agregando o corpo aos trabalhos da mente, compreendendo-os, assim, como uma unidade humana. Encaramos, porém, que não se trata da competência de incluir o corpo na educação, pois este já está de qualquer modo incluído pelo fato de não haver a separação do sujeito de seu corpo. O desafio está, em realidade, em considerar nas práticas pedagógicas as crianças como seres corporais e as manifestações do corpo como elementos fundamentais para o desenvolvimento e a educação infantil.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nos propomos a construir uma produção científica que contribuísse com a problematização e a reflexão sobre a participação corporal da criança na educação infantil. Nesse sentido, elaboramos uma pesquisa de cunho histórico-cultural com conteúdos da área de conhecimento da psicologia que promovesse a discussão sobre o corpo infantil, especialmente, dentro da escola.

Ressaltamos que para chegar à análise dos indicadores empíricos, fizemos uma revisão crítica da literatura científica sobre o corpo na sociedade e sobre as manifestações corporais nas relações das crianças dentro da escola, principalmente, durante as brincadeiras. Simultaneamente a esse processo, veio o contato com a realidade durante o convívio em uma instituição de educação infantil.

A partir disso, em nossa pesquisa qualitativa baseada nos preceitos de Gonzalez Rey e da etnografia, conseguimos observar com proximidade as manifestações corporais dos alunos na rotina de uma escola, tanto em sala de aula quanto em outros espaços da convivência escolar. Vimos ser possível um pesquisador adulto participar do convívio das crianças como membro do grupo, mostrando-se a pesquisa qualitativa e etnográfica uma boa opção metodológica para o desenvolvimento de pesquisa com crianças. Não descartamos, contudo, as dificuldades em realizar esse tipo de pesquisa e reforçamos que o processo de imersão do pesquisador no espaço de investigação deve ser cuidadoso, sendo a aproximação da investigadora com os participantes de pesquisas o elemento essencial para que os objetivos do estudo possam ser alcançados.

Com essa perspectiva, conseguimos investigar aspectos sobre a participação corporal nas relações dos alunos entre si e deles com a professora e a pesquisadora. Concluímos que as crianças na educação infantil utilizavam de seu corpo para interagirem com os outros e com o mundo e, assim, conhecerem aspectos da realidade. Esse processo era feito de maneira mais intensa durante as brincadeiras que contavam com o elemento da imaginação criado por elas mesmas. Nesse contexto, o parquinho mostrou-se como um espaço propício para esse tipo de interação e para as expressividades espontâneas em grupo.

O brincar espontâneo e sem nenhum delineamento do adulto mostrou-se importante às interações e desenvolvimento das crianças, pois era quando elas tinham mais liberdade de ação e criação, sendo o local onde suas habilidades corporais eram mais exploradas. Foi possível ver *in loco* que as brincadeiras não tinham um rigor pré-definido e era modificado constantemente pelos brincantes no decorrer do momento lúdico de acordo com suas vontades. As crianças utilizavam de seu corpo para se moldar e atuar dentro do mundo do faz de conta, sendo as atuações corporais o elemento que definia as diferenças nas assunções de papéis configuradas durante o jogo.

Para a manutenção do brincar, as crianças precisavam realizar negociações que eram feitas verbalmente e corporalmente entre elas. Se não houvesse um acordo corpóreo entre as crianças, o jogo não tinha continuidade e o universo ilusório perdia seu sentido. Percebemos que há durante as situações lúdicas um constante processo de agir e reagir corpóreo que asseguram a existência do

mundo da brincadeira. Destacamos, assim, que o alinhamento corporal no jogo, apresentou-se como um fator essencial para que as crianças criassem e compartilhassem significados do mundo e da cultura a sua própria maneira e desenvolvessem as capacidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais, tornando-se também produtoras e transformadoras do meio.

Ademais, foi possível perceber no cenário da investigação, que, durante o brincar espontâneo, o corpo que luta ganhou destaque dentre as relações dos alunos. Esses momentos se configuravam na maior parte do tempo como pertencentes a um campo imaginário em que as crianças faziam distinção da realidade. Concluímos que o caráter lúdico dessas brincadeiras imaginárias necessitava de regras, de um enredo e de negociações para que acontecesse, sendo o corpo que demarcava e contextualizava a vivência lúdica. Com essa perspectiva, consideramos que as regras e os limites corporais apareceram como elementos essenciais para delimitar o que era permitido ou não na esfera da brincadeira.

