

MARCIA DE OLIVEIRA PASETTO LEBKUCHEN

**O CORPO DO ALUNO NO COTIDIANO ESCOLAR: Sentidos e Significados
Atribuídos por um Grupo de Professores**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2013**

MARCIA DE OLIVEIRA PASETTO LEBKUCHEN

O CORPO DO ALUNO NO COTIDIANO ESCOLAR: Sentidos e Significados
Atribuídos por um Grupo de Professores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRA em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar.

ERRATA

EM SUMÁRIO, FOLHA 12, ONDE SE LÊ

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS;

LEIA-SE

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

EM INTRODUÇÃO, FOLHA 19. RETIRAR AS LINHAS 01 ATÉ 03 TODA A PARTE DO TEXTO COMO SEGUE:

Ampliamos nossos conhecimentos sobre a evolução da **(CDHSH)** por meio de um levantamento da literatura que proporcionou amadurecimento da questão aqui estudada 7. Explanamos a respeito desse estudo.

INCLUINDO NOTA DE RODAPÉ 7, TODO O TEXTO DA NOTA COMO SEGUE:

A dialogia estabelecida a partir dessas leituras está presente em todo o corpo deste texto, em especial na seção própria para isso, ou seja, no capítulo de referencial teórico.

EM EDUCAÇÃO E CORPO, ITEM 1.2.1 ENCONTROS TEÓRICOS PERTINENTES, FOLHA 35, NA CITAÇÃO:

“a especificidade da Educação Física com relação ao desenvolvimento motor do educando situa-se no mesmo plano que a especificidade do ensino da Língua Portuguesa, com relação ao desenvolvimento da linguagem – em todas as disciplinas escolares utiliza-se a linguagem verbal em língua portuguesa, mas não se sistematiza o desenvolvimento dessa linguagem como na referida disciplina.”

ONDE SE LÊ O NOME DO AUTOR GRAFADO COMO

KOLYNIAC

LEIA-SE

KOLYNIACK

EM EDUCAÇÃO E CORPO, ITEM 1.2.1 ENCONTROS TEÓRICOS PERTINENTES, FOLHA 35, ÚLTIMO PARÁGRAFO ONDE SE LÊ

KOLYNIAC

LEIA-SE

KOLYNIACK

EM EDUCAÇÃO E CORPO, ITEM 1.2.1.1 CORPORALIDADE, FOLHA 36, LINHA 16, ONDE SE LÊ

KOLYNIACK

LEIA-SE

KOLYNIACK

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIAS

Dedico os dois anos de trabalho desta dissertação aos meus familiares:

- Aos meus queridos filhos, Flavio e Carolina, por moverem meu mundo;
- Ao meu marido, Marcelo Lebkuchen, sempre ao meu lado com cumplicidade a cada projeto;
- Ao meu pai, Emilio, pela presença e dedicação.

Dedicação especial àquela que sempre me apoio na vida escolar e acadêmica, dona Mirtes, mãe e professora por me presentear com o sentimento de amor por educar e o privilégio de, com ela, aprender.

Nem “[...] sempre é viável a quem realmente opta pelas transformações fazê-las como gostaria e no momento em que gostaria. Além do desejo de fazê-las, há um viável e um inviável histórico do fazer. Qualquer que seja o momento histórico [...] O papel do trabalhador social que optou pela mudança não pode ser outro senão o de atuar e refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sua sociedade.” (FREIRE, 2005, p. 55).

AGRADECIMENTOS

À CAPES pela bolsa de estudos concedida propiciando a realização desta pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pela oportunidade de evoluir e aprimorar meus conhecimentos e saberes docente.

À orientadora Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar pelos encontros e apontamentos em meus textos, que supriu todas as necessidades e contribuiu na construção do processo de aprendizagem.

Aos professores doutores da Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, Profa. Marli André, Profa. Ana Mercês Bahia Bock, Profa. Laurinda Ramalho de Almeida, Profa. Cláudia Davis, Prof. Sérgio Luna, Prof. Antônio Carlos Caruso Ronca, Profa. Melania Moroz, pela generosidade em dividir seus conhecimentos e estudos contribuindo para com a estrutura do o corpo teórico e metodológico deste trabalho.

À Profa. Ana Maria Saul, da Cátedra Paulo Freire, pela acolhida, atenção e ensinamentos.

Aos colegas de curso, Aline, Edson, Simone, Cleiton, Rosana, Priscila, Vinicius, Maria, Stefan, Ana Luiza, Selma, entre outros que aparecem neste trabalho com suas sugestões e as experiências discutidas em nossas aulas.

Aos professores doutores, membros da banca, Carol Kolyniak Filho e Virginia Mara Prospero da Cunha que contribuíram com este estudo desde a qualificação.

À banca examinadora, pelo olhar atento e contribuição inestimável.

A tutora intelectual e Coordenadora Pedagógica que me indicou o caminho

para chegar ao mestrado, Maria Lúcia Spadini da Silva, obrigada pelo empenho e dedicação.

Agradeço à minha querida revisora, Agnes dos Santos Scaramuzzi Rodrigues.

Aos meus avós maternos e paternos pelos exemplos de suas vidas e por sempre compartilharem suas histórias pessoais e educacionais.

Às irmãs, Cláudia e Paula, e meus pais por representarem o processo de construção dos signos sociais que amadureço e, ainda hoje, se constituem em uma subjetividade de existência que se mantém em reconstrução.

Ao meu marido e meus filhos pela paciência, amor e amizade nas adversidades enfrentadas durante o mestrado.

Aos pequenos seres de luz, animais quase humanos, que passaram pela minha vida e deixaram alegria, afago e conforto: Timbó, Pupi, Apolinácio, Paloma, Minie e Dino.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram nesse processo de amadurecimento que me envolveu nos dois últimos anos e que perduraram por uma vida.

A Todos, muito obrigada!

