UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PALOMA MARINA RIBEIRO DE JESUS

CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO:
UMA ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS NAS REUNIÕES CIENTÍFICAS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), OCORRIDAS EM 2017 E 2019

CURITIBA
2021

PALOMA MARINA RIBEIRO DE JESUS

CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS NAS REUNIÕES CIENTÍFICAS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), OCORRIDAS EM 2017 E 2019

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Pedagoga, Curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Luciane Paiva Alves de Oliveira

CURITIBA

2021

AGRADECIMENTOS

A Deus pela graça e amor.

À minha família e aos meus amigos, principalmente minha mãe e irmã, que sempre me impulsionaram a ir além.

À minha professora Suzana Arges, pelo despertar do meu corpo e pela possibilidade de enxergar o corpo do próximo.

À professora Luciane Paiva pela orientação, apoio e todos os incentivos durante esse período.

Às professoras, aos professores e aos colegas de curso, que de alguma forma me fizeram perceber a necessidade de pesquisas que envolvam o corpo na educação.

RESUMO

Este estudo teórico se caracterizou pela análise dos trabalhos que trataram do corpo em reuniões nacionais da ANPEd, mais especificamente no grupo 07 - “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” e no grupo 13 - “Educação Fundamental”, nos anos de 2017 e 2019. Teve o objetivo de examinar como a relação entre corpo, infância e educação se manifestou nas pesquisas apresentadas. Utilizou como referenciais teóricos as obras de Le Breton (2004, 2009, 2012, 2013), Buss-Simão (2008, 2019a, 2019b), Agostinho (2018) e Bertherat (1977). Como metodologia se pautou por uma abordagem bibliográfica, com a seleção, a leitura e o fichamento dos trabalhos, bem como posterior definição das categorias temáticas. Os resultados apontaram aspectos diversificados relativos ao corpo, com especial destaque aos seguintes pontos: Diversidade étnico-racial; Reprodução dos modos de comportamento entre pares (crianças e/ou adultos); Cuidado; O brincar e as brincadeiras na educação infantil; Relações entre o corpo e a linguagem na creche; Indisciplina corporal; Violência nas escolas; O brincar no ensino fundamental. Por fim, identificou grande variabilidade entre os temas tratados, com a predominância de um corpo que conta com maior liberdade no grupo 07 - “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” e de um corpo mais regulado no grupo 13 - “Educação Fundamental”.

Palavras-Chave: Educação. Corpo. Infância. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This theoretical study was characterized by the analysis of the works that dealt with the body in national meetings of ANPEd, more specifically in group 07 - "Education of Children from 0 to 6 years" and in group 13 - "Elementary Education", in the years 2017 and 2019. It aimed to examine how the relationship between body, childhood and education was manifested in the research presented. The works of Le Breton (2004, 2009, 2012, 2013), Buss-Simão (2008, 2019a, 2019b), Agostinho (2018) and Bertherat (1977) were used as theoretical references. As a methodology, it was guided by a bibliographic approach, with the selection, reading and writing of the works, as well as subsequent definition of the thematic categories. The results showed diverse aspects related to the body, with special emphasis on the following points: Ethnic-racial diversity; Reproduction of modes of behavior between peers (children and / or adults); Care; Play and games in early childhood education; Relations between body and language in the daycare center; Body indiscipline; Violence in schools; Playing in elementary school. Finally, he identified great variability between the themes dealt with, with the predominance of a body that has greater freedom in group 07 - “Education for Children from 0 to 6 years old” and a more regulated body in group 13 - “Elementary Education”.

Keywords: Education. Body. Childhood. Child education. Elementary School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO……7

1.1 METODOLOGIA……..…….....10

1.1.1 Tipo de pesquisa…..……...10

1.1.2 Universo da pesquisa……...……...11

1.1.3 Análise dos dados……..……...15

2 RELAÇÕES ENTRE CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS INICIAIS DE UM DEBATE COMPLEXO……..…17

3 TEMAS RELATIVOS AO CORPO ABORDADOS NOS TRABALHOS APRESENTADOS NOS GTs 07 e 13 EM REUNIÕES REALIZADAS EM 2017 E 2019 PELA ANPEd……...…….……22

3.1 TEMAS LOCALIZADOS ENTRE OS TRABALHOS DO GRUPO 07 - "EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS"…….……22

3.1.1 Diversidade étnico-racial……...……...22

3.1.2 Reprodução dos modos de comportamento entre pares (crianças e /ou adultos).....26

3.1.3 Cuidado……...30

3.1.4 Brincar e brincadeiras na educação infantil…..……...……...32

3.1.5 Relações entre o corpo e a linguagem na creche……...34

3.2 TEMAS LOCALIZADOS ENTRE OS TRABALHOS DO GRUPO 13 - “EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL”…….……35

3.2.1 Indisciplina corporal…….……35

3.2.2 Violência nas escolas…….....…37

3.2.3 Brincar no ensino fundamental……...……...…….....41

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS……44

5 REFERÊNCIAS……..45

6 ANEXO 1……49

1. INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica foi marcada pelos discursos que apelam pela necessidade do corpo imóvel, sempre atento e disciplinado em sala. No entanto, fora desse ambiente imerso em regras, eu o utilizava de todas as formas possíveis para se expressar. Tanto que percebi muita facilidade com aqueles aprendizados que ocorriam de forma cinestésica e que, diferentes do que havia vivenciado até então, eram muito mais proveitosos. Mas as instituições de ensino pelas quais passei não tinham propostas que incluíssem essa perspectiva formativa e fui impedida de ter essas experiências.

Quando defini que faria Pedagogia, percebi que a minha meta era não me tornar uma educadora que concebe a educação de uma única maneira e só aceita uma forma de aprendizado. A partir daí tentei trabalhar com um cenário que contemplasse o corpo, tanto nos estágios não-obrigatórios como nos obrigatórios.

Inicialmente, apesar de reconhecer um caráter mais disciplinar no ensino fundamental, imaginava que isso fosse diferente na educação infantil, mas não foi o verifiquei, pois percebi que várias regras de controle do corpo também surgiam no âmbito da educação de crianças pequenas e isso resultava em uma formação que não condizia com as propostas curriculares oficiais, entre as quais mencionam a importância da promoção do

> conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010, p. 99).

Nesse sentido, o estágio obrigatório na educação infantil foi um momento crucial para a minha experiência profissional. Ele ocorreu em uma turma de maternal único, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), pertencente à Rede Municipal de Educação de Curitiba, a qual contava somente com crianças já desfraldadas e que tinham em média dois anos e meio.

Até então nunca tinha tido uma experiência de estágio na rede pública. Quando cheguei, os ambientes pareciam ser planejados para deixar as crianças livres, porém a rotina e as regras geravam o contrário. Haviam 28 crianças e três professoras em uma sala relativamente pequena e também havia uma grande contenção da expressividade e da movimentação das crianças. Apesar delas apresentarem um imenso potencial corporal,

acabavam sendo cerceadas à medida em que só podiam realizar movimentos contidos e sempre regulados. Tudo era reprimido, inclusive a própria utilização de espaços e materiais.

Com intuito de alterar ao menos uma parte da vivência daquelas crianças, no fim do estágio apliquei uma atividade que contava com um conjunto de experiências corporais. Foi ali que percebi com quem eu estava trabalhando e pude (re)descobrir a expressividade de cada uma daquelas crianças. Essa experiência foi muito significativa, ao ponto de me estimular a aprofundar os estudos e transformar esse tema no objeto de pesquisa da minha monografia.

Durante minha formação também fiz outros estágios não-obrigatórios. O primeiro foi no início do curso em uma instituição privada de educação infantil, com uma turma de maternal, que contava com crianças de 2 a 3 anos, algumas que ainda usavam fraldas e outras que já tinham sido desfraldadas. Para surpresa recebi a recomendação da coordenação para que não priorizasse ações pedagógicas que envolvessem a motricidade, pois, segundo ela, as crianças já faziam *muita bagunça* durante o período em que permaneciam na instituição. Mesmo assim, continuei incluindo atividades corporais ao longo do trabalho, o que acabou tensionando minha relação com a equipe pedagógica e culminou com minha rescisão de contrato.

Em outra oportunidade de estágio não-obrigatório, atuei em uma escola que ofertava os anos iniciais do ensino fundamental e novamente fiz muitas descobertas. Essa instituição ficava localizada em um bairro de classe média/alta e as pessoas que frequentavam a escola moravam em seus arredores. Estagiei em três turmas de primeiro ano e, inicialmente, minha grande dificuldade foi manter os alunos sentados por quatro horas, pois muitos apresentavam muito interesse em brincar e permanecer mais livres. Outra questão recorrente era o bullying gerado pelos mais variados motivos, seja por conta da vestimenta - sempre tida como forma de ostentação, seja pelas características físicas - como o caso de uma menina que possuía *déficit* de crescimento por problemas hormonais, entre outros. Também as questões de gênero e sexualidade se apresentavam de forma intensa, a partir de uma série de estereótipos e coibição.

Em um terceiro estágio não-obrigatório atuei como co-regente no contraturno de uma turma composta por 17 crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Como os alunos permaneciam o dia inteiro na escola, várias circunstâncias relativas ao corpo se evidenciavam, principalmente por já terem permanecido quietos durante o período da manhã e desejarem se expressar no período da tarde. Diante disso, em concordância com a coordenação, fiz algumas alterações na disposição da sala, nos horários de descanso e

de tarefas. As crianças que, no começo do ano eram descritas como indisciplinadas, no fim do ano estavam tranquilas e participativas. Percebi a importância da adequação às necessidades do grupo, sendo fundamental ouvir as crianças e passar a considerar suas demandas ao longo do trabalho proposto.

Ao final da graduação, em um quarto estágio não-obrigatório, atuei como profissional de apoio a uma criança com síndrome de *down*. Ela tinha 15 anos, estava no 7º ano, em processo de alfabetização, bem acostumada com a educação tradicional, apesar de contar com suas particularidades. Eu a auxiliava nas 10 disciplinas, as quais eram cursadas com diferentes professores, para isso adaptava as atividades e propunha a realização em locais variados. Percebi que, conforme íamos a diferentes espaços, sua aprendizagem ocorria com maior facilidade, pois desenvolvia lembranças sensoriais que ajudavam sua assimilação. Outro aspecto que merece destaque são as atividades que ela realizava nos momentos em que não estava em aulas regulares. Nessas ocasiões demonstrava grande interesse por futebol e também em tocar um instrumento de música, mais especificamente a sanfona, o que favorecia intensamente sua interação com os colegas. Diante de todas essas experiências percebi não ser possível ignorar as repercussões do corpo nos aspectos educacionais.

É o corpo da criança que chega nas instituições para ser cuidado, antes mesmo que o bebê possa balbuciar algum som, e é por meio do corpo que ele consegue demonstrar o que precisa, o que quer ou não quer. É o corpo da criança que permanece disciplinado enquanto realiza atividades intelectuais. É o corpo do pré-adolescente que começa a mudar, enquanto precisa permanecer praticamente imóvel durante as aulas. É o corpo do jovem que sofre pressão para descobrir quem quer ser, enquanto não distinguiu todas as mudanças que ocorrem com seu corpo, sua mente e suas emoções.