Destacamos, contudo, que o limiar entre a agressão imaginária e a real se aproximava em alguns momentos dentro da brincadeira, porém, os próprios brincantes tinham o poder de cessá-la por alguns instantes para que os limites do confronto imaginário fossem retomados e, assim, o caráter lúdico assegurado. Constatamos, desse modo, que o nível de violência entre as crianças é demarcado por elas mesmas e que o “machucar de verdade” é um limite que separa a brincadeira do real e que o “é de mentirinha” é essencial para as crianças se manterem no mundo da brincadeira.

Enfatizamos, assim, que as situações de confronto e luta se mostraram favoráveis para as crianças aprenderem a controlar suas intensidades corporais e a respeitar o limite e o corpo do outro, ressaltando assim a importância de exercerem sua autonomia e independência durante essas relações. Percebemos, sobretudo, que os momentos de negociação e de conflito entre as crianças eram espaços enriquecidos para que elas se confrontassem com a violência real com que convivem na sociedade.

Sobre esse aspecto, acreditamos que as crianças de 5 e 6 anos já têm habilidades desenvolvidas pelo brincar e por suas experiências cotidianas para conduzirem suas relações sociais, separando o que é do campo do real e o da brincadeira, garantindo por si mesmas a boa convivência nas relações infantis. Entretanto, notamos na instituição investigada, que o corpo da criança que luta e que tem contato corporal ainda tem dificuldade de se manifestar na escola até mesmo no espaço destinado à brincadeira.

A intervenção constante do professor sem uma percepção sobre as habilidades desenvolvidas pelas crianças cria uma dependência dos alunos sobre a figura do adulto para resolução de alguns problemas. Com isso, as crianças são preparadas a se dirigirem à professora ou se apoiarem na figura da autoridade do adulto para resolver os problemas que ocorrem em seu convívio diário. Desse modo, as crianças perdem sua autonomia, tornando-se mais submissas e dependentes da professora.

Defendemos, por sua vez, que ao invés de anular as situações de conflito sem finalidades didáticas e consciência de suas ações, o professor deve se preparar para lidar com seu aluno e reconhecer suas intenções. Quanto mais clareza o professor tiver sobre os supostos conflitos, melhores serão as possibilidades de intervenções e as soluções para possíveis problemas.

Outro ponto relevante da pesquisa foi que, embora com menor frequência, também foi evidenciado um corpo que lutava além do campo imaginário, nos quais observamos discussões reais e confrontos entre as crianças. Havia um corpo que disputava o espaço e os brinquedos, sendo, na maioria dos casos, um conflito dos meninos contra as meninas. Destacamos uma diferença na forma de brincar e utilizar o corpo de crianças de gênero diferentes, sendo os garotos mais interessados nos jogos que envolviam luta e contato corporal do que as garotas. Por outro lado, elas desenvolviam outra forma de confronto em que se mostravam mais competitivas e excludentes nas brincadeiras do que eles, exigindo constantemente a aprovação dos outros. Percebemos que o imaginário utilizado no brincar tinha a capacidade de anular as possíveis distinções corporais, culturais e sociais que apareciam nas relações entre gêneros diferentes.

Além desses aspectos, identificamos que ainda há um corpo que não é incorporado na escola, sendo o movimento corporal espontâneo e a brincadeira, em diversos momentos, vistos como atos de transgressão e comportamento indesejados pela comunidade educativa da escola. O movimento corporal tem tempo e lugares certos para acontecer, os quais se limitam a alguns minutos no espaço de parquinho.

Vimos um corpo infantil que tem vontade de se expressar, mas que é reprimido pelos ditames da disciplina na escola, onde as crianças são obrigadas a pacificar seus corpos com a justificativa de trabalharem seu intelecto. A proposta da construção intelectual e formação do aluno da escola separam o corpo da mente, evidenciando fortemente uma dicotomização entre corpo e mente dentro do contexto da educação infantil. Essa segregação se mostrou como um aspecto naturalizado e de certa maneira inerente ao que é esperado na escola, em que as próprias crianças já aprendem e se conscientizam sobre como o corpo é limitado e não expressivo na escola.