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi o de compreender como o corpo do aluno é significado pelos docentes da Rede Pública na cidade de São Paulo. Para tanto, o trabalho encontrou suporte teórico nos pressupostos da linha Sócio-Histórica por preconizar um processo de análise e interpretação dialético e profundo considerando a história de vida e as condições institucionais e sociais do sujeito de modo a ampliar a discussão e compreensão da gênese do fenômeno. Particularmente, o trabalho fundamentou-se na área de pesquisa que se estrutura por meio de uma abordagem Sócio-Histórica Aguiar (2006). A questão central dessa área se dá por entendermos que o indivíduo se torna humano a partir do social em que está inserido, ou seja, dele se humanizar. Os trabalhos centrais da área, com relevância para o projeto, são as pesquisas baseadas em Lev S. Vigotski e seus seguidores por defenderem a ideia de contínua interação entre social e histórico, que é mutável, e a relação com a base biológica do comportamento humano. Partindo do corpo, estrutura orgânica elementar e dependendo das experiências sociais a que é exposto se formam complexas funções mentais, as chamadas funções mentais superiores. Embora haja uma série de publicações e trabalhos na área Sócio-Histórica, há poucas pesquisas em Educação sobre as significações do docente em relação ao corpo de seus alunos. Esta pesquisa buscou atender essa demanda na medida em que, apoiada na abordagem Sócio-Histórica, objetivou ampliar os debates sobre a importância do corpo no momento de aprendizagem. Além desses pressupostos, o projeto fundamentou-se na Motricidade Humana. Há vários trabalhos que lidam com a questão da Motricidade e Corporalidade, tais como os apresentados por Sérgio (1994), Kolyniak (2001), Negrão (2008) e Melani (2006). Entretanto, apenas o trabalho de Carlini (1993) enfocou o problema da formação dos educadores para constituir a concepção do corpo dos educandos, conforme proposto aqui. Dessa forma, acreditamos que este projeto tenha contribuído com os estudos sobre os aspectos constitutivos da formação profissional docente e a prática educativa do cotidiano escolar, na medida em que amplia a proposta de Carlini (1993) e acrescenta os estudos de Motricidade Humana. Nossas questões de pesquisa foram concebidas em geral e as questões específicas, são elas: A questão geral é: (1) Como o corpo do aluno é percebido no cotidiano escolar? As questões específicas são: (2) Como o professor planeja ou não as atividades realizadas com o aluno considerando seu Corpo? (3) O ambiente escolar é adequado ou não ao desenvolvimento mediado pela Motricidade Humana considerando o espaço educativo? Os dados coletados revelaram que a Corporalidade do discente não é significada de maneira efetiva pelo docente quando, nem mesmo quando esse planeja as atividades que fará com seu aluno e, ainda, que ela não é considerada como uma linguagem importante à aprendizagem. No momento de nosso trabalho não encontramos nenhum trabalho nessa área desse modo e esperamos que nosso trabalho seja uma contribuição útil e reprodução de novos estudos no futuro que superem as limitações que encontramos nesta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, Psicologia da Educação, Sócio-Histórico, Motricidade Humana e Concepção de Desenvolvimento do Homem.

ABSTRACT

The general purpose of this research is to comprehend how the student's body is meant by the teachers from the public network in São Paulo. To do so, the paper found theoretical basement in the Socio-Historical assumptions in which recommend an analysis and interpretation processes must overcome appearances and in a dialectic way, under the light of information about life history, institutional and social conditions of the subject, broadening the discussion and understanding the phenomena genesis. The main matter directs itself to make the individual, from its social environment, becomes human. The main papers on the area, concerning the project, are the research based on Lev S. Vigotski and his followers, who defend the idea of a continuous interaction between social and historical, which is mutable, and the relation with the biological basis of the human behavior. Starting from the body, elementary organic structure and depending on the social experiences to which the individual is exposed, complex mental functions appear, the so-called higher mental functions. Although there is a series of publications and papers in the Socio-Historical area, there are few researches on Education about the significance of the teacher concerning the student's body. This research tried to fill in the gap, supported by the Socio-Historical approach, broadening the debates about the importance of the body during the learning process. Besides the Socio-Historical assumptions, the project was also based on the Human Movement Science. There are many papers concerning Movement and Corporality, such as the ones presented by Sérgio (1994), Kolyniak (2001), Negrão (2008) and Melani (2006). In spite of this, only Carlini's work (1993) focused on the problem of teacher formation to constitute body conception to students, as proposed here. Thus, the project tried to make an original contribution to the study of constitutive aspects in the professional teacher formation and the educational practice in school, broadening Carlini's proposal (1993) and adding Human Movement studies. The main question proposed by the research were the following: (1) How does the teacher plan the given activities considering the student's body? And some specifics questions are: (2) What is the space available in the school environment to develop body activities? (3) Is the school environment appropriate for the development of Human Movement? It is expected that this paper contributed for Educational Psychology by showing results that indicated that the student's body is not meant effectively and considered an important learning language. The paper still presents and discusses the limitations of the research and possible future studies, besides suggestions of pedagogical approaches of its results.