Quando penso sobre o porquê de estudar o corpo me recordo das instituições de ensino abarrotadas de corpos e da pouca atenção voltada a eles durante esse período, uma vez que sinaliza a inclusão e a exclusão, a violência e a empatia, a vida e o fim dela. Esse tema também se sobressai quando consideramos que as experiências corporais apresentam centralidade no universo da criança, promovendo sua compreensão de mundo e dos demais sujeitos, tornando-se um elemento fundamental na educação.

Em relação a este estudo, a intenção inicial era realizar uma pesquisa sobre a relação do corpo com a Educação Infantil e a transição para o Ensino Fundamental, a partir de uma pesquisa de campo, mas devido às medidas de segurança relativas à pandemia, o objetivo precisou ser alterado para algo plausível diante das circunstâncias que envolviam

a necessidade de isolamento social. Desse modo, optei por analisar os trabalhos apresentados nos últimos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de modo a responder a seguinte pergunta: Como a relação corpo, infância e educação se manifesta nos trabalhos apresentados no “GT07-Educação de crianças de 0 a 6 anos” e no “GT13-Educação Fundamental” das reuniões nacionais de 2017 e 2019 da ANPEd?

Este estudo tem como objetivo geral examinar como a relação entre corpo, infância e educação se manifestou em trabalhos apresentados no GT07-“Educação de crianças de 0 a 6 anos” e no GT13-“Educação Fundamental”, nas duas últimas reuniões anuais da ANPEd. Entre os objetivos específicos estão:

- realizar uma discussão teórica que contemple parte do debate sobre corpo, infância e educação;
- selecionar e analisar os trabalhos a partir do recorte estabelecido;
- sistematizar uma categorização temática tendo em vista os assuntos tratados pelos trabalhos.

1.1 METODOLOGIA

1.1.1 Tipo de pesquisa

Essa pesquisa se caracteriza pelo formato bibliográfico, que, de acordo com Gil (1994, apud Lima e Mioto, 2007, p.40), “possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto”.

Ainda segundo Lima e Mioto a pesquisa bibliográfica se configura como um “procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (2007, p. 43). No que se refere à presente pesquisa, a avaliação dos trabalhos apresentados na ANPEd nos fornece pistas importantes para a compreensão sobre como vem sendo estabelecida a relação entre corpo, infância e educação, tanto no âmbito da pesquisa quanto no cotidiano nos espaços educativos investigados.

1.1.2 Universo da pesquisa

A ANPEd foi fundada em 1978 e é uma das entidades científicas mais importantes da área de educação no Brasil. Atualmente promove encontros nacionais que acontecem bianualmente e reuniões regionais que ocorrem anualmente. Em termos organizacionais, ela se divide em 23 Grupos de Trabalhos[1] (GTs), que representam "instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores" (ANPEd, [201?], não paginado). Destes Grupos de Trabalho, foram escolhidos dois, o GT07- "Educação de Crianças de 0 a 6 anos" e o GT13 -"Educação Fundamental" por tratarem de momentos formativos que envolvem a infância.

A seleção dos materiais começou em maio de 2020, a partir da base de dados disponibilizada no site da ANPEd (<http://anais.anped.org.br/>), que reúne os anais dos trabalhos apresentados nas reuniões científicas. No início da seleção tínhamos em mente trabalhar com as últimas quatro edições dos eventos nacionais (2013, 2015, 2017 e 2019). Mas, em virtude da insuficiência de tempo e da vastidão de dados que foram localizados, reduzimos a busca e ficamos somente com a análise dos anos de 2017 e 2019. Na primeira busca pesquisei, entre o total de trabalhos apresentados[2], aqueles que se relacionavam com a temática da educação do corpo, recorrendo inicialmente ao título e, quando necessário, à leitura do resumo e do trabalho na íntegra.

Os trabalhos selecionados no GT07 - "Educação de Crianças de 0 a 6 anos" estão sintetizados na tabela que segue:

---

1 GT02-História da Educação; GT03-Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04-Didática; GT05-Estado e Política Educacional; GT06-Educação Popular; GT07-Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08-Formação de Professores; GT09-Trabalho e Educação; GT10-Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11-Política da Educação Superior; GT12-Currículo; GT13-Educação Fundamental; GT14-Sociologia da Educação; GT15-Educação Especial; GT16-Educação e Comunicação; GT17-Filosofia da Educação; GT18-Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19-Educação Matemática; GT20-Psicologia da Educação; GT21-Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22-Educação Ambiental; GT23-Gênero, Sexualidade e Educação; GT24-Educação e Arte. Disponível em <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>

2 Fizeram parte da seleção os estudos denominados como "trabalhos" pela organização do evento, sendo excluídos os posters, os minicursos, os trabalhos encomendados pelos GTs e os trabalhos excedentes.

TABELA 1 – RELAÇÃO ENTRE O TOTAL DE TRABALHOS APRESENTADOS NO GT07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS (POR ANO) E O NÚMERO DE TRABALHOS ESPECÍFICOS SOBRE "CORPO"

ANO	Total de trabalhos apresentados	Trabalhos específicos sobre "Corpo"	Percentual de trabalhos específicos sobre "Corpo" em relação ao total
2017	24	4	16,66%
2019	31	8	25,8%
TOTAL	**55**	**12**	**21,81%**

FONTE: Anais ANPEd, 2020.
NOTA: Dados coletados de 2017 a 2019.

As informações demonstram que a discussão sobre "corpo" esteve presente no GT 07 nas duas edições do evento, representando, na média geral, quase ⅕ dos trabalhos, ou seja, 21,81%. Isso confirma sua importância para o debate sobre a Educação de crianças de 0 a 6 anos, pois, mesmo não se tratando exatamente do tema do GT, as investigações sobre "corpo" acabaram se configurando como um aspecto expressivo nas pesquisas relativas à educação infantil. Do ponto de vista da periodicidade, embora o percentual tenha oscilado para cima em 2019 (25,8%) e para baixo em 2017 (16,66%), a média dos dois anos não demonstrou tanta discrepância e colaborou para razoável estabilidade.

Por fim, no que se refere ao conjunto de pesquisas sobre "corpo" no GT 07, os 12 trabalhos localizados serviram como parte do material de análise, em conjunto com aqueles identificados na Educação Fundamental.

No que diz respeito ao GT 13 – Educação Fundamental, os dados obtidos estão representados na seguinte tabela:

TABELA 2 – RELAÇÃO ENTRE O TOTAL DE TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 13 - EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E O NÚMERO DE TRABALHOS ESPECÍFICOS SOBRE "CORPO"

ANO	Total de trabalhos apresentados	Trabalhos específicos sobre "Corpo"	Percentual de trabalhos específicos sobre "Corpo" em relação ao total
2017	19	2	10,52%
2019	24	2	8,33%
TOTAL	**43**	**4**	**9,30%**

FONTE: Anais ANPEd,2020.
NOTA: Dados coletados de 2017 a 2019.

A partir dos dados é possível verificar que a discussão sobre o "corpo" também esteve presente no GT13 - Educação Fundamental, porém em quantidade menos expressiva, uma vez que a média ficou entre 9,30% das pesquisas apresentadas. Por outro lado, também é possível identificar certa relevância no conjunto de investigações, haja vista que o "corpo" não se configura como objeto propriamente dito do grupo de trabalho, mas foi debatido em quase ⅒ do total (4 trabalhos). Quanto à periodicidade, também podemos perceber certa constância no volume de estudos, que variou entre 10,52% em 2017 e 8,33% em 2019.

Ao reunir os dados obtidos nos dois GTs foi possível chegar à proporcionalidade estabelecida na tabela 3:

TABELA 3 - RELAÇÃO ENTRE O TOTAL DE TRABALHOS APRESENTADOS POR GT E O NÚMERO DE TRABALHOS ESPECÍFICOS SOBRE "CORPO" DURANTE O PERÍODO DE 2017 A 2019

Grupo de Trabalho	Total geral de trabalhos apresentados entre 2017 e 2019 – por GT	Trabalhos sobre "Corpo" apresentados entre 2017 e 2019 - por GT	Percentual de trabalhos apresentados sobre "Corpo" - por GT
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	55	12	21,81%
GT13 - Educação Fundamental	43	4	9,30%
TOTAL	98	16	16,32%

FONTE: Anais ANPEd, 2020.
NOTA: Dados coletados de 2017 a 2019.

Os dados sintetizam o número de trabalhos apresentados durante o período de 2017 a 2019 nos dois GTs. Nesse sentido, verifiquei que, em termos absolutos, os trabalhos sobre "corpo" representam cerca de 16,32% da soma total dos GTs 07 e 13, algo que indica a relevância da questão para as pesquisas na área da educação.

Do ponto de vista comparativo, examinei certa diferença percentual, uma vez que os trabalhos que envolvem o corpo correspondem no GT07 a 21,81% e no GT13 apenas 9,30%, assim podemos concluir que o primeiro apresenta, proporcionalmente, maior adesão ao tema, o que pode ser explicado pelo fato da centralidade do corpo ser uma marca distintiva nesse momento de vida dos sujeitos (dos 0 aos 6 anos).

A avaliação dos trabalhos apresentados nos dois GTs também pode nos levar a novas considerações em relação aos temas pesquisados, sendo esse o objetivo inicial da análise dos 16 trabalhos resultantes. Este conjunto de estudos foi o que serviu de base bibliográfica para esta pesquisa.

Para coletar as informações, foi montada uma ficha[3] para selecionar os trabalhos que tinham informações válidas para o estudo. Nela foram priorizados os seguintes aspectos:

- Ano de apresentação do trabalho;
- Título;
- Autor(a/es);
- Instituição de Origem da Pesquisa;
- Agência e/ou Instituição Financiadora;
- Temática Geral do Trabalho;
- Metodologia de Pesquisa;
- Palavras-Chave;
- Autores de Referência (Primários – por ordem de relevância);
- Concepção de Corpo;
- Relação entre Corpo e Infância;
- Relação entre Corpo e Educação;
- Relação entre Corpo, Infância e Escola ou Centro de Educação Infantil;
- Conclusões;
- Comentários Pessoais;
- Citações.

O emprego das fichas permitiu perceber que, embora seu teor não abrangesse a totalidade das informações, ajudava a selecionar os dados relativos ao objeto de pesquisa.

1.1.3 Análise dos dados

A partir do exame atento dos materiais selecionados foi possível identificar características que conectavam os trabalhos e a partir daí foram estabelecidas as categorias temáticas. Essas categorias emergiram das leituras e dos fichamentos realizados em torno da produção dos dois GTs e ficaram assim definidas:

---

3 Segue um modelo preenchido (anexo 1).

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos:

- Diversidade étnico-racial;
- Reprodução de modos de comportamento entre pares (crianças e/ou adultos);
- Cuidado;
- O Brincar e as brincadeiras na educação infantil;
- Relações entre o corpo e a linguagem na creche.

GT13 - Educação Fundamental:

- Indisciplina corporal;
- Violências nas escolas;
- O brincar no ensino fundamental.