Concluimos, sobre esse prisma, que precisamos de uma educação infantil que não veja a criança como um ser dividido entre corpo e mente em que a mente é supervalorizada em detrimento do corpo. A criança é um todo em que não é possível trabalhar o intelecto sem considerar as operações corporais, assim como não é possível conceber as práticas corporais sem pensar nos aspectos mentais. Vimos que a participação corporal é fundamental para a criança se conhecer e conhecer o mundo, sendo a brincadeira um espaço privilegiado para essa interação. Propomos com nossa pesquisa que o corpo da criança deve ser respeitado, acolhido e trabalhado na escola, não sendo desconsiderado nas concepções que tangem o desenvolvimento infantil e a compreensão de infância.

Enfatizamos, ademais, que a psicologia é capaz de trazer fundamentos e teorias importantes para o entendimento sobre a criança e sua comunicação corporal sendo um fenômeno que pode ser mais estudado nessa área de conhecimento em interdisciplinaridade com outros campos da ciência. Acreditamos, assim, serem necessários mais estudos que reflitam sobre o manifestar corpóreo das crianças dentro da escola e que tragam mais elementos para a construção teórica e prática sobre a atuação corporal infantil em sua relação histórica e cultural com as outras crianças, com os adultos e com o mundo.

Seria importante, ainda, pesquisas que promovam um espaço de escuta às crianças para que falem de suas próprias vontades, interpretações e questionamentos tanto no que diz respeito as suas ações corporais e de brincadeira, quanto de outros aspectos que envolvem seu cotidiano. Em nossa pesquisa, vimos que as crianças tinham muito a dizer sobre suas próprias experiências, manifestando seus sentidos sobre o que viviam, os quais muitas vezes era diferente ao olhar do adulto. Elas trouxeram conteúdos importantes a esta pesquisa e mostraram que têm compreensão e opiniões próprias sobre o mundo e as relações que as cercam. Esses aspectos devem ser não apenas respeitados por nós, mas sim considerados como pontos imprescindíveis para se pensar e refletir sobre o mundo, sobre o ser criança e sobre o estar e o educar na escola e na sociedade.

Por fim, ressaltamos que a pesquisadora foi se estruturando teoricamente e se transformando ao passo que a pesquisa avançava. Diante disso, enfatizamos que os olhares e as percepções sobre o fenômeno estudado foram sendo modificados, juntamente com a construção acadêmica desenvolvida. Revelamos, assim, que as reflexões e análises teóricas propostas nesta dissertação não se mostraram como uma verdade absoluta e um ponto final ao que aqui foi tratado. Ao contrário, acreditamos que a realidade e o pesquisador são passíveis de transformações e que o conhecimento é sempre inacabado e merece ser continuamente explorado.

Por isso, tornou-se uma atividade complexa escrever as considerações finais de um processo de pesquisa tão intenso como o desenvolvido durante o mestrado, considerando que o final é a abertura para novas indagações sobre os problemas e questões da sociedade. No entanto, este espaço de comentários finais foi utilizado para destacar as principais reflexões que pudemos tecer na costura entre a realidade investigada e as leituras realizadas durante a pesquisa.

Esperamos, com isso, que a partir deste estudo novos questionamentos, perguntas e problemas de pesquisa sejam traçados e que as potencialidades, fragilidades e limitações que encontramos no contexto escolar dêem lugar para possíveis mudanças. Sugerimos pesquisas que se aprofundem sobre a questão do corpo da criança dentro da escola e as demandas que o envolvem, a fim de que possamos compartilhar de conhecimentos que ajudem a superar os desafios do processo de educação. Almejamos, assim, que nós adultos consigamos acolher, aprender, escutar e agir *com* nossas crianças, considerando sempre seu corpo, sua alma e sua história!

VII - REFERÊNCIAS⁵

- Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de Filosofia*. (4ª. ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Abramovay, M. & Rua, M. (2004). *Violências nas Escolas*. Brasília, DF: Unesco.
- Andery, M. et el. (2007). *Para compreender a Ciência: umas perspectiva histórica*. Rio de Janeiro, RJ: Garamond.
- André, M. E. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Aristóteles (432ª.C/2001). *De anima*. (70ª. ed.). Lisboa, Portugal: Artes Gráficas Unipessoal.
- Azevedo, A & Gonçalves, A. (2007). Reflexões acerca do papel da re-significação do corpo pela educação física escolar, face ao estereótipo de corpo ideal construído na contemporaneidade. *Revista Conexões*. 5 (1), pp. 67-85.
- Bock, Gonçalves & Furtado. (2001). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva critica em psicologia*. São Paulo, SP: Cortez.
- Bogdan, R; & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borba, A. M (2006). A brincadeira como experiência de cultura. In: *O cotidiano na Educação Infantil*. Boletim 23, Ministério da Educação, pp. 46-54.
- Bourdieu, P. (1998). A escola Conservadora: as desigualdades frente à Escola e à cultura. In: *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil, Senado Federal (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96. Brasília.
- Brougère, G. (2008). *Brinquedo e cultura*. (7ª. ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Cabra, N. (2013). *La creación de una pregunta: historiando el cuerpo con Jaime Humberto Borja*. Nómada. Colômbia: Universidade Central (pp. 218-228).
- Carretero, T. (2005). Corpo e contemporaneidade. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, 11 (17), pp 62-76.
- Carvalho, Y. (2006). O corpo para os gregos, pelos gregos, na Grécia Antiga. In: *Corpo e História*. (Org: Carmen Soares) (3ª.ed). Campinas- SP: Autores Associados.