KEY WORDS: Body, Educational Psychology, Socio-Historical, Human Movement and Human Development Concept.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instrumentos de Coleta do Questionário	44
Quadro 2: Caracterização das Unidades Escolares	49
Quadro 3: Disponibilidade para o Questionário – Fase I	50
Quadro 4: Caracterização das Voluntárias de Pesquisa da Fase II	51
Quadro 5: Pré-Indicadores e Indicadores do Núcleo de Significados: <u>Importância do Corpo para o Processo de Ensino e Aprendizagem</u>	66
Quadro 6: Pré-Indicadores e Indicadores do Núcleo de Significados: <u>Limitações e Dificuldades para o Trabalho Corporal na Instituição Escolar</u>	67
Quadro 7: Pré-Indicadores e Indicadores do Núcleo de Significados: <u>Estratégias da Ação Docente Cotidiana Escolar</u>	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CDH	Concepção de Desenvolvimento de Homem
CDHSH	Concepção de Desenvolvimento de Homem Sócio-Histórica
CDHSI	Concepção de Desenvolvimento de Homem Sócio-Interacionista
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEM	Escola Municipal de Ensino Médio
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NE	Necessidades Especiais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PED	Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação
PSH	Psicologia Sócio-Histórica
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ROAE	Roteiro de Observação do Ambiente Escolar
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAPÍTULO DE REFERENCIAIS TEÓRICOS	23
1.1. TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	23
1.1.1. WALLON.....	23
1.1.2. VIGOTSKI E SEUS SEGUIDORES	24
1.2 EDUCAÇÃO E CORPO	32
2 CAPÍTULO DE MÉTODOS	42
2.1 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	42
2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	42
2.2.1 CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA: QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS	43
2.2.1.1 QUESTIONÁRIO.....	44
2.2.1.2 ENTREVISTA.....	46
2.2.2 CARACTERIZAÇÃO: UNIDADES ESCOLARES, GRUPO DE VOLUNTÁRIOS E AS VOLUNTÁRIAS ENTREVISTADAS.....	46
2.2.2.1 UNIDADES ESCOLARES.....	46
2.2.2.2 GRUPOS DE VOLUNTÁRIOS.....	49
2.2.2.3 VOLUNTÁRIAS ENTREVISTADAS	50
2.2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	52
3 CAPÍTULO DE ANÁLISE DOS DADOS	54
3.2.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	62
3.2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	64
3.4.2. RESULTADOS E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	65
3.4.3. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES	72
3.4.3.1. IMPORTÂNCIA DO CORPO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	72
3.4.3.2. LIMITAÇÕES E DIFICULDADES PARA O TRABALHO CORPORAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	74
3.4.3.3. ESTRATÉGIAS DA AÇÃO DOCENTE DO COTIDIANO ESCOLAR	76
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Desenvolvemos a pesquisa intitulada, *O Corpo do Aluno no cotidiano escolar: sentidos e significados atribuídos por um grupo de professores*, em nível de mestrado, no Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação (**PED**). Esta investigação está inserida no grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Wanda M. Junqueira de Aguiar, denominado: Atividade Docente e Subjetividade.

Seguimos os pressupostos da perspectiva Sócio-Histórica¹ entendendo que o desenvolvimento humano acontece com o outro, nas relações sociais e históricas. Especificamente, concentramos nossos esforços nos processos educativos e seus sujeitos, entendidos sempre como mediados e mediadores do social e da perspectiva histórica.

A motivação para esta pesquisa teve seu ponto de partida em minha própria vivência como aluna da Educação Básica, em que por diversas vezes senti-me incompetente. Alguns docentes da variada grade curricular não conseguiram ver o ser integral que sou, e a Concepção de Homem deles não os permitiu perceber os diversos sinais que minha linguagem corporal² lhes enviou quando eu fazia as atividades proposta por eles em sala de aula. Essas experiências vividas, enquanto aluna, compõem, ainda hoje, minha subjetividade, constituindo significações, ou seja, significados e sentidos que orientam a minha leitura de mundo e que me levaram a buscar respostas, por exemplo, por meio desta pesquisa. Citamos a título de exemplo dessas experiências o fato de que sendo canhota e estudando em uma Escola de bases tradicionais compreendi o termo *sinistro*³, como fato fora do comum, ou seja, por eu ter uma dominância lateral esquerda eu era diferente da turma. Na escola em questão, foi-me exigido a utilização de caneta tinteiro, o que,

¹ O termo Perspectiva Sócio-Histórica ou Abordagem Sócio-Histórica foi desenvolvido por professores e pesquisadores da PUC-SP, adotando como pressupostos as ideias materialistas, históricas e dialéticas, na vertente dos estudos de Vigotski e seus seguidores. Nosso levantamento bibliográfico encontrou outros trabalhos que seguem os mesmos pressupostos apesar de serem apresentados com outras denominações: Escola de Vigotski ou Perspectiva Histórico-Cultural.

² Tomamos como definição de Linguagem Corporal ou Comunicação Motora o exposto por Tojal (1994) para quem a motricidade é revelada “na invenção e produção de formas, dotadas de compreensão e autonomia próprias” que é tanto da experiência íntima do praticante como da experiência íntima do receptor [...] **[sendo que]** não predominam só valores estéticos, já que a motricidade humana não manifesta unicamente o imaginário, mas também o sentido.” **[Grifo meu]** (p. 95).

³ “Sinistro (si.nis.tro) 1- Esquerdo; 2 - De mau agouro; 3 – Que infunde receio; 4 – Mau, maligno; 5 - Desastre, ruína. 6 – Ocorrência de prejuízo ou dano.” (AURÉLIO, 2009, p. 741).

para um canhoto era muito difícil. Na verdade, isso corresponde a um acréscimo no grau de dificuldade, já que o movimento da direita para a esquerda o obriga a passar por cima do escrito elevando a probabilidade de “borrar” o trabalho efetuado. Tal situação não só pode gerar ansiedade como também o nível de sentimento de fracasso diante da atividade. A repetição dessa emoção pode promover uma crença de incapacidade que, se não tratada, possivelmente, o aluno carregará por muitos anos e generalizará para outras áreas de sua vida.

Na medida em que tomei consciência disso, minha preocupação foi a de proporcionar aos alunos o olhar corporal que não recebi. Para tanto, é preciso encontrar evidências de que esse olhar pode ser mais uma ferramenta a serviço dos profissionais da Educação. A partir dessa visão os docentes devem respeitar as habilidades motoras e características individuais de seus alunos em suas propostas pedagógicas. Assim, e instrumentados por esse olhar, ao lermos a citação popular a seguir; “O lado direito é o lado que segura a caneta para escrever”; podemos entender que essa ação linguística não pode ser mais lida como verdade absoluta sendo impreterível sua ressignificação no ato do planejamento das ações pedagógicas e, principalmente, quando o docente estiver diante de um aluno canhoto.