Por fim, este estudo está organizado em mais dois capítulos, sendo um deles composto pela fundamentação teórica a respeito dos assuntos corpo, infância e educação, e o último no qual é apresentado o balanço em torno dos temas identificados nos trabalhos apresentados nos dois GTs da ANPEd.

2 RELAÇÕES ENTRE CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS INICIAIS DE UM DEBATE COMPLEXO

Le Breton afirma que “Antes de qualquer coisa a existência é corporal" (2013, p.7), ou seja, toda a vida começa no corpo e a partir do corpo ele se mostra possível.

Crianças, jovens, adultos e velhos podem ter concepções diferentes de corpo e de necessidade para a vida, mas nenhum consegue viver sem ele. Como cita Le Breton: “O corpo é o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria da sua ligação com o mundo.”(2004, p.16). Com ele são vivenciadas situações de perigo ou prazer, episódios que causam sentimentos agradáveis ou não, e que promovem o processo de socialização.

Do ponto de vista da infância, podemos acrescentar que a primeira existência e a mais valiosa é a corporal. Como afirma Agostinho “[...] o corpo da criança está na base de toda a sua experiência social, mediador das relações, das práticas, dos discursos, das apropriações do outro e do mundo.” (2018, p. 347). Esse corpo que faz parte da construção de mundo, precisa estar livre para tomar decisões sobre como e o que fazer com ele, pois, como Buss-Simão aponta

> [...] para as crianças as limitações e privações impostas à sua expressividade corporal, além de restringir a sua autonomia, restringe também suas capacidades e possibilidades de experimentar corporalmente gestos, movimentos, expressões e linguagens da cultura na qual estão inseridas. (2008, p.2)

As regras, limitações e ajustes precisam estar em sintonia com as reais necessidades da criança e de sua possibilidade de viver em plenitude. Só esse movimento de integração oferece a possibilidade, segundo Bertherat (1977, p.132), “de tornar o indivíduo autônomo, dono do seu próprio corpo.” Seguindo essa concepção de autonomia corporal das crianças, Buss-Simão ressalta que

> Por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam em conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. (2019b, p.69)

Já Le Breton afirma que “Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros” (2012, p.7), ou seja, por meio das experiências corporais as pessoas conseguem compreender o mundo e viver em sociedade. Quanto às crianças, Agostinho ressalta que

> O corpo das crianças, todo ele (movimentos, gestos, expressões, olhares) como espaço do limiar, é a superfície com que inscreve sua ação diante da estrutura e onde a estrutura inscreve os códigos de sociabilidade eleitos socialmente. (2018, p.355)

Nesse corpo em que são inscritas as regras sociais, Buss-Simão reconhece que precisamos “conceber as crianças e sua dimensão corporal como potencialidades e não mais como uma natureza que precisa ser “controlada”, moldada e educada.” (2010, p.309). Agostinho também destaca que

> Nas práticas pedagógicas, é importante a atenção ao equilíbrio entre a garantia da possibilidade de expressão de seu corpo e - reconhecendo as crianças como indivíduos novos na convivência coletiva - e a instauração, com sensibilidade, sutileza e bom-senso, de processos de iniciação nos modos próprios das formas societais de expressão e vivência do corpo. (2018, p.358)

Buss-Simão também se fixa na preocupação com os direitos da criança, seu corpo e sua infância, quando afirma que “O corpo como direito ético e identidade deve ser compreendido como um território inviolável que jamais deve ser o destinatário de negligência, de violência, de maltrato, de punição e castigo.”(2019b, p.64). A autora ressalta a necessidade de se proporcionar uma educação que respeite as diferenças, pois cada “corpo é e revela a nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade pessoal e social” (2019b, p.69). Para isso, ela afirma que é necessário auxiliar na propagação de uma interatividade que não reproduza e nem atualize estereótipos e preconceitos,

> [...] é preciso estar atento, pois, por meio dessas relações, ocorre um minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e expectativas diferenciadas para meninos e meninas em nossa sociedade e em cada cultura.(BUSS-SIMÃO, 2019b, p.74)

Do ponto de vista da escolarização, também vemos um intenso interesse de controle do corpo nas instituições de ensino a partir de diferentes normativas. Lorenz (2018, p.38) demonstra como, muitas vezes, os ambientes educativos se estruturaram em um “ambiente no qual os alunos se mantinham silenciosos e bem-comportados e tomava medidas para evitar interrupções que ressultassem em perda de tempo dedicado a instrução”. Agostinho também reforça que

> O corpo das crianças é objeto de controle e regulação intensos por parte das instituições educativas que tendem a assegurar a conformidade das crianças às normas da ordem estabelecida com práticas de disciplinamento e uniformização, colocando limites e efetivando sanções na moldagem e construção de um corpo que corresponda a ideais e expectativas adultocêntricas. (2018, p.350)

Essas expectativas “educativas” impostas às crianças repercutem sobre a capacidade de expressividade. Tal como sinaliza Bertherat (1977, p. 86), “a imobilidade é, com efeito, um grande obstáculo à percepção do corpo e carregamos partes do nosso corpo que não se mexem há anos. Quanto mais tivermos zonas mortas, menos vivos nos sentiremos”. A autora também percebeu que

> É só através da atividade que nossas percepções sensoriais podem desenvolver-se. Mas não de qualquer atividade. Não da atividade mecânica, da repetição do mesmo movimento dezenas de vezes. Isso só serve para exercitar a teimosia, para nos embrutecer. O movimento só serve como relação de nós mesmos, quando tomamos consciência do modo pelo qual ele se realiza ou não. (BERTHERAT, 1977, p.86 e 87)

Mas frequentemente a educação corporal é reduzida ao movimento mecânico. Buss-Simão (2019b, p. 79-80) compreende que essa forma de educação não tem valor, pois “para as crianças, parece não fazer sentido somente equilibrar-se, subir e pendurar-se para ‘adquirir’ coordenação motora, como desejam muitos/as especialistas, fazendo-as repetir os movimentos até ‘acertar’”.

As crianças podem ter dificuldades de se adequar em práticas que primam pelo imobilismo e a repressão, por isso Bertherat (1977, p. 103) ressalta a importância de se optar por experiências que estimulem a capacidade de expressão com o temos que ter o devido cuidado ao inserir essas normas de forma orgânica e gestualidade, trazendo essas dimensões para o contexto de atividades que desenvolvemos no dia a dia.

Nessa vivência que é apresentada às crianças não somente as regras precisam ser pensadas, mas também os espaços onde as relações entre os pares e as descobertas acontecem, como Buss-Simão afirma

> O espaço não é apenas uma realidade física com determinadas dimensões, mas é o lugar onde as experiências acontecem e, portanto, ele afeta e envolve quem vive nesse espaço. Afeta por sua presença e aspectos, pelos estados de ânimo que propicia, pela satisfação que produz na participação das atividades possíveis de serem ali realizadas. O espaço comunica o que é permitido e o que é possível fazer nele. Ele 'comporta' ao mesmo tempo, relações de emancipação e de regulação, de medo e de alegria, de repetição e criação, atenção e controle. (2019b, p.81 e 82)

A criança ao estar nesses espaços não pode deixar de ser ela mesma, até porque, como afirma Agostinho (2018, p. 356), a criança "com sua força e velocidade, interroga a estrutura que tende a formatar, paralisar, enrijecer, docilizar, disciplinar". A autora também afirma que "no corpo da criança reside um conjunto de componentes físicos em plena constituição. Nele a vida explode, e aparece com força a vontade de desbravar e se aventurar." (Idem).

Trabalhando contra essa vivacidade, Bertherat coloca que por vezes o que é proposto para as crianças é que elas tenham comportamentos e atitudes que não correspondem ao que o corpo realiza, assim essas imposições são alvo de restrições de suas necessidades, como cita no seguinte trecho:

> Não exigimos das crianças que sejam fiéis a si mesmas, mas sim à imagem que escolhemos para elas e que lhes impomos. Se essa imagem fosse fixa, ficaríamos felizes, pois vivemos dizendo à criança: "Fique quieto". Mas, para a criança, se mexer é necessidade tão fundamental quanto comer ou dormir. Disso depende também seu desenvolvimento físico e intelectual. Pois o movimento antes de tornar-se automatismo, exige coordenações neuromusculares e intensa atividade cerebral. (BERTHERAT, 1977,p. 103)

Ao tratar da aprendizagem infantil precisamos incorporar a presença do corpo, de modo que seja reconhecido não só na primeira infância, mas englobado ao longo das demais etapas de ensino, até porque, como demonstra Agostinho (2018), as crianças participam de corpo inteiro. E esses corpos dispostos não se formam sozinhos, como cita Buss-Simão

> Os corpos das crianças são corpos sociais e, aqui reside também um grande desafio e contribuição da educação, que é desvelar os modos de conceber e viver o corpo, se constituem como amálgamas de classe, de gênero, de etnia e da religiosidade a que pertencem. Por isso, cabe às professoras e aos professores a tarefa e o desafio reflexivo de gerar, orientar e propor condições para que as crianças, desde bebês, possam viver e compreender os elementos deste amálgama, desta forma, não estaremos educando corpos e indivíduos dóceis, mas sim corpos indivíduos que pensam, que criam e que, por isso, tem potencial de transformar. (2019b, p. 85)

Nessa perspectiva precisamos considerar tanto as singularidades quanto as universalidades do corpo de cada uma das crianças no trabalho pedagógico, pois todas estão sendo constituídas nesse processo. Le Breton (2012, p.65) trabalha esse pensamento quando afirma a potencialidade das crianças, como vemos nesse trecho “a criança que nasce na Floresta Amazônica, numa maternidade de Estrasburgo ou de Tóquio dispõe das mesmas potencialidades, das mesmas capacidades para aprender”. E continua: "se a corporeidade é uma matéria de símbolo, ela não é uma fatalidade que o homem deve assumir e cujas manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer. Ao contrário, o corpo é objeto de uma construção social e cultural”. (Idem).

É nessa perspectiva de complexidade que a análise sobre as diferentes dimensões do corpo ganha relevância. Daí a necessidade de se pesquisar como se refletem no âmbito da educação, o que se aproxima com o objeto desta investigação e será tratado no próximo capítulo deste estudo.

3 TEMAS RELATIVOS AO CORPO ABORDADOS NOS TRABALHOS APRESENTADOS NOS GTs 07 e 13 EM REUNIÕES REALIZADAS EM 2017 E 2019 PELA ANPEd

A partir do material selecionado, resolveu-se avaliar de maneira separada o conteúdo dos trabalhos, mantendo-os em dois grupos distintos:

3.1 TEMAS IDENTIFICADOS NOS TRABALHOS DO GRUPO 07 - “Educação de crianças de 0 a 6 anos”:

A partir da análise dos doze textos selecionados no GT07 foram elaboradas cinco categorias temáticas, são elas: *Diversidade étnico-racial; Reprodução dos modos de comportamento entre pares (crianças e/ou adultos); Cuidado; Brincar e brincadeiras na educação infantil; Relação entre o corpo e a linguagem na creche.*

3.1.1 Diversidade étnico-racial

Dos textos examinados, quatro tratam da questão da diversidade étnico-racial:

- *Que Cor é a Minha Cor? A autoidentificação racial das crianças na Educação Infantil*, de Tarcia Regina da Silva (2017 - Universidade de Pernambuco);
- *A Criança Indígena nas Pesquisas em Educação: Balanço de uma Década de Estudos*, de Rogério C. Silva (2019 - Universidade Federal de Minas Gerais);
- “*Tia quero ser negro”: Diferenças étnico-raciais na creche,* de Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves (2019 - Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro);
- *A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa comunidade de remanescentes de quilombolas,* de Pedro Neto Oliveira de Aquino e Silvia Helena Vieira Cruz (2019 - Universidade Federal do Ceará).