⁵ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

- Castro, L.R. (2001). *Crianças e Jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro, RJ: Faperj/Nau Editora.
- Ceccarelli, P.R. (2011). *Corpo, Alteridade e Sintoma: diversidade e compreensão*. Lange e Tardivo (org). São Paulo: Vetor, pp. 15-34.
- Cerisara, A. B. (2008). De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: *O brincar e suas teorias*. Tizuko Kishimoto (org). (4ª. ed.). São Paulo-SP: Cengage Learning.
- César, N. & Passos, L. A. (2008). Violência simbólica nos rituais legitimadores dos processos escolares - fenômeno bullying no ambiente escolar. *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - Educere e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas -- CIAVE*. Curitiba, PR: PUC/PR..
- Chagas, J. (2010). *Psicologia escolar e gestão democrática : uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.
- Chauí, M. (1980). *Textos Escolhidos - Merleau Ponty*. São Paulo, SP: Abril Cultura.
- Correia, M & Meira, L (2008). Explorações acerca da construção de significados na Brincadeira Infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (3), pp. 356-364.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, (17), pp. 113-134.
- Corsaro, W. (2003). *We're friends, right?: inside kids' cultures*. Washington, dc: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, 26 (91), pp. 443-464.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância*. (2ª.ed). Porto Alegre: Artmed.
- Crespo, J. (1990). *A história do corpo*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil, S.A.
- Cunha, C. (2007). Mídia e criança: a permanência dos jogos tradicionais. *Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte* (pp. 1-8). Recife, PE: CBCE.

- Del Priore, M & Amantino, M. (2011). *História do Corpo no Brasil*. São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Descartes, R. (1664/009). *O mundo (ou Tratado da Luz) e O homem*. Apresentação, apêndices, tradução e notas: César Augusto Battisti; Marisa Carneiro de Oliveira Franco Donatelli. Campinas-SP: Editora da Unicamp.
- Elkonin, D (1978/1998). *Psicologia do Jogo*. São Paulo-SP: Martins.
- Esper, Elisa & Neder, E. M. (2004). O corpo contemporâneo. In: *Convenção Brasil Latino América, Congresso Brasileiro e Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais*. Foz do Iguaçu, Anais. Centro Reichiano.
- Fávero, M. H. (2005). Desenvolvimento psicológico, Mediação Semiótica e Representações Sociais: Por uma Articulação Teórica e Metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 21 (1), pp. 17-25.
- Fernandez, A. (1991). *A inteligência Aprisionada*, Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Ferreira, A. (2010). *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. (5ª. ed.). Curitiba-PR: Positivo.
- Ferreira, C & Thompson, R (2002). *Imagem e Esquema Corporal*. São Paulo-SP: Lovise.
- Fodor, J.A. (1981). The mind-body problem. *Scientific American*, 244 (1), pp. 114-123.
- Fonseca, F.; Nery, L & Pedroza, R. (2010). Jogos de Regra em uma oficina do brinca: a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. *Revista de Ciência da Educação*, Ano XII, (22), 1/sem, pp.107-135.
- Foucault, M. (1975/1997). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (16ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Frank, C & Uy, F. (2012). Ethnography for Teacher Education. *Journal of Experiential Education*, (35), aug, pp. 375-392.
- Freitas, M. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, 116, pp. 21-39.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (13ª ed.). Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- Goia, J. (2007). Memórias de um corpo esquecido. *Revista do departamento de Psicologia -UFF*, 19 (1), pp. 101-110.
- Gonçalves, M A. et al (2005). Violência na escola, práticas educativas e formação do professor.