A motivação para este trabalho não está contida apenas em um momento de vivências pessoais, ela parte, principalmente, de minhas experiências profissionais como professora concursada que ministra aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio cotidianamente em Escolas que permitem percebemos a menos valia da linguagem corporal e da ciência da Motricidade Humana, pouco ou não aplicadas na aprendizagem dos alunos. Inquieta, busquei um curso de especialização na PUC-SP com a finalidade de observar o encontro da teoria com a prática no Ensino Fundamental I. Ao término dessa jornada entendi ser necessário aprofundar-me e iniciei esta pesquisa.

A problemática geral que envolve este estudo é referente ao trabalho com o Corpo pensado na Concepção de Desenvolvimento do Homem (**CDH**) assim como é apreendida pela teoria Sócio-Histórica, isso é, Concepção de Desenvolvimento do Homem Sócio-Histórica (**CDHSH**), relacionando está concepção com a Educação.

O desenvolvimento deste trabalho enfrentou um obstáculo bastante revelador, o *habitus* dos docentes em acreditarem que trabalhar com o corpo é coisa da esfera da Educação Física. Reforçando essa concepção, atualmente, as

estruturas físicas das Escolas favorecem essa percepção dicotômica de corpo/mente, separando espaços para o desenvolvimento de atividades corporais e reservando ambientes para a cognição. As quadras e os pátios são os espaços reservados pela instituição escolar para uma educação corporal, e as salas de aula para a cognição, onde o corpo deve ser contido. A indagação que apresentamos é se na sala de aula o discente não está com seu Corpo?

Entendemos que nossa problemática específica esteja vinculada a relação professor-aluno, já que social e historicamente, cabe ao Educador desenvolver competências e habilidades em seus discentes. Entretanto, como poderá o docente fazer isso plenamente se desconsidera o corpo de seu discente? Em nossa concepção ele não pode promover esse processo de modo pleno ao desconsiderar o sujeito aprendiz como homem que se humaniza por meio de suas relações sociais e históricas que é possuidor de uma unidade mente e corpo.

Tal situação nos permite ver duas grandes e específicas problemáticas:

- A primeira instala-se de modo individual no discente que pode não desenvolver plenamente suas competências arcando, infelizmente, com o ônus desse processo.
- A segunda pode ser sentida, socialmente, na medida em que o sujeito aprendiz, futuro adulto, ingressa nesta nova etapa de vida sem estar em sua plenitude de habilidades podendo tornar-se um sujeito incompleto, frustrado e acrítico.

Justifica-se esta pesquisa por buscar entender de modo qualitativo quais são os processos e/ou motivos que conduzem aos diferentes olhares, e talvez o não olhar corporal do docente para com o aprendiz. Os docentes são os agentes culturais que podem assegurar a leitura corporal, e por consequência o desenvolvimento de habilidades e competências, pela mediação entre motricidade e seu patrimônio cultural.

Em segundo lugar, justificamos nosso trabalho pela tentativa de produzirmos conhecimento que gere propostas que minimizem o ônus possivelmente arcado pelo aprendiz por não ser visto como um ser completo. Não teria ele direito a uma Educação Plena? Os Direitos Humanos contemplam o homem em sua plenitude e, justamente, por isso também, esta dissertação é pertinente.

Nossa terceira, justificativa, mais claramente social, está pautada na compreensão de que a Educação é um direito social, que o sujeito deve receber o retorno de seus impostos direcionados à Educação. Assim, todos os indivíduos devem ter suas competências plenamente desenvolvidas pela Escola para que possam ser sujeitos críticos capazes de garantir, por exemplo, a sustentabilidade mundial e, portanto, nacional também. Em Delors (1996) encontramos os Quatro Pilares para a Educação do Século XXI, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver com os outros e Aprender a ser. Todos eles destacam o papel da Educação na procura por um desenvolvimento humano harmonioso, autêntico como modo de buscar que recuem as desigualdades, opressões, exclusão social, incompreensões e a pobreza. Acreditamos que o corpo do ser humano não tenha sido excluído de nenhum desses pilares e não entendemos que isso seja possível em nenhuma atividade docente que tenha a responsabilidade de educar indivíduos para um futuro como cidadãos críticos e atuantes em sua realidade social.

Nosso entendimento sobre essa questão da Educação que tem como meta desenvolver plenamente as competências na Escola, se aproxima das concepções de desenvolvimento não naturalizantes, não patologizantes, mas daquelas que entendem o desenvolvimento impulsionado pelo aprendizado, mediado pelas condições sociais e históricas, que apreendem a relação intrínseca entre corpo e social. Essa proposta encontrou ressonância no exposto por Vigotski⁴, no que tange a construção de uma concepção de homem seguindo os pressupostos da base materialista e dialética que é utilizada como descrita por Doria (2004), com relação as concepções de Homem expostas por Vigotski, não aceitando a redutibilidade dos processos psicológicos aos biológicos. Nessa concepção o homem é dotado de uma “dupla natureza”⁵, isso é, ele é composto por uma natureza material/biológica e outra histórica/cultural. A segunda, que é a histórico/cultural emerge da primeira, material/biológica, sendo possível que ao longo do desenvolvimento possa subordiná-la. Considerando a **(CDHSH)**, apresentada acima e relacionando-a aos processos de desenvolvimento e aprendizagem expostos por Vigotski (2007), onde

⁴ Cientes das diversas grafias de, Vigotski, adotamos aqui a que encontramos em nossas leituras das versões em Português. Uma possibilidade para a hipótese de tantas grafias diferentes referindo-se ao mesmo autor é levantada por Veer e Valsiner (1996), em nota de rodapé da página 17. Os autores justificam uma grafia diferente da adotada nessa dissertação e para eles isso se deve, já que Vigotski teria mudado seu nome de Vygotsky para Vygotski por acreditar, após pesquisas pessoais, que sua família originalmente vinha de uma aldeia chamada Vygotovo. Os autores esclarecem que não conseguiram comprovação para esta justificativa.