A partir de uma perspectiva culturalista, os estudos demonstram: como a diversidade étnico-racial é expressa na formação das crianças; como diferentes concepções de mundo

a influenciam; como a aceitação da diversidade é elaborada a partir de diferentes estímulos; como ocorre o papel das instituições de ensino no processo formativo relacionado à diversidade na infância.

Duas dessas pesquisas são provenientes da região nordeste (UFPE e UFCE) e duas na região sudeste (UFMG e Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro).

Desses trabalhos, dois[4] utilizam Abramowicz e Oliveira (2010, 2012) em suas fundamentações teóricas para retratar aspectos importantes sobre as relações étnico-raciais e a educação infantil, conforme ilustra este trecho

> Na educação infantil, a questão étnico-racial, embora presente em diferentes momentos das interações e brincadeiras infantis, não desponta como uma temática de investigação ou enfrentamento por parte das creches/escolas e dos professores. "A relevância do desenvolvimento da pesquisa pautou-se na exiguidade de trabalhos envolvendo creche e relações raciais [...]" (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, apud Gonçalves (2019, p. 3).

Entre os temas relativos à diversidade étnico-racial, destacam-se as questões de autoidentificação e de pertencimento que surgem em três trabalhos que tratam dos aspectos ligados à afrodescendência no Brasil. Sobre a autoidentificação indicam o reconhecimento de características físicas, aparentes ou não no corpo, e a construção de uma identificação social. Um trecho do estudo *Que Cor é a Minha Cor?...* retrata esse elemento a partir de uma conversa entre a pesquisadora e uma criança:

> P.: - Agora é a vez de Ayana. Ela vai dizer com quem se parece.
> Ayana: - Com minha mãe, minha mãe.
> P.: - Ayana, e qual a cor da sua pele?
> Ayana: - Preta.
> P.: - E a sua mãe?
> Ayana: - Preta.
> P.: - Você gosta da sua cor?
> Ayana: - Sim (responde com firmeza).
> P.: - Você se acha bonita?
> Ayana: - Sim.
> P.: - E o cabelo, Ana?
> Ayana: - É preto.
> P.: - Ele é liso?
> Ayana: - Sim (ela para, faz um ar de riso e cai na risada. Ela ri dela mesmo, faz um jeito de como assim. Rimos juntas). Responde em seguida: - Cacheado.
> P.: - Pouco ou muito cacheado?

---

4 Os trabalhos são *A Percepção das Crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa comunidade de remanescentes de quilombolas* e " '*Tia quero ser negro': Diferenças étnico-raciais na creche".*

> Ayana: - Muito e cheio (faz gesto com as mãos).
> P.: - Como é que penteia o cabelo?
> Ayana: - Não faz nada. Faz cachinho, faz trança, faz modelo, deixa solto, faz pitó, (fala toda vaidosa).
> P.: - E você gosta?
> Ayana: - Gosto.
> (SILVA, T. R. da, 2017, p.13)

Em relação ao pertencimento, os trabalhos destacam a importância das crianças e de suas famílias terem acesso aos saberes que permitem uma aproximação com suas raízes históricas e suas ascendências, reconhecendo assim a existência e a importância das diversas culturas na construção da sociedade. Um exemplo pode ser explicitado por meio do estudo de Gonçalves[5], quando sinaliza que as crianças em

> Suas brincadeiras e seus diálogos apontavam atravessamentos acerca de sua subjetivação no que se refere a questões étnico-raciais, traduzindo uma autoimagem, às vezes, não condizente com as características das crianças. Crianças negras se percebiam brancas. Desse modo, de alguma forma assinalavam que se assumir negro ou negra no Brasil não é uma atitude simples (2019, p.4)

Ainda sobre a questão do pertencimento, o mesmo trabalho evidencia o seguinte cenário:

> No início, tinha-se quase uma unanimidade em relação à cor de pele branca; mais de 80% da turma, incluindo brancos e não brancos, se identificaram como brancos e de cabelos lisos. Após algumas rodas de conversas, leituras, brincadeiras e outras atividades envolvendo a temática étnico-racial, identificou-se que as crianças passaram a vivenciar uma ressignificação de sua autoimagem. Algumas se reconheceram a partir da cor de sua pele e, por isso, se autodeclararam preta, marrom e morena. Outras incluindo, negras e brancas, se veem de outra cor, como azul, verde e amarela, assinalando que a ditadura do branqueamento, que antes dominava as relações e interações na turma 22, cedeu espaço para os variados tons de pele,criatividade e imaginação. (GONÇALVES, 2019, p.5 e 6).

Em relação ao pertencimento também é levantada a questão de sobreposição de uma cor sobre a outra, tal como retratado neste trecho retirado do trabalho de Aquino e Cruz (2019, p. 5 e 6):

> É interessante observar que no momento anterior de comparação de pares fotos, José (branco) e Nízia (preta) não manifestaram perceber as diferenças decorrentes do pertencimento étnico-racial das crianças apresentadas; no entanto, ao serem

5 "*Tia quero ser negro": Diferenças étnico-raciais na creche.*

> demandados a expressarem como viam essas crianças, acharam o menino branco “chato”. No caso de Maria (parda), que manifestou perceber as diferentes decorrentes desse pertencimento em fotos apresentadas anteriormente, tomou para si a foto de uma menina branca e atribuiu ao menino negro a característica de “chato”, parece que, além de uma percepção evidente dessas diferenças, a menina está internalizando uma visão mais positiva das pessoas brancas.

Nestes estudos percebe-se a relação entre a construção da identidade e a elaboração de pertencimento. Nesse sentido, destaca-se o seguinte trecho de Aquino e Cruz (2019, p.7) quando dialogam com outros autores para retratar que:

> A construção da identidade nos primeiros anos de vida se dá na vivência da(s) infância(s), ou seja, nas relações cotidianas com a cultura, na qual as crianças estabelecem significativos diversos (WALLON, 1986, 2007). As experiências vivenciadas durante esse processo são interpretadas de diferentes formas por cada sujeito, não podendo sua identidade ser compreendida como rígida e universal, mas como o produto de um processo relacional e relativo. Tal construção se dá por meio de um processo que está sempre em curso, no qual o significado atribuído ao que as crianças são as distanciam e/ou as aproximam das imagens que elas possuem dos grupos que constituem a comunidade humana à qual elas pertencem (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003).

A análise de alguns trabalhos revela que apesar de inúmeros debates, a educação continua a ter dificuldade de incorporar as discussões sobre diversidade no âmbito do currículo. Isso fica evidente nos estudos *Que Cor é a Minha Cor?... e “Tia Quero ser Negro”....* O primeiro demonstra que essa questão acontece nas escolas, fortalecendo o perfil de pessoas brancas e desvalorizando a vasta comunidade que não se encaixa nesse padrão, conforme o exemplo a seguir:

> Que menina não desejou ser princesa? Que menino não desejou ser príncipe? Quem na sua infância não embarcou nesse mundo fantástico de magia e encantamento? Entretanto, esse sonho para a criança negra é cercado por uma espécie de interdito, pois na maioria das vezes “a história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza mostradas pela mídia também o são” (SANTOS, 2003, p. 27). Nesse contexto, a cultura desse universo encantador é apresentada à criança negra dentro de uma realidade muito distante do seu padrão de estética, o que contribui fortemente para que a criança negra negue a sua cor. (SILVA, T. R. da, 2017, p.3 e 4)

O segundo trabalho também demonstra como as questões de pertencimento estão distantes do debate sobre infância. Sobre isso Gonçalves (2019, p.3) afirma que

> A LDBEN no 9.394/96, em seu artigo 30, assinala que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, observando os seguintes aspectos: emocional, cognitivo, psicológico e motor. Sendo assim, as ações na creche se comprometem, ou deveriam se comprometer, com as dimensões do desenvolvimento global da criança, incorporando a seu cotidiano, atividades em prol da diversidade e da diferença étnico-racial, como enfatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. No entanto, durante o aprofundamento teórico, ficou muito evidente que raça, relações étnico-raciais e educação infantil estão apartadas, embora as questões relacionadas ao assunto circulem com muita frequência nessa etapa da educação básica.

Na avaliação do conjunto de materiais selecionados, um dos trabalhos se destaca por se tratar de um levantamento a respeito da educação indígena, o que o faz se diferenciar dos outros três, tanto por conta da questão étnica - povos indígenas, quanto por conta do encaminhamento metodológico - estado da arte. No entanto, também foi possível reconhecer que se tratava de um tema cuja centralidade recai sobre a diversidade étnico-racial. O trabalho discorre sobre a educação indígena em algumas tribos brasileiras, a partir de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação entre 2007 a 2018. A pesquisa demonstra a diversidade que compõe a formação corporal das crianças que vivem nas diferentes tribos indígenas espalhadas pelo Brasil, sobretudo no que se refere às influências de crenças e costumes, bem como às relações com a comunidade e com a natureza. Para exemplificar

> (...) podemos destacar alguns elementos recorrentes da caracterização desta Educação Indígena: a educação comunitária; a não diferenciação entre mundo adulto e infantil; a participação nas tarefas diárias do seu grupo; a educação a partir da ação do estar envolvido em tarefas, aprender fazendo; por fim, a valorização da atividade de observação. Uma parte considerável dos estudos destaca também ao papel que o exemplo oferece como aprendizado e também ao papel das narrativas como transmissão de conhecimentos. (SILVA, R.C., 2019, p.2)

De modo geral, os trabalhos retratam o corpo como elemento potencial na formação cultural e étnica e destacam a relevância da discussão sobre a diversidade ao longo da infância.

3.1.2 Reprodução dos modos de comportamento entre pares (crianças e/ou adultos)

Nessa categoria identificados três trabalhos são:

- *Formas Regulatórias na Educação Infantil: Retratos a partir da Perspectiva das Crianças,* de Aline Helena Mafra-Rebelo e Márcia Buss-Simão, *(2017 - Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade do Sul de Santa Catarina);*
- *O Jogo Protagonizado Infantil como um ato artístico em sala de aula: Uma abordagem Vigotskiana,* de Francine Costa de Bom, *(2017 - Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina);*
- *Educação Infantil, Infância e Gênero nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação,* de Sandro Vinicius Sales dos Santos e Isabel de Oliveira E Silva *(2019 - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e Universidade Federal de Minas Gerais)*.

A aproximação dos trabalhos ocorreu mediante a discussão sobre como as crianças reproduzem os comportamentos de seus pares (crianças ou adultos), transformando isso em hábitos, atitudes e valores sociais.