- Cadernos de Pesquisa*, 35 (126), pp. 635-658.
- Gonçalves, M. A. (2010). *Sentir, Pensar, Agir: corporeidade e educação* (11ªed.). Campinas, SP: Papirus.
- Gonzalez Rey, F. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Gonzalez Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.
- Huizinga, J (1938/2001). *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. [Tradução João Paulo Monteiro]. São Paulo-SP: Perspectiva.
- Jones, G. (2004). *Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência no faz de conta*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil.
- Larrosa, J. (2004). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas* (4ª. ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Le Goff, J & Truong, N. (2006). *Uma historia do Corpo na Idade Média*. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira.
- Lepargneur, H. (1994). *Consciência, Corpo e Mente: Psicologia e Parapsicologia*. Campinas, SP: Papirus.
- Lillard, A et al. (2013). *The impact of pretend play on children's development*. *Psychological Bulletin*, 139 (1), pp 1-34.
- Medina, J. P. (1987). *O brasileiro e seu corpo*. (1ª. ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Medina, J. (1990). *A Educação Física cuida do corpo e... "mente": base para renovação e transformação da Educação Física*. (1ª. ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1994). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo, SP: Martins Fontes (Coleção Tópicos).
- Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Muller, F (2007). Entrevista com William Corsaro. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, 28 (98), pp.

271-278.

- Narita, S. (2006). Notas de pesquisa de campo em Psicologia Social. *Psicologia e Sociedade*, URGs, 18 (2), pp. 25-31, maio/ago.
- Nunes, A.L & Becker, L. (2012). Corpo, movimento e ludicidade: uma contribuição ao processo de alfabetização. *Revista do Centro de Educação*, UFSM, 25 (2), pp. 21-28.
- Paim, M. C. & Strey, M. (2004). Corpos e metamorfose: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na atualidade. *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 10 (79). Buenos Aires.
- Pedroza, R. (2005). Aprendizado e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia- UFF*, 17(2), pp.61-76, jul/dez.
- Platão (399 a.C/2000). *Fédon*. Introdução, versão do grego e notas de Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo – SP: Imprensa Oficial do Estado.
- Pontes, F & Magalhães, C. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: Algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), pp.117-124.
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*, Tese de Doutorado, Brasília, UNB, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
- Pulino, L. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em aberto*, Brasília, DF, 18, (73). pp. 29-40.
- Queiroz, N; Maciel, D; & Branco, A. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16 (34), pp 169-179.
- Ramos, S. (2010). *Corpo e mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Rizzo, T; & Corsaro, W. (1992). Ethnographic Methods and Interpretative Analysis: expanding the methodological options of psychologists. *Developmental Review*, 12, pp. 101-123.
- Sant'Anna, D. (1995). *Políticas do corpo*. São Paulo, SP: Estação Liberdade.
- Sant'Anna, D. (2006). É possível realizar uma história do corpo? In: *Corpo e História*.
- Santos, J. G; & Alves, J. M. (2000). O jogo de dominó como contexto interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares. *Psicologia: Reflexão Crítica*, 4 (3), pp. 383-390, jun/dez.

- Saura, S. (2013). O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, ahead of print, maio.
- Siqueira, I; Wiggers, I; & Souza, V (2012). O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, 34 (2), pp. 313-326.
- Silva, H; & Silva, J. (2005). *Análise da violência contra a criança e ao adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil*. São Paulo, SP: Global; Brasília, DF: Unicef.
- Silva, M. (2007). “Exercício de ser criança”: corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espaços na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis ou “Por que toda criança precisa brincar?”. *Motrivivência*, Ano XIX, (29), pp. 141-196.
- Skliar, C. (2012). *As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância*. VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Brasil.
- Soares, J; & Figueiredo, M (2009). *O poder do simbólico no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança*. Ijuí: Unijuí.
- Soihet, R. (2000). A sensualidade em festa: representações do corpo feminino nas festas populares no Rio de Janeiro da virada dos séculos XIX a XX. *Diálogos Latinoamericanos*, (2), pp. 92-114.
- Souza, F; & Silva D. (2010). O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. *Psicologia em Estudo*. Maringá, 15 (4), pp. 705-712, out/dez.
- Sousa, J. (2000). O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, 2 (1), pp. 107-120.
- Sposito, M. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 27 (1), jan/jun.
- Tunes, E & Tunes, G. (2001). O adulto, a criança e a brincadeira. *Em aberto*. Brasília, 18 (73), pp.78-88, jul.
- Turato, E. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, SP. 39 (3), junho.
- Vasconcellos, T. (2008). Infância e narrativa. In T. Vasconcellos (org). *Reflexões sobre infância e cultura*. Rio de Janeiro: EdUFF, pp. 93-126.
- Vigotski, L. (1926/2001). *Psicologia Pedagógica*. (1ª. ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