⁵ Termo citado por Doria (2004).

lemos que “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (p. 103). O autor entende que ao despertar os processos internos de desenvolvimento por meio da aprendizagem, as funções mentais superiores também se desenvolvem, levando assim, a um processo que se torna parte das aquisições de desenvolvimento do sujeito. Foi essa a teoria de base que nos guiou ao ouvirmos os docentes no que se refere à forma como olham e apreendem o corpo do aluno.

Para tanto, nosso foco incidiu nas atividades realizadas por esses professores, especialmente, naquelas que envolvem as significações atribuídas por eles referentes ao tema em questão, o corpo do aluno. De posse dos dados coletados com os docentes por meio de questionários, na primeira fase de coleta, e entrevistas, na segunda fase, ambos considerando a formação dos catedráticos e sua atuação na aprendizagem do cotidiano escolar, partimos para a análise de dados. Entretanto, durante o processo de coleta, observamos que alguns voluntários de pesquisas apresentaram restrições a algumas perguntas. De um modo geral se referiam a inclusão dos temas relacionados ao corpo do aluno, por exemplo, “essa questão não é da minha área”, “eu não entendo sobre o tema” e “eu não fui preparada para trabalhar com o assunto”.

Considerando a teoria adotada no que tange a evolução humana assim como descrita pela obra de Vigotski e outros autores contemporâneos, como: Sérgio (2003), Negrão (2008) e Manacorda (2010) verificamos que os mesmos alertam, ainda hoje, que a “dupla natureza” não é contemplada pela esfera educacional ferindo o proposto por Vigotski. A prioridade dada à visão biológica pelos educadores não contempla a “dupla natureza”, ao contrário disso, ela reflete uma fragmentação corpo/alma e a mais valia dos processos cognitivismo em detrimento aos processos corporais. Daí buscamos ampliar os horizontes de conhecimentos sobre a evolução da **(CDHSH)** realizando um levantamento da literatura que contribuiu para fundamentar a própria questão aqui estudada⁶. A seguir explanamos, introdutoriamente, nossas reflexões.

⁶ A dialogia estabelecida a partir dessas leituras está presente em todo o corpo deste texto, em especial na seção própria para isso, ou seja, no capítulo de referencial teórico.

Ampliamos nossos conhecimentos sobre a evolução da (**CDHSH**) por meio de um levantamento da literatura que proporcionou amadurecimento da questão aqui estudada⁷. Explanamos a respeito desse estudo.

Na obra de Manacorda (2010), quando esse discorre sobre os primórdios da história ele explana que o homem era ensinado a guerrear, assim, a preocupação da Educação era a de preparar o cidadão para o uso de armas e defesa pessoal. O autor destaca os escritos de Sêneca ao dizer que “nada se ensinava que tivesse que ser aprendido sentado” (p.128). Nessa época a concepção de Homem valorizava a sobrevivência humana no campo de batalha e não o intelecto. Manacorda (2010) na ocasião em que ele apresenta as ideias da “Nova Cultura Escolástica” (p. 159) descreve um modo de cálculo onde o corpo é utilizado como instrumento para representar números. Nas palavras dele;

“usando a mão esquerda, a direita ou ambas e apoiando-as de determinadas maneiras sobre o corpo, era possível indicar todos os números até 900 mil” (MANACORDA, 2010, p. 159).

A importância, dessa citação, é que descreve uma modificação na concepção de Homem no decorrer dos tempos. Embora essa mudança ocorra de modo lento, ela é significativa, já que o homem sai de uma situação concreta de guerra que envolve objetos concretos e passa a lidar com conceitos abstratos, pelo corporal. Nesse momento, segundo o autor, professor e discente partem do corpo para adquirir novos conhecimentos que, agora, são abstratos, mais que isso, o corpo do aprendiz é usado como instrumento na aquisição do abstrato.

Registros de “utopias escolásticas” (MANACORDA, 2010, p. 195) revelam como o Corpo foi passando por um processo de negação a partir da Escolástica. Boncompagno de Signa (s/d), lido por Manacorda (2010), aborda de modo utópico, seu desejo e entendimento do que seria um “edifício escolástico perfeito” (p.195). Na proposta dele, o professor deve ficar em um nível mais elevado do que o aluno impedindo, assim, qualquer obstrução da visão do discente na direção do mestre. Com relação às janelas da sala, elas deveriam colaborar para uma boa entrada de

⁷ A dialogia estabelecida a partir dessas leituras está presente em todo o corpo deste texto, em especial na seção própria para isso, ou seja, no capítulo de referencial teórico.

luz permitindo que o docente contemplasse “a paisagem externa” (p.196), já que “a memória se fortalece ao contemplar coisas agradáveis” (p.196). Nesse prédio dos sonhos os discípulos, nas salas de aulas, deveriam ser dispostos de modo a privilegiar os mais velhos e prodigiosos ocupando os lugares mais dignos sem mudar a ordem estabelecida pelo mestre. Assim, percebermos como os detalhes de uma proposta para a instituição escolar são descritos por Manacorda (2010, p. 194) tais como; a institucionalização do Ensino; os valores de manter-se em seu lugar e sentar-se em lugar de menor importância que seu mestre, isso são representações que persistem no imaginário das Escolas ainda hoje, por exemplo, quando o catedrático universitário ministra suas aulas em um tablado com nível acima do que seus alunos para lembrá-los de que há uma hierarquia entre eles. Em suma, a Escola usa o corpo do docente como patamar para instrumentar a percepção do aluno que há entre eles uma diferença.