Duas dessas pesquisas são oriundas da região sul (UFSC-UNISUL e UNESC) e outra do centro-oeste (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFMG).

Entre eles, dois utilizam como fundamentação teórica a obra de Rocha, relacionando a crítica sobre como as instituições se definem a partir de uma perspectiva adultocêntrica, fazendo desse processo educativo algo mecânico que priva a oportunidade das crianças viverem suas experiências. Como citam Mafra-Rebelo e Buss-Simão (2017, p.14)

> A crítica que fazemos aos modelos marcados por mecanismos meramente instrucionais de transmissão de conteúdos passa por uma tentativa de chamar a atenção para essa espécie de desvio que reduz o processo educativo complexo, inerente ao humano, a apenas um conjunto de atividades dirigidas que visam à assimilação de modelos (ROCHA, 2013, p. 377, grifos no original).

Sobre isso, as autoras destacam que

> É necessário resgatar no espaço da educação das crianças pequenas as suas manifestações próprias, o espaço da brincadeira, da interação, do afeto e da expressão das diferentes linguagens como referência para o trabalho pedagógico,

> contemplando sua identidade social e cultural e as múltiplas dimensões humanas. Não significa, contudo, descartar o papel do professor, como o adulto que organiza as atividades e dirige o processo de elaboração dos conhecimentos que circulam naquele cotidiano.(MAFRA-REBELO, BUSS-SIMÃO, 2017, p.14)

Como é citado, os textos afirmam que a criança precisa ter a oportunidade de se expressar em suas diferentes linguagens e ser ouvida pelos professores e pela equipe escolar para que as suas interações resultem em mudanças na estruturação e organização de metodologias. Como ressaltam Santos e Silva (2019, p.6), quando concordam com Rocha

> [...] privilegia-se o uso de procedimentos metodológicos que permitam captar "as diferentes expressões infantis, contrariando a lógica comunicacional adultocentrada, para possibilitar uma relação mais comunicativa e um desafiador processo de aproximação com os diferentes grupos infantis" (ROCHA, 2007, p. 09). Desse modo, a brincadeira e as diferentes interações das crianças são vistas como formas de expressão simbólicas potencialmente relevantes para se compreender as distintas possibilidades que elas têm de viver a infância nos contextos coletivos de educação e cuidado, fato este que, progressivamente, contribui para a consolidação de um campo pedagógico específico da infância e da Educação Infantil (ROCHA, 1999).

Dois dos textos[6] destacam a potencialidade do corpo da criança, sobretudo, ao retratá-la como protagonista de sua vida e história. Em um dos trabalhos percebe-se que mesmo quando estão brincando, as crianças estão em "pleno investimento dos seus papéis" (BOM, 2017, p.8), ou seja, embora estejam fantasiando, elas estão vivendo aquela estória com toda a sua potencialidade corporal, emocional e social, conforme retrata o texto do autor citando Leontiev

> A atividade principal da criança é o jogo. Por meio dele a criança compreende o mundo em que está inserida, trazendo como conteúdo, os mecanismos das forças sociais que ela busca compreender (LEONTIEV, 2004, apud Bom, 2017, p. 1).

Outro trabalho que compõe essa categoria[7] demonstra a manipulação das experiências infantis a partir de ações regulatórias dos adultos, mediante a determinação

---

6 Os textos são *Formas Regulatórias na Educação Infantil: Retratos a partir da Perspectiva das Crianças*; e *O Jogo Protagonizado Infantil como um ato artístico em sala de aula: Uma abordagem Vigotskiana.*

7 *Formas Regulatórias na Educação Infantil: retratos a partir da percepção das crianças.*

daquilo que pode ou não ocorrer corporalmente em determinados espaços institucionais. Ou seja,

> [...] os dados revelaram que, em certas circunstâncias e eventos, houve um excesso de regulação das ações das crianças pelos adultos. Tais regulações se deram, sobretudo no sentido de delimitar as manifestações, brincadeiras e interações entre as crianças e pouco, ou nada contribuindo para a vida comum em um contexto de educação coletiva. (MAFRA-REBELO, BUSS-SIMÃO, 2017, p.15)

Outro estudo demonstra como a reprodução e a (re)criação de regras ocorre no contexto institucional, tal como no trecho a seguir:

> A professora diz para as crianças se reunirem na roda. Thayellen procura um lugar para se sentar, mas há pouco espaço para as crianças. Olha para todos os lados e ameaça sentar perto de Davy. O menino, ao perceber a movimentação de Thayellen, sai de seu lugar e se senta no meio da roda. A menina então resolve se sentar entre Isadora e Rihanna, sem, contudo, pedir que elas cedam um pouco de espaço. Isadora, ao ver que Thayellen sentou-se ali, diz:
> - Mas quem mandou tu vir para cá, quem?
> Thayellen: - Eu quero sentar aqui.
> Isadora: - Tá, mas primeiro tem que pedir. E eu não quero tu aqui do meu lado.
> Então, Isadora sai do lado de Thayellen e se senta em outro lugar (Notas de campo – junho de 2014). (MAFRA-REBELO, BUSS-SIMÃO, 2017, p.8)

O texto demonstra que a elaboração de regras não é maléfica para a formação da criança, inclusive se faz necessária para a convivência entre pares. Porém a regulação excessiva pode desempenhar um papel educacional nocivo. Isto é,

> [...] em certas circunstâncias e eventos, houve um excesso de regulação das ações das crianças pelos adultos. Tais regulações se deram, sobretudo no sentido de delimitar as manifestações, brincadeiras e interações entre as crianças e pouco, ou nada contribuindo para a vida comum em um contexto de educação coletiva.(MAFRA-REBELO, BUSS-SIMÃO, 2017, p.15)

No último texto que se forma essa categoria, nota-se quase o contrário de tudo o que foi abordado pelos demais. O trabalho[8] demonstra que apesar de sua potencialidade,

8 *Educação Infantil, Infância e Gênero nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.*

o corpo pode ser limitado pela generificação de atividades desenvolvidas nas instituições de ensino e, a partir disso, as crianças podem só reproduzir essa informação. Como revela,

> [...] os artigos aqui reunidos deixam seu contributo para a produção acadêmica da área na medida em que evidenciam como tais significados operam na construção de identidades generificadas das crianças. Desse modo, todas as experiências, situações e exercícios proporcionados aos meninos e as meninas têm efeitos diretos sobre suas vidas, sobre suas possibilidades e limitações como sujeitos que constroem suas identidades de gênero." (SANTOS, SILVA, p.3-4)

Nos três trabalhos identificados nessa categoria, é possível perceber que o papel das crianças nas instituições de ensino vem mudando. Apesar da existência do adultocentrismo, da binariedade ou da frequente regulação, as crianças desfrutam de algum poder na tomada de decisões, assim como na criação e mediação de situações.

3.1.3 Cuidado

Os textos fazem parte dessa categoria são:

- *Docência com Bebês: O Corpo da Professora que acalma, acalenta e serena,* de Márcia Buss-Simão *(2019 - Universidade Federal de Santa Catarina);*
- *Docência com Bebês em Ocasiões de Cuidados Pessoais: Interações e Banho em Foco,* de Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues e Tacyana Karla Gomes Ramos *(2019 - Universidade Federal de Sergipe).*

Estes trabalhos destacam a importância do cuidar na educação infantil, o que se dá fundamentalmente a partir do contato corporal e envolve não só a equipe pedagógica, mas também a interação entre as crianças.

Uma das pesquisas é decorrente do sul do país (UFSC) e a outra do nordeste (UFS).

Os textos demonstram que as instituições de ensino são responsáveis por grande parte das experiências oferecidas às crianças, sendo fundamental que as práticas e os saberes sejam organizados de modo a contemplá-las como cidadãs de direitos.

A concepção de corpo retratada nesses estudos o prevê como subsidiador das relações interpessoais e também um dispositivo de interação com o mundo. Um dos textos também evidencia a importância do corpo dos professores tornarem-se disponíveis nas

relações com as crianças. Como exemplo, Buss-Simão (2019a, p. 1), cita que “[...] as demandas corporais das professoras, nas relações educativas, nascem sobretudo das demandas corporais dos bebês”. Já Rodrigues e Ramos (2019, p.5), enfatiza que

> A proximidade corporal entre as professoras e os bebês e essa busca constante é uma característica desta docência, pois para atender as necessidades emocionais, físicas e sociais dos bebês, as professoras precisam estar próximas corporalmente, é preciso tocá-los, afagá-los e fazer com que se sintam seguros. Esse toque, esse afago, precisa ser “com mãos carinhosas, com mãos que esperam uma resposta e que estão sempre dispostas a receber essa resposta” (TARDOS, 1992, p. 9), mãos que afetam e são afetadas.

Buss-Simão (2019a, p.3) também identifica que “[...] esse reconhecimento das manifestações emocionais dos bebês mobiliza as professoras a se colocarem disponíveis emocionalmente e corporalmente para o contágio”, facilitando as relações interativas de cuidado e criando ambientes aconchegantes para as crianças.

Identificou-se que os textos destacam a importância de tornar cada espaço-momento significativo para a construção de uma inteligibilidade corporal e emocional para as crianças pequenas. Para isso destacam a necessidade de uma formação de qualidade dos profissionais, tal como fica explícito no trecho

> [...] as bases de sustentação para a docência com bebês necessitam de formação profissional para além dos aspectos de transmissão/recepção de conteúdos escolares. Pois, como vimos, não atendem às necessidades de desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. Exigem que as práticas pedagógicas dirigidas a essa faixa etária tenham intencionalidade, considerando a criança enquanto sujeito de direito e não como mero expectador de sua vida e aprendizagens. (RODRIGUES, RAMOS 2019, p.4)

Nos dois trabalhos o corpo recebe centralidade nas análises que envolve o cuidado, nesse sentido a interação tanto da criança como dos docentes servirão de base para as experiências construídas no âmbito educativo.

3.1.4 O brincar e brincadeiras na educação infantil

Dois textos compõem essa categoria, são eles:

- *Da alegria de brincar à pressão para render: As crianças e o controle do tempo dos adultos,* de Andrize Ramires Costa *(2019 - Universidade Federal de Pelotas);*
- *O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil,* de Andréa Simões Rivero e Eloísa Acires Candal Rocha *(2017 - Universidade Federal da Fronteira Sul e Universidade Federal de Santa Catarina - Universidade do Oeste de Santa Catarina).*

Essa categoria se expressou a partir do destaque dado ao brincar no momento da infância. As duas pesquisas são provenientes da região sul do país (UFPel e UFFS-UFSC/Unoesc).

O texto *O brincar e a constituição social das crianças* revela um corpo carregado de sentidos, no qual o brincar possibilita a interação com o mundo e a criação de novos significados. As autoras retratam a criança (corpo) como principal ator da construção de sua realidade. Nesse sentido, destacam "a brincadeira como esse caminho para a compreensão da constituição social das crianças e de suas infâncias". (RIVERO, ROCHA, 2017, p.3). O estudo demonstra como as crianças reproduzem a realidade a partir das brincadeiras, projetando diversos papéis e sentidos sociais, para isso fazem uso de seus próprios corpos e de objetos em construções que não tem um começo e nem um fim previamente definidos.