- Vigotski, L. (1933/1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (6ª. ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1937a/1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Wallon, H. (1937b/1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega.
- Wallon, H. (1951/1963). L'évolution dialectique de la personnalité. In. *Enfance*. Tome 16 (1-2) pp. 43-39.
- Wallon, H. (1941/2007). *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo-SP: Martins Fontes.
- Wanderer, A. (2012). *Violência intrafamiliar contra pessoas com deficiência: discutindo vulnerabilidade, exclusão social e as contribuições da psicologia*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.
- Wiggers, I. (2005). Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 26 (3), pp. 59-78

ANEXO A – Roteiro de entrevista semiestruturada com as crianças

- 1) Quem são esses que aparecem no vídeo?
- 2) Que lugar é esse da escola?
- 3) O que você mais gosta nesse lugar?
- 4) O que você menos gosta nesse lugar?
- 5) Você sabe o que você estava fazendo nessa cena que você está assistindo?
- 6) Qual seu lugar preferido na escola? Por quê?

ANEXO B – Roteiro de entrevista semiestruturada com a professora

- 1) O que você acha que elas estavam fazendo nessa cena?
- 2) No dia a dia, que tipo de brincadeira você percebe que as crianças brincam mais?
- 3) Como você lida quando as crianças se envolvem em brincadeiras ou situações de luta?
- 4) Você considera seus alunos violentos?
- 5) Você percebe diferença de comportamento na sala de aula e no momento do intervalo?
- 6) Você acredita que as crianças sentem falta de se movimentarem na escola? Por quê?

ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas Humanas

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS:: UMA ANÁLISE A PARTIR DE MANIFESTAÇÕES CORPORAIS

Pesquisador: Isabelle Borges Siqueira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12761413.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 237.974

Data da Relatoria: 09/04/2013

Apresentação do Projeto:

.

Objetivo da Pesquisa:

.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

.

Recomendações:

.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foi apresentado um Termo de Assentimento e nesse sentido a documentação está livre de pendências, conforme já a decisão do ultimo colegiado no qual o projeto foi avaliado. Solicito ao pesquisador usar tanto o termo de assentimento quanto o TCLE. O TCLE para pais e responsáveis ou outros adultos participantes. E o termo de assentimento para as crianças e adolescentes envolvidos na pesquisa.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC 2 ALA NORTE 2 MEZANINO 2 SALA B1 2 606 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

INSTITUTO DE CIENCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

BRASILIA, 04 de Abril de 2013

Assinador por:
Debora Diniz Rodrigues
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC e ALA NORTE e MEZANINO e SALA B1 e 606 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “ A violência nas relações das crianças: uma análise a partir de manifestações corporais”, de responsabilidade de Isabelle Borges Siqueira, aluno(a) de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é compreender a manifestação da violência a partir da linguagem corporal infantil dentro do contexto escolar, enfocando os momentos lúdicos e expressivo-corpóreos dos alunos. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação das crianças durante as atividades da escola, tanto dentro da sala de aula quanto em outros momentos do cotidiano da instituição, tais como a hora do lanche, a chegada e a saída dos alunos e os momentos de lazer. Posteriormente a isso, há a proposta de filmar algumas vivências das crianças para que elas mesmas expliquem ao seu modo as cenas registradas. Como complemento há também a ideia de entrevistar os professores sobre algumas aspectos que envolvem a manifestação da violência nas relações infantis. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa trazer contribuições sobre a compreensão das manifestações de violência dentro do contexto escolar, a fim de que amplie os conhecimentos sobre as intervenções necessárias.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 9678-7800 ou pelo e-mail ibs.siqueira@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da apresentação do trabalho escrito e reunião com os responsáveis da instituição, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do (a) Aluno(s)

Brasília, ___ de _____ de _____

**ANEXO E - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “ A violência nas relações das crianças:uma análise a partir de manifestações corporais”, sob responsabilidade de Isabelle Borges Siqueira vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise dos pesquisadores para a construção dos elementos empíricos.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante
pesquisador (a)

Assinatura do (a)

Brasília, ____ de _____ de _____