O assunto Corpo não é novo, como apresentamos acima, da antiguidade até nossos dias são expostas ideias de pensadores como Descartes (Discurso do Método, 1637), Merleau-Ponty (Fenomenologia da Percepção, 1945) e essas aparecem se relacionando com diversas áreas e temas de conhecimento.

O entendimento sobre as significações do Corpo, para alguns, representa domínio ou forma de exercer o poder, já que o controle corporal dos alunos na sala de aula pode ser relacionado com uma atitude de submissão. A linguagem corporal e as significações sobre esses corpos poderiam qualificar a ação docente ao desenvolver uma relação professor aluno, harmoniosa e respeitando as limitações e habilidades do aprendiz. Dividindo-o em partes ou tomando-o em sua totalidade, as visões que a sociedade apresentou e apresenta sobre o corpo são reveladoras dessas relações de poder, portanto o social poderia perceber e considerar a linguagem que o corporal apresenta e que constitui o sujeito no processo educativo. Sérgio (2003), em sua revisão sobre o assunto, cita que o corpo, não sendo razão, poderia ser tratado como “máquina⁸”, ser controlado: “O poder queria-o forte, mas dócil, submisso, obediente às suas ordens e interesses.” (p. 14).

Levando em consideração a cognição e o corporal como uma totalidade, temos as contribuições de Fonseca (1998) que, mesmo numa Concepção de

⁸ “Máquina” representando um objeto que se torna instrumento, ou seja, que se pode utilizar como objeto, e não se reconhecendo como sujeito.

Desenvolvimento de Homem Sócio-Interacionista (**CDHSI**)⁹ traz importantes aportes ao utilizar as obras de Vigotski em sua proposta de Psicomotricidade. Como cita o autor;

“Os estudos de psicologia e de neurofisiologia romperam com o dualismo cartesiano, dados que comprovam que o ser humano é conduzido a reagir como um todo a uma situação dada. A descoberta da unidade do sujeito, do corpo e da situação, [...]” (FONSECA, 1998, p. 204).

Nesta introdução apresentamos como primeira justificativa a importância de tentarmos entender de modo qualitativo quais são os processos e/ou motivos que conduzem aos diferentes olhares, e talvez o não olhar corporal do docente para com o aprendiz. O exposto acima aponta alguns aspectos que podem contribuir com esse entendimento, na medida em que lança luz sobre as concepções de organização do espaço escolar e, mais especificamente, sobre as significações sobre corpo.

Outra concepção envolvida é a “Fisicalidade”, termo utilizado por Negrão (2008, p. 101) para esclarecer a ideia de que “nada existe na dimensão humana que se estabeleça fora da fisicalidade, na perspectiva laica” (p. 101). Sendo assim, o Corpo, material/físico e a subjetividade estão presentes em todas as relações que o sujeito estabelece, em suas sensações, percepções e transformações, inclusive no processo Ensino / Aprendizado. A constituição do termo Educação Física, explica o autor, está em complementação/oposição a uma Educação Moral e das Ciências. Nessa construção a instituição escolar está pautada pela visão cartesiana de homem, no modo como ela se organiza, por exemplo, o modo como ocorreram às divisões para o Ensino do cognitivo e do físico, no século XVII, descrito por Negrão (2008). As estruturas e divisões por disciplinas, pouco mudou nas unidades educativas na opinião do autor podendo ser essa uma das razões de dificuldades que todos os componentes curriculares têm em trabalhar com a Corporalidade dos atores escolares, sejam eles, os docentes e/ou discentes.

Uma estratégia de pesquisa que contempla o tema discutido pode ser lida em Almeida (2008) sendo aqui de extrema pertinência na medida em que contribui

⁹ A (**CDHSI**) não é a mesma (**CDHSH**), mas a citação se refere a uma concepção de ser integral que é compatível com nossa proposta.

num processo de amadurecimento da pesquisadora, em especial, na segunda fase de coleta de dados. Segundo a autora, por meio do instrumento entrevista com Coordenadores Educacionais foi possível levantar “se professores e alunos são, ou não, percebidos em sua dimensão integradora afetividade-cognição-movimento, em uma rede intrincada de relações.” (p. 117). Como resultado, ela, obteve “que a percepção de coordenadores e professores vai desde intelectos incorpóreos (corpo ausente) até a integração de sentimentos, cognições e movimentos (corpo presente).” (p. 117). A partir disso, adotamos esse procedimento em nosso método de pesquisa, na verdade, usamos as significações dos docentes para falar do corpo do aluno.

O objetivo geral desta pesquisa foi o de compreender como o corpo do aluno é significado pelo docente. Os objetivos específicos que tivemos: (1) Analisar como os professores significam a Motricidade Humana (**MH**) de seus alunos quando estão planejando ou nas próprias ações educativas de acordo com suas formações acadêmicas. (2) Aferir a disponibilidade e adequação do espaço no ambiente escolar qualificando-o como ajustado ou não quanto à (**MH**).

Nossa questão geral é; (1) Como o corpo do aluno é percebido no cotidiano escolar? Sendo as específicas; (2) Como o professor planeja ou não as atividades realizadas com o aluno considerando seu Corpo? (3) O ambiente escolar é adequado ou não ao desenvolvimento mediado pela (**MH**) considerando o espaço educativo?

Organizamos esta dissertação do seguinte modo. Nesta seção, Introdução, apresentamos a problemática envolvida nesta pesquisa, as justificativas e os objetivos e questões de pesquisa. O primeiro capítulo desenvolve-se por meio do referencial teórico adotado, ou seja, a teoria Sócio-Histórica, Corporalidade e a Motricidade Humana. O segundo capítulo, Método, buscou explicitar: os objetivos gerais, objetivos específicos, e os passos adotados desde a construção dos instrumentos para a coleta de dados até sua aplicação. No capítulo três efetivamos as Análises de Dados e respondemos as questões de pesquisa. As Considerações Finais encerram nosso estudo sendo que a bibliografia e apêndices são apresentados após o termino dessa seção, no pós-texto.