Ao longo da pesquisa as autoras perceberam que, na turma analisada, as brincadeiras de faz-de-conta eram as que mais se repetiam. Nelas identificaram duas características centrais: "o brincar de cuidar e ser cuidado pelo(s) outro(s)" e o "brincar de lutar com o(s) outro(s)". Na primeira o brincar que imita a realidade e reproduz "atenção, afeto, solidariedade, proteção, mas também manifestações de poder e controle, entre outros aspectos". (RIVERO, ROCHA, 2017, p.9). Já na segunda, o corpo é reprodutor de combates, poderes, estratégias de ataque e defesa com colegas da mesma turma.

O outro trabalho que constitui essa categoria[9], compreende o corpo como descobridor do mundo através do tempo *Kairós,* por meio do qual é possível ultrapassar os limites e criar uma ligação íntima da criança com aquilo que essencialmente ela é. Nesse sentido, as experiências da criança transcendem o tempo cronológico. E por isso esse

9 *Da Alegria de brincar à pressão para render: As crianças em um contexto de educação infantil.*

estudo também critica o fato de que, nas escolas, os tempos das crianças (*Kairós*) são deixados de lado para que o tempo instituído pela escola (*Chronos*), regularize todos os horários. Nessa perspectiva as vivências infantis são fragmentadas e empobrecidas, uma vez que as crianças não conseguem dar significado para aquilo que é realizado. A autora também aponta que o brincar não é algo que pode ser medido ou concebido em um determinado tempo, ele é uma construção transcendente que pode acontecer durante alguns instantes ou levar horas, dias, ou meses para que seja construído. Estipular um início e um fim para sua criação é ressignificar o que ela foi criada para ser,

> [...] como se brincar fosse uma sucessão de fatos com início e fim. Assim, tendem a cronometrar tudo determinando o momento apropriado ao brincar, como se fosse possível estipular quando é a hora certa para começar e acabar a brincadeira. A ideia de prazer, inconsequência, aventura, sonho, fantasia é posta em segundo plano, em virtude de uma cultura que pressiona pais e professores a reduzir o tempo de brincar livremente sob o pretexto de prepará-las para a vida adulta, esquecendo-se do modo como as crianças aprendem é genuinamente brincando. O "apressamento" é arriscar fazê-las perder seu desejo natural de aprender e aumentar o risco delas se tornarem ansiosas, deprimidas e infelizes. (COSTA, 2019, p.1)

A autora afirma que é durante a brincadeira que a criança mostra toda a sua potência de transformar e criar situações por meio daquilo que compreende. É como se a criança assimilasse o mundo a partir das interações que cria com os outros e com ela própria. Contudo, afirma que "[...] o brincar na escola parece encontrar-se sempre em um tempo que não é para ser vivido plenamente, porque ele está sempre a serviço de algo que é mais importante: produzir e restabelecer". (p.3)

No decorrer do texto ela também nos provoca ao afirmar que

> Reconhecidamente o livre brincar não é fundamental na escola de crianças. É instrumental assim como o tempo destinado para tal. Não é importante por ele mesmo: somente se torna importante quando ganha um caráter pedagógico e funcional. As crianças aprendem desde cedo que além da hora do recreio há outros tempos apropriados e residuais para tal: o final de semana, as férias e assim por diante, até se chegar ao final de uma vida inteira de contribuição com a esfera do trabalho quando podemos nos aposentar e, teoricamente, ter todo o tempo disponível para o ócio e o lazer. (COSTA, 2019, p.3)

Essa construção dificulta que as crianças consigam ter clareza quanto às atividades e as situações que elas podem viver nas instituições. O desfavorecimento das atividades

lúdicas corporais, que são tidas como inferiores em relação aquelas que representam o rendimento, intensificam uma compreensão de formação voltada para o trabalho e não para a vida. Nesse sentido,

> O caráter instrumental do tempo exerce uma profunda pressão sobre o brincar entre as crianças e talvez nada disso condiga com a natureza e especificidade do brincar, principalmente entre as crianças menores que, por excelência, brincam com o próprio tempo. (COSTA, 2019, p.3)

Os dois textos, mesmo apresentando aspectos diferentes, enfatizam a necessidade de se reformular espaços-tempos educativos para que estimulem as atividades lúdicas, promovendo o ato brincante a partir de atividades que tenham significado para a criança, sendo tratadas com sua devida importância.

3.1.5 Relações entre o corpo e a linguagem na creche

Nessa categoria se encontra apenas um texto:

- "*Deixa eu abrir a janela" - Encontros e desencontros com a linguagem na creche*, de Rachel Martins Arenari da Silva (2019 - Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Essa categoria foi definida a partir da ambiguidade identificada entre o que a criança expressa e o que é imposto sobre sua oralidade.

O texto ressalta que o corpo é o primeiro canal de comunicação utilizado pela criança, porém retrata como a fala acaba recebendo destaque em detrimento das demais formas de linguagem corporal.

Ao longo da discussão aponta a importância da linguagem oral, afirmando que "a potência relacional dos bebês e crianças pequenas se evidencia de muitas formas. Choros, gestos, balbucios, expressões não verbais são enunciados a serem significados pelo adulto" (Razuk, 2019, p.6). Também sinaliza que,

> Escutar é participar ativamente do diálogo, no exercício da compreensão discursiva; o que nos provoca a pensar que diante da palavra ou ação dos adultos ou das outras crianças, os bebês e as crianças pequenas estão ativamente participando do

> diálogo, seja com o “gesto corporal ou com o gesto verbalizado” (BAKHTIN, 2011, p. 350), seja ainda com o silêncio ou sem expressar externamente uma resposta. (RAZUK, 2019, p.3)

Mesmo assim, nas relações com a linguagem na creche, aponta certa imposição dos adultos ao ressignificar tudo o que a criança expressa em atitudes faladas, além de um apelo às construções orais. Esse reforço em torno da linguagem oral ocorria a partir de inúmeras tentativas de traduzir ou reinterpretar aquilo que as crianças expressavam. Tal como demonstra o trecho a seguir:

> No diálogo com as professoras as expressões gestuais e verbais das crianças são elaboradas e devolvidas às crianças em uma entrega constante de palavras que completam o enunciado das crianças ou verbalizam seus movimentos corporais. (RAZUK, 2019, p.4)

Por fim, na mesma medida em que o texto retrata o significado especial dado à linguagem oral na primeira infância, também demonstra como essa formação pode ser tornar limitada quando concentrada apenas nesse aspecto.

3.2 TEMAS IDENTIFICADOS NOS TRABALHOS DO GRUPO 13 - “EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL”

Na análise dos dados relativos ao GT13 foram avaliados quatro textos, o que resultou na elaboração de três categorias, são elas: *Indisciplina corporal, Violência nas Escolas e Brincar no ensino fundamental.*

3.2.1 Indisciplina corporal

O texto que integra essa categoria é:

- *Autoridade Docente e Indisciplina,* de Elaine Aparecida Pereira *(2017 - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).*

Este estudo analisou "como as práticas docentes contribuem ou dificultam para o enfrentamento de problemas disciplinares no cotidiano escolar[...]" (PEREIRA, 2017, p.5). Embora não tenha como objeto central as questões relativas ao corpo, demonstrou que ele pode ser submetido a práticas que reforcem posicionamentos relevantes para a construção da autoridade, interferindo sobre momentos de indisciplina, porém também pode ser alvo de posturas autoritárias e coercitivas.

A pesquisa demonstra que, em um dos contextos,

> [...] os alunos reconhecem o exercício da autoridade como algo importante na formação dos indivíduos à medida que se mostra necessária para garantir um ambiente favorável a aprendizagem. A legitimidade da autoridade docente, segundo os participantes da pesquisa, está pautada na possibilidade que a escola oferece de adaptação do indivíduo às exigências sociais e, portanto, na competência do professor em garantir um ensino de qualidade. (PEREIRA, 2017, p.6)

Já em outra instituição, a ausência de comunicação impossibilitava o diálogo, dificultando que os alunos compreendessem o sentido das regras propostas pelos professores.

> Segundo eles [os alunos], em tais relações [relações entre professores e alunos] estão presentes situações de desrespeito, como agressões físicas e verbais de ambas as partes. Além disso, os professores parecem se mostrar incapazes de garantir que os alunos participem das atividades propostas, assim como de evitar que uma parte destes deprede o patrimônio da instituição durante as aulas. (PEREIRA, 2017, p.8)

Nessa escola a indisciplina corporal foi identificada não somente entre os alunos, mas também no comportamento expresso pelos próprios professores, conforme descrito neste trecho:

> Felipe (escola B): Tem professor que passa o texto na sala, aí ele senta… O aluno pede ajuda pra ele, e ele fala “se vira nos trinta!”, aí vaza da sala…
> Tiago (escola B): É mesmo… A cada cinco minutos os professores saem da sala. Passa lição…
> Pedro (escola B): A maioria dos professores passa muito pouco tempo na sala (todos demonstram concordar). Eles passam alguma coisa e saem. Aí o texto fica incompleto. Passam três meses, aí eles falam que você é quem está atrasado na matéria… Porque eles não terminam um texto que eles estão passando. De cinco em cinco minutos eles estão saindo pra fazer alguma coisa. (PEREIRA, 2017, p.8)

A indisciplina dos professores interferia sobre o reconhecimento da autoridade por parte dos alunos, gerando impactos sobre a relação professor-estudante, conforme vemos a seguir:

> Mediadora: Como é que é a relação dos alunos com os professores?
> Tiago (escola B): Os alunos fazem quando quer.
> Felipe (escola B): É.
> Camila (escola B): Ah! Eles (os professores) entram na sala e ficam sentados. Eles fazem lição, mas… quem quiser copiar copia… eles ficam sentado lá mexendo no celular.
> (...)
> Felipe (escola B): Tem uns alunos que até agride uns professores.
> Mediadora: Agride como?
> Flávia (escola B): Batendo, xingando.
> Felipe (escola B): Soco no estômago, chute. (PEREIRA, 2017, p.7).

Por outro lado, os professores não percebiam sua indisciplina corporal como um aspecto influenciador da conduta dos alunos, tal como demonstrado neste trecho:

> [...] a indisciplina, na maioria das vezes, é considerada pelos docentes como expressão de problemas externos à escola cuja responsabilidade é atribuída a instituição familiar ou aos próprios indivíduos, os alunos, sendo a escola uma vítima de algo sobre o qual ela teria pouco controle ou responsabilidade. (PEREIRA, 2017, p.2)

A pesquisa demonstra uma ambivalência em torno da indisciplina corporal identificada na escola, na medida em que indica que o próprio professor pode favorecer esse comportamento, seja pela incapacidade de comunicação, seja pelos exemplos oferecidos aos discentes.