1 CAPÍTULO DE REFERENCIAIS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta o referencial teórico que embasou esta pesquisa, e foi organizado da seguinte maneira. Primeiramente, apresentamos as contribuições da Teoria Sócio-Histórica, incluindo aí as ideias de Wallon e Vigotski e, no segundo pesquisador, incluímos seus colaboradores. Na segunda e última parte dessa seção apresentamos a relação entre Educação e Corpo, a Corporalidade do Educando e a Ciência da Motricidade Humana.

1.1. TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

A teoria Sócio-Histórica na qual fundamentamos nossa pesquisa adota a Concepção de Desenvolvimento de Homem (**CDH**) que nega as posições naturalistas, concebendo a aprendizagem como impulsionadora do desenvolvimento, sendo está uma linha de pensamento da (**PE**). Seus representantes de reconhecimento mundial e importantes para nossos estudos são: Wallon, Vigotski e os seguidores desse último especialmente Luria e Leontiev.

1.1.1. WALLON

Wallon apresenta um posicionamento sobre formação integral do indivíduo e a proposta dos conjuntos funcionais. A (**CDH**), proposta pelo autor é composta por conjuntos funcionais que se complementam, sem que um se sobreponha ao outro, e sim que colaborem na constituição da pessoa.

A partir do título de seu livro (*“Do ato ao pensamento”*, 2008), e como escrito por Dantas (1992), para Wallon, o ato mental se desenvolve a partir de um ato motor. Pretendemos assim, efetivar o encontro teórico deste autor com o nosso trabalho. Especificamente, almejamos fazê-lo nos pontos em que se refere à concepção de homem e a partir do entendimento de que o ato motor constitui a pessoa, o indivíduo. Ao falar em Ensino devemos pensar em proporcionar formação integral, assim como proposto pelo autor, isso é, devemos ter uma visão de dimensões que se integram, o que parece comum atualmente, entretanto, no início

do século passado, essa ideia foi uma revolução. Segundo Dantas (1992), Wallon escapa de um raciocínio dicotômico presente no campo da Psicologia e da Educação, que vê uma separação entre as partes motora, afetiva e cognitiva da pessoa.

Wallon considera não ser possível selecionar um único aspecto do ser humano, ele, entende o desenvolvimento em seus vários campos funcionais como um processo. Toda a visão do Corpo deste trabalho considera esse raciocínio, assim renegando as dicotomias corpo e mente, afetividade e cognição, pensamento e ação motora. Entendemos que esses compõem, na verdade, pares dialéticos, sendo que, um componente não pode existir sem o outro, eles se complementam, apesar de serem definidos, como constituintes diferentes.

A teoria psicogenética de Wallon, para Almeida (2008), dirige a atenção para o Corpo como um todo integrado. Entendendo a importância da indivisibilidade do indivíduo, os atos motores e mentais, em sua origem, estão relacionados, interagem e se constituem simultaneamente.

1.1.2. VIGOTSKI E SEUS SEGUIDORES

Um dos pontos centrais da abordagem Sócio-Histórica é a compreensão do indivíduo como social que somente na relação com os homens e sua cultura se humaniza. Esse processo se dá por meio dos instrumentos simbólicos como, por exemplo, valores, crenças, conhecimentos e linguagem e, ainda, pelos instrumentos físicos, tais como: mesa e lápis. O enfoque Sócio-Histórico defende a ideia de contínuas interações, percebendo que o social e o histórico são mutáveis, e constitutivos um do outro e do próprio indivíduo. Vigotski foi um psicólogo que destacou a relevância da categoria historicidade para a compreensão do humano e estava interessado em uma nova Psicologia com uma base marxista. Como destacado pelo próprio, a época e as condições especiais em que se vive constituem o sujeito.

“Todo inventor, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. Sua obra criadora partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também fora dele.” (VIGOTSKI *apud* MOLON, 1999, p. 21).

Vigotski nasceu em 1896, em Orsha (Bielorrússia), na extinta União Soviética, em uma família com condições econômicas estáveis. Na cidade de Gomel, viveu a infância, adolescência e seus primeiros anos como profissional docente. A cultura familiar propiciou o contato com diferentes manifestações artísticas e intelectuais. Em 1920, Vigotski recebeu o diagnóstico de tuberculose e veio a falecer dessa patologia em 1934, aos trinta e sete anos com 200 trabalhos acadêmicos publicados que envolvem vários campos das Ciências Humanas.

Vigotski e dois pesquisadores contemporâneos, Luria e Leontiev, formaram o grupo conhecido por a Troika - três intelectuais da Rússia pós-revolução – que buscavam uma nova Psicologia. A construção intelectual do grupo em questão contou com os aportes de diferentes linhas de pensamento da Psicologia, muitas publicações estrangeiras, tudo isso facilitado pelo fato de lerem em diversos idiomas, como Latim, Espanhol, Alemão, Inglês e Francês. Tendo lido autores como Wertheimer, Koffka, Kohler e Lewin, fundadores do movimento da Gestalt na Psicologia, além de Ivan Pavlov e John Watson, adeptos das teorias comportamentais.

Vigotski, Luri e Leontiev viveram em momentos de revolução e de mudanças na sociedade que buscava uma nova organização social. Foi justamente naquele momento histórico que Vigotski e suas ideias se constituíram propondo transformações na Psicologia e na Ciência soviética que estavam em voga até então. Imerso em seu contexto social e cultural, Vigotski, idealizou uma nova concepção de Psicologia, lançando uma crítica à divisão da Psicologia em orientações naturalistas e metalistas, o que, em sua percepção, acentuava a questão dos dualismos mente-corpo, natureza-cultura e consciência-atividade. Com seus colaboradores, Vigotski, se preocupou em desenvolver uma abordagem que entendesse de forma integrada o corpo e a mente, como processo biológico e social, em um processo histórico para a Psicologia e para a Educação.