3.2.2 Violência nas escolas

Nessa categoria se encontram dois textos, são eles:

- *Ir para a escola, um ato de coragem: Narrativas de Mulheres Negras sobre suas Experiências Escolares,* de Viviane Inês Weschenfelder e Elí Terezinha Henn Fabris *(2017 - Universidade do Vale do Rio dos Sinos)*

- *Pesquisa-Intervenção no Ensino Fundamental Anos Finais: Convivências e Violências Escolares,* de Maria Cecilia Luiz *(2019 - Universidade Federal de São Carlos)*

Essa categoria é expressa a partir do conteúdo de dois trabalhos que analisam formas de violência ocorridas em escolas de ensino fundamental, entre elas a violência étnico-racial e a violência física. Uma das pesquisas é proveniente da região sul (UNISINOS) e outra da região sudeste (UFSCar).

No texto *Ir para a escola, um ato de coragem...,* vemos relatos de mulheres negras sobre a ida à escola e suas vivências infantis naqueles espaços. Hoje adultas, elas contam sobre suas vivências escolares em um *blog* que tem servido para ampliar ajuda a pessoas que sofreram, ou ainda sofrem com as mesmas violências. As narrativas retratam histórias marcadas pelo preconceito destinado aos seus corpos e a negligência dos docentes em permitir que tal comportamento fizesse parte da rotina escolar. Isto é,

> *Os professores e professoras não levaram em consideração [...] nessa escola eu passei por várias vivências violentas, que partiam dos próprios pré-adolescentes, um grupo de meninas chegou a colar chicletes no meu cabelo, no meu cabelo enrolado, no meu cabelo CRESPO.* (Raescla Ribeiro de Oliveira, 22-09-2016, grifo nosso). (WESCHENFELDER, FABRIS, 2017, p.12)

Essas formas de violência eram normalizadas no contexto escolar, apesar de gerarem sérios impactos sobre aqueles que eram alvo e também sobre os demais que possuíam o mesmo biotipo étnico. Vide outro excerto:

> *O recreio, a gente passava no meio do quadrado, a sala dos professores era ao lado da direção e os gritos eram altos o recreio inteiro. Vez por outra vinha a coordenadora dar uns berros, distribuir umas suspensões, advertências para os meninos que agrediam Cristiane (possivelmente uma colega de turma, mas não fica explicitado no texto) fisicamente, mas só. Cristiane era o motivo de eu chegar em casa todos os dias e agradecer a Deus pela minha pele não ser "tão escura quanto a dela".* (Naiara Lira, 02-10-2014, grifo nosso). (WESCHENFELDER, FABRIS, 2017, p.12)

Essas formas de violência também interferiam sobre a possibilidade dos sujeitos de reconhecer e demonstrar características físicas que os relacionassem aos seus grupos

étnicos. WESCHENFELDER, FABRIS (2017, p. 9) mencionam o caso de uma das participantes que fez o seguinte relato:

> *O meu cabelo vivia alisado e preso. Os meus cachos eram vergonha para mim... Era uma carga muito pesada. Em nada eu parecia com as meninas da escola. [...] Eu não me sentia pertencente a nada. Me sentia flutuante. Sem um espelho social para olhar e me enxergar.*

Além disso, as mulheres relataram as dificuldades enfrentadas em relação ao reconhecimento de seus desempenhos, uma vez que sempre foram avaliadas a partir de estereótipos. Observemos:

> *As professoras nunca achavam que eu seria a aluna de "destaque", ou a que seus métodos tecnicistas devolveriam os melhores resultados, pareciam sempre surpresas com qualquer resposta bem sucedida. Mas não exaltavam os bons resultados [...].* (WESCHENFELDER, FABRIS, 2017, p. 13)

O estudo demonstra que mesmo sofrendo com essas situações de violência ao corpo, as participantes não desistiram da formação escolar, mas para isso precisaram criar estratégias de enfrentamento. Como afirmam Weschenfelder e Fabris (2017, p.10)

> No processo de subjetivação que essas mulheres vivenciaram na escola, especialmente durante o Ensino Fundamental, muitas são as estratégias que elas utilizaram como forma de sobrevivência: o humor, a companhia de colegas brancos, a indiferença.

A pesquisa demonstra a importância da escola problematizar questões relativas à violência étnico-racial, abordando discussões que dizem respeito à diversidade.

O segundo texto é resultado de uma pesquisa-intervenção realizada com turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental com o intuito de descobrir, sob a ótica discente, as formas de violência presentes na escola.

O estudo aborda três aspectos relacionados à violência. O primeiro identificado como "A naturalização das micro-violências" aponta que muitas formas de violência estão presentes no contexto escolar, mas poucas ações são desenvolvidas para compreender e mudar esse panorama. Entre diferentes pontos demonstra que,

> Muitas vezes, contempla-se a perspectiva das violências, conflitos ou incivilidades como problemas disciplinares, mas na verdade, na escola, por vezes trata-se de problemas pedagógicos que também têm causas multifatoriais, como: falta de estrutura física, administrativa e pedagógica da escola; currículos segmentados, defasados e desinteressantes; pedagogia tradicional – professor (dono do saber) ministrando aulas com visão autoritária em que o aluno é apenas ouvinte; falta de material didático e avaliações inoperantes. (LUIZ, 2019, p.3)

A ausência de uma estrutura adequada e de uma metodologia coerente podem favorecer a falta de engajamento dos sujeitos em relação ao ensino, e isso diz respeito tanto ao professor quanto ao aluno.

Também foi identificada uma espécie de normalização da violência que passava a fazer parte do cotidiano e assumida como um comportamento aceitável dos sujeitos. Assim,

> As brigas acontecem dentro ou fora da escola, sendo que muitos entendem que são tapas de “brincadeirinha”, como algo naturalizado. Entre os discentes, os motivos são os mais variados, mas nos chama atenção quando os estudantes relatam que os confrontos começam devido à falta de paciência que têm uns com os outros. Com a ausência de serenidade, a frequência com que acontecem as violências físicas, como chutes, pontapés, tapas, empurrões, puxar a camisa ou a mochila etc., ficam mais comuns (...). (LUIZ, 2019, p.3)

O pesquisador demonstra que um dos motivos para que os alunos se sintam impacientes é justamente o fato de serem constantemente controlados. Como diz:

> É revelador perceber que o convívio em sala de aula tem causado descontentamento entre os estudantes, e por se sentirem controlados, presos, ficam sem paciência, como bombas prontas para explodir. (LUIZ, 2019, p.3)

O segundo aspecto diz respeito às “*Causas das violências: medo e insegurança”*. Neste tópico são apresentados vários relatos dos estudantes que têm medo tanto da violência praticada no interior da escola, como daquela sinalizada pelos pais como ameaça caso não consigam se defender na escola. Vejamos os exemplos:

> Entre tantas falas, ouviu-se vários estudantes afirmando que seus familiares ensinam e/ou incentivam os(as) filhos(as) a se “defender”:
> Meu pai me fala que se eu apanhar e não bater de volta, eu apanho em casa dele. (aluna do grupo B)
> Meu pai fala para eu devolver, mas se a direção chama ele por causa disso, ele fala que não deveria fazer isso. (aluno do grupo C). (LUIZ, 2019, p.4).

> A famosa frase: “não leve desaforo para casa”, ainda propicia a origem de muitos conflitos ou de violências dentro da escola, e vem se agravando com as questões de violência não só dentro da escola, como fora dela. Assim, os familiares aconselham os(as) filhos(as) a se defenderem na rua, ou em lugares públicos, exaltam o medo e o perigo de viver em sociedade:
> Minha mãe falou que eu volto sozinha, então, eu tenho que aprender a me defender sozinha, sabe? Eu aprendo autodefesa. Meu padrasto é policial e ela [refere-se a mãe] anda com soco inglês. (Aluna do Grupo B). (LUIZ, 2019, p.4).

Esses comportamentos contraditórios demonstram ambiguidades que influenciam a educação do corpo na escola e são estimuladas pelos adultos - professores e família.

O terceiro aspecto reflete sobre “As práticas violentas na perspectiva da vítima”, mas, como a própria autora demonstra, torna-se um elemento difícil de ser revelado, pois, é fundamental que as pessoas entendam que estão sendo violentadas, algo que muitas vezes é dificultado pela naturalização de pequenas agressões físicas ou na transformação dessa questão em tabu, sem qualquer discussão sobre o assunto.

3.2.3 O brincar no ensino fundamental

Nessa categoria se encontra apenas um texto:

- *Ateliê Catadores do Brincar: Espaço de Produção de Sentidos e Formação Sensível de Docentes do Ensino Fundamental I,* de Marilene Calegari Cardoso *(2019 - Universidade Estadual Sudoeste Bahia).*

Essa categoria foi expressa a partir da identificação da relevância do brincar no ensino fundamental, sobretudo em como auxilia na construção de identidade e na aprendizagem.

O trabalho traz a experiência de uma formação docente que instiga a criatividade infantil a partir da utilização de materiais e demonstra que, depois dessa vivência, os professores perceberam a riqueza pedagógica atrelada ao brincar.

Nesse sentido, retoma o relato de docentes para destacar a potencialidade do livre brincar como contraponto às atividades que são pré-programadas, sublinhando que a brincadeira não pode se caracterizar como algo forçado ou delimitado, pois necessita ser um ato orgânico da criança. Vejamos um trecho:

> Tem outro lado, também. Quando você coloca: vai, vamos olhar os materiais e construir. E se eu não fizesse? E se necessariamente eu não quisesse criar nada? Aí, ouve como uma obrigatoriedade da proposta. Tem um lado que FULANO disse. Eu não vi nada. Mas, o outro lado dele diz: mas, eu tenho que construir algo. Porque, a naturalidade da criação é que faz o criador. Os meninos eles vão e criam. Mas, é tudo natural. Não há uma regra para eles. O que foi que falamos para eles? Criem. Aliás, não foi nem criar, falamos brinquem. Né? Brinquem. Nós que temos a visão que a brincadeira deles tem a criação. Mas, fale para eles façam tal coisa, para ver se sai. Entende? Então, assim, o adulto já tem aquela barreira natural. Mas, não somos crianças. (Luz, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).(CARDOSO, 2019, p.4)

A pesquisa também trata da relação entre o brincar e o processo de ensino-aprendizagem, apontando que a criança cria realidades e situações que podem ser associadas à vida em sociedade e, consequentemente, à interação entre pares.

O estudo aborda a relevância da espontaneidade da criança ao brincar, mas indica que no ensino fundamental isso é dificultado pela prevalência de regras, prazos, condutas e metas a serem cumpridos. Segundo a autora,

> A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em prol do conhecimento formalizado expulsa a ludicidade do espaço de liberdade e exigências da cidadania. Com isso, os corpos ficam cada vez mais acomodados às cadeiras, e o brincar passa a ser relegado a segundo plano. (CARDOSO, 2019, p.1)

Desse modo, o brincar passa a contar com raros momentos na rotina escolar, o que diz muito sobre a cultura que define o ensino fundamental, o qual é baseado na contenção, na disciplina e no regramento dos corpos infantis.

De modo geral, ao realizar um balanço dos dados analisados nos dois GTs, observa-se que o corpo tem sido objeto de pesquisa em diferentes investigações realizadas no âmbito da educação.

No GT07 - Educação de 0 a seis anos foram identificados doze trabalhos que retratam a relevância do corpo na infância, ao mesmo tempo em que demonstram como na educação infantil ele conta com um caráter mais livre e autônomo.

Já no GT13 - Educação Fundamental, entre os quatro textos examinados, verificou-se uma predominância de temas que dizem respeito ao controle, à regulação e à (in)disciplina, algo que pode ser explicado pelas características que compõem esse momento da escolarização, fortemente marcado pelas preocupações destinadas aos conteúdos tradicionais de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da pesquisa, ainda no decorrer da seleção dos materiais, foram constatados múltiplos aspectos pertinentes à formação do corpo, o que reforça seu caráter multifacetado.

De modo geral, a pesquisa demonstra que os temas relacionados ao corpo variaram significativamente entre os trabalhos apresentados nos GTs 07 e 13, nas reuniões realizadas nos anos de 2017 e 2019 pela ANPEd. A partir da análise e da categorização, foi possível aproximar os temas, o que redundou em concepções muito distintas sobre a formação do corpo na educação infantil e na educação fundamental.

Na educação infantil foi possível perceber um corpo que conta com maior liberdade para se expressar e aprender, enquanto na educação fundamental ele passa a ser controlado e submetido às atividades tradicionais de ensino-aprendizagem.

Entre os temas identificados no GT 07 estavam: *Diversidade Étnico-Racial; Reprodução dos modos de comportamento entre pares; Cuidado; Brincar e brincadeiras na educação infantil; Relações entre o corpo e a linguagem na creche,* orientaram o exame do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Nessa análise pudemos verificar que o corpo da criança pequena, embora sofra intervenções, normalmente conta com maior possibilidade de se (re)conhecer e interagir com o mundo que o cerca.

Em relação ao GT13 - Educação Fundamental, despontaram as seguintes temáticas: *Indisciplina Corporal; Violência nas escolas; Brincar no ensino fundamental.* Esses estudos demarcaram a regularização das ações corporais das crianças, seja de forma sucinta ou explícita.

Vale lembrar que, pela amplitude e complexidade, este estudo não pretende apontar conclusões definitivas, haja vista a necessidade de cruzamento com outros trabalhos apresentados nas demais edições do evento, bem como o aprofundamento analítico a partir do diálogo com a extensa literatura sobre “corpo, infância e educação”. Sendo assim, sugere-se sua continuidade, inclusive considerando a possibilidade de abranger a produção de outros GTs da ANPEd, tais como GT12-Currículo, GT21-Educação e Relações Étnico-Raciais, GT23-Gênero, Sexualidade e Educação, entre outros.

5. REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia. **As Crianças Participam de Corpo Inteiro**. Conjectura:Filos. Educ, Caxias do Sul, v. 23, n. 2, p. 347-362, maio/ago.2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4384/0>. Acesso em: 07 jul. 2020.

AQUINO, P. N. O. de; CRUZ, S. H. V. **A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa comunidade de remanescentes de quilombolas.** In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, 2019. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos> Acesso em: 06 maio 2020.

BERTHERAT, Thérèse. **O Corpo tem suas Razões:** Antiginástica e Consciência de si. Trad. de Estela dos Santos Abreu. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOM, F. C. de. **O jogo protagonizado infantil como um ato artístico em sala de aula: uma abordagem Vigotskiana.** In: 38 ª Reunião Nacional da ANPEd. São Luís, 2017. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/grupos-de-trabalho> Acesso em 08 maio 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. In: 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2008. Anais das Reuniões da ANPEd. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. **Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena.** In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, 2019a. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos> Acesso em: 06 maio 2020.

_____. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. In: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques. **Leituras em Educação Infantil:** Contribuições para a formação docente. Curitiba:NEPIE/UFPR, 2019b. p.53-88.

_____. Infância, corpo, docência e a ética do cuidado de si. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, jul./dez. 297-312. 2010.

CARDOSO, M. C. **Ateliê Catadores do Brincar: Espaço de produção de sentidos e formação sensível de docentes do Ensino Fundamental I.** In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, 2019. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos> Acesso em: 07 maio 2020.

COSTA, A. R. **Da alegria de brincar à pressão para render: As crianças e o controle do tempo dos adultos.** In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, 2019. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos> Acesso em: 06 maio 2020.

GONÇALVES, A. do C. C. "**Tia quero ser negro": diferenças étnico-raciais na creche.** In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, 2019. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos> Acesso em: 07 maio 2020.

Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em:<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 11 mai. 2020.

LE BRETON, David. **Adeus ao Corpo.** Campinas: Papirus, 2013.

_____. **A Sociologia do Corpo.** Trad. de Sonia Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **As Paixões Ordinárias:** Antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Sinais de Identidade:** Tatuagens, piercings e outras marcas corporais. Lisboa: Misótis, 2004.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LORENZ, Karl. **Introdução à Pedagogia Jesuíta no Brasil Colonial.** Educação Humanista e o Ratio Studiorum (Versão Português). Cad. de Hist. da Educação. 2018;17(1): p.25-50.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, M. C. **Pesquisa-Intervenção no Ensino Fundamental Anos Finais: Convivências e Violências Escolares.** In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, 2019. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos> Acesso em: 07 maio 2020.

MAFRA-REBELO, A. H.; BUSS-SIMÃO, M. **Formas Regulatórias na Educação Infantil: retratos a partir da percepção das crianças.** In: 38 ª Reunião Nacional da ANPEd. São Luís, 2017. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/grupos-de-trabalho> Acesso em 08 maio 2020.

PEREIRA, E. A. **Autoridade docente e indisciplina.** In: 38 ª Reunião Nacional da ANPEd. São Luís, 2017. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/grupos-de-trabalho> Acesso em 09 maio 2020.

RAZUK. R. M. A. "**Deixa eu abrir a janela" - encontros e desencontros com a linguagem na creche.** In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, 2019. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos>. Acesso em 06 maio 2020.

Reunião Nacional da ANPEd, 38ª edição, 2017, São Luís do Maranhão. Anais das reuniões nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 06 mai. 2020.

Reunião Nacional da ANPEd, 39ª edição, 2019, Niterói. Anais das reuniões nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos>. Acesso em 06 maio 2020.

RIVERO, A. S.; ROCHA, E. A. C. **O Brincar e a Constituição Social das Crianças em um contexto de educação infantil.** In: 38 ª Reunião Nacional da ANPEd. São Luís, 2017. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/grupos-de-trabalho> Acesso em 08 maio 2020.

RODRIGUES, T. S. de A.; RAMOS, T. K. G. **Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco.** In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, 2019. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos> Acesso em: 06 maio 2020.

SANTOS, S. V. S. dos; SILVA, I. de O. E. **Educação infantil, Infância e Gênero nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, 2019. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos> Acesso em: 07 maio 2020.

SILVA, R.C. **A criança indígena nas pesquisas em educação:** Balanço de uma década de estudos. In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, 2019. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos> Acesso em: 06 maio 2020.

SILVA, T. R. da. **Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil.** In: 38 ª Reunião Nacional da ANPEd. São Luís, 2017. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/grupos-de-trabalho> Acesso em 08 maio 2020.

WESCHENFELDER, V. I.; FABRIS, E. T. H. **Ir para escola, um ato de coragem: Narrativas de mulheres negras sobre suas experiências escolares.** In: 38 ª Reunião Nacional da ANPEd. São Luís, 2017. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/grupos-de-trabalho> Acesso em 09 maio 2020.

6. ANEXO 1

FICHAMENTO DE TRABALHOS DA ANPEd
Grupo de Trabalho
07
Ano de Apresentação
2019
Título
“Deixa eu abrir a janela” - Encontros e desencontros com a linguagem na creche.
Autor(a/es) do Trabalho
Rachel Martins Arenari Razuk
Instituição de Origem da Pesquisa
UFRJ
Agência e ou Instituição Financiadora
CAPES
Temática Geral do Trabalho
Uso geral da linguagem na creche entre crianças e professoras
Metodologia de Pesquisa
Observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental
Palavras-Chave
Educação Infantil. Linguagem. Docência. Creche. Bebê.

Autores de Referência (Primários - por ordem de relevância)
Bakhtin; Vigotski; Corsino; Schmitt.
Concepção de Corpo
Corpo como a primeira linguagem usada pela criança pequena. Corpo como subsidiador do aprendizado da linguagem oral.
Relação entre Corpo e Infância
Corpo como mediador da relação entre criança-mundo; Corpo como ponte de interação com os pares para ressignificar seus aprendizados e suas expressões através da linguagem.
Relação entre Corpo, Infância e Educação
Não identificado
Relação entre Corpo, Infância e Escola ou Centro de Educação Infantil
As crianças citadas no texto são pequenas, o que faz com que o processo de relação entre elas e as pessoas no CEI seja maior. Nessa relação percebemos a tendência de reforçar a importância da linguagem oral, e para que isso aconteça vemos as professoras sempre tentando interpretar o que as crianças querem dizer através da linguagem corporal, ou da falta dela, e nas tentativas de oralidade dessas crianças.
Conclusões do Trabalho
Ele retrata o processo de significação da linguagem na primeira infância. Tendo o corpo como uma casa onde mora essa potência que se viabiliza pela fala, enquanto a criança está sendo limitada a apenas um dos seus sentidos.
Comentários pessoais
Esse trabalho não se refere à linguagem corporal em si, mas trata de como

o corpo e a sua linguagem caminham como funções primordiais para a aprendizagem da linguagem oral nos primeiros anos de vida das crianças. Apesar deste trabalho se reportar mais especificamente à linguagem oral e tratar pouco do corpo em uma visão mais ampla, considerei importante mantê-lo no levantamento pois ele faz uma crítica à instrumentalização e coisificação do corpo nas instituições de educação, mesmo na educação infantil.
Citações do Texto
Como afirma Pino (2005, p.53), ao discorrer sobre “Teoria genética geral do desenvolvimento cultural” de Vigotski, “a humanização da espécie confunde-se (sic) com o processo de produção da cultura, e a humanização do indivíduo confunde-se com o processo de apropriação dessa cultura”. A ação docente na creche, com sujeitos recém-chegados ao mundo, se coloca diante desta complexa relação na qual aquilo que é da ordem da natureza e da ordem da cultura se fundem e desdobram em ampliações culturais que se estabelecem nas crianças e passam a constituí-las. Página 1 [Ordem da Natureza x Ordem da cultura.]
No diálogo com as professoras as expressões gestuais e verbais das crianças são elaboradas e devolvidas às crianças em uma entrega constante de palavras que completam o enunciado das crianças ou verbalizam seus movimentos corporais. Página 4 [As crianças verbalizam seus movimentos corporais].
Escutar é participar ativamente do diálogo, no exercício da compreensão discursiva; o que nos provoca a pensar que diante da palavra ou ação dos adultos ou das outras crianças, os bebês e as crianças pequenas estão ativamente participando do diálogo, seja com o “gesto corporal ou com o gesto verbalizado” (BAKHTIN, 2011, p. 350), seja ainda com o silêncio ou sem expressar externamente uma resposta. Página 3

A potência relacional dos bebês e crianças pequenas se evidencia de muitas formas. Choros, gestos, balbucios, expressões não verbais são enunciados a serem significados pelo adulto. Página 6