O importante, segundo ele, era a Psicologia perceber como os fenômenos estudados se constituíram, mostrando-se mais interessado em processos do que em resultados e voltando seu estudo para o comportamento humano enquanto fenômeno social e historicamente determinado.

Bock (2001) considera a Psicologia Sócio-Histórica (**PSH**) fundada por

Vigotski como uma abordagem crítica em Psicologia, uma vez que abandona a visão abstrata dos fenômenos psicológicos e afirma que eles não preexistem ao homem, e sim refletem as condições sociais, econômicas e culturais em que vivem os homens. Para Oliveira (1993), Vigotski, baseado nos princípios do materialismo dialético, procurou construir uma nova Psicologia, com o objetivo de integrar, numa mesma perspectiva, a unidade do homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro de uma espécie humana e participante de um processo histórico (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

Ainda segundo Oliveira (1993), a corrente teórica em Psicologia que se funda no pensamento de Vigotski parte da ideia principal de que o homem é um ser essencialmente social, tendo “como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social” (p. 24). Essa premissa é importante por colocar o sujeito no centro da história, atuando na sua construção, e não apenas recebendo marcas dos diversos acontecimentos.

No entendimento da teoria recorreremos ao uso das categorias que são construtos intelectivos organizados a partir da realidade, que procuram apreender os diversos aspectos dos fenômenos, suas relações e contradições. As categorias aqui utilizadas serão: historicidade, mediação, totalidade, pensamento e linguagem, sentido e significado. As categorias servem para orientar a investigação dos processos e Aguiar (2001) as compreende como “construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade” (AGUIAR, 2001, p. 95).

Entendendo que para a abordagem Sócio-Histórica pensar no Homem é compreender a visão de ser integral, é

“[...] assumir a unidade do psíquico e do físico reconhecendo, em primeiro lugar, que a psique surgiu em um determinado nível de desenvolvimento da matéria orgânica e, em segundo, que os processos psíquicos constituem uma parte inseparável de conjuntos mais complexos, fora dos quais não existem e, portanto, não podem ser estudados, não deve nos levar a identificar o psíquico com o físico.” (VIGOTSKI, 1991, p. 100).

Explanando sobre uma nota de rodapé encontrada num texto de Jantzen (2005), sobre Vigotski, o autor discute a relação entre corpo e emoção afirmando ser

essa “uma tarefa para um futuro distante” (p. 25). Jantzen (2005) lembra que o problema estaria no centro da crise da Psicologia, questão em que a Psicologia era menos desenvolvida e no quesito de que a dualidade corpo/mente ou corpo/emoção não eram tão claros.

No caso de nossa pesquisa, e na **(CDH)** pertinente na teoria Sócio-Histórica, adotada nesta pesquisa como teoria fundamental, não poderíamos negar a existência de uma base material que é o corpo composto pelos sistemas biológicos, com características próprias, únicas, sua genética, o DNA, que constituem este aparato biológico, sua Fisicalidade¹⁰. No entanto, também precisamos lembrar que esse corpo é histórico. Frente a isso, seguiremos nossa apresentação da categoria de historicidade que nos alerta para o fato de que o homem se desenvolve ao longo da história, do tempo, das relações sociais e, desse modo, entendendo que tais relações sempre são dialeticamente constituídas. Falar, portanto, em historicidade, significa nos referirmos a dialeticidade e materialidade. Afinal, ao nascer o homem é um candidato à humanidade¹¹, que só adquire a mesma no processo de apropriação do mundo, passando a “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 1984, p. 21).

Na **(PSH)**, o homem é um ser histórico, social e atuante. Um ser ativo nas suas formas de pensar, sentir e agir. A relação dialética contida nessa teoria destaca que a realidade social constitui o plano individual e que toda a produção social e cultural são produtos da atividade humana. O plano individual não é a repetição ou reflexo da realidade social, o indivíduo é capaz de realizar um percurso único, uma leitura própria e constrói constantemente ou (re)apresenta de maneira simbólica a realidade, constituindo sua subjetividade. As memórias afetivas, cognitivas e motoras se comunicam o tempo todo, a vivência não se reduz a um fato, pois esse é impregnado de todas as percepções, significações e sentidos que compõem o sujeito.

Uma definição de Concepção de Homem ligado à noção de historicidade nos é dada por Bock (1999): “não existe natureza humana. Existe condição humana” (p. 23). A autora se refere ao fato de que existem características que são próprias da

¹⁰ Termo desenvolvido por Negrão (2008, p. 101).

¹¹ Termo utilizado por Aguiar (2006, p. 11).

espécie e não do indivíduo. Essas características serão construídas na relação com o mundo e com os outros, na e pela interação dialética do homem e seu meio sociocultural, ou seja, com a cultura que é uma herança da sociedade em que se vive e pela relação com os outros seres humanos que lhe apresentam esta cultura de diferentes formas. Contribuindo com essa visão Duarte (2000) escreve sobre a concepção de Marx no que tange a ação do homem, na realidade, vejamos: é a “atividade que distingue o ser social do ser natural, isto é, define a especificidade do ser humano como um ser histórico, social e cultural.” (p. 208).

Para o entendimento da categoria mediação trazemos as palavras de Severino (2002);

“A existência humana se tece pela ação e pelo conjunto das atividades práticas que os homens desenvolvem na concretude espaço-temporal. A substância do existir é a prática. O existir é antes de tudo desdobrar-se pelo agir numa interação permanente e intensa com os dados da natureza material com os outros sujeitos na sociedade e com as construções simbólicas, subjetivamente produzidas por sua consciência e guardadas pela memória e objetivamente conservadas pela cultura”. (SEVERINO, 2002, p. 44).

A relação do homem com o mundo acontece pela atividade prática, ação de natureza material, com e na sociedade, criando construções simbólicas, ou seja, a mediação acontece por meio da leitura do mundo simbólico, da cultura em que está inserido o sujeito e como ela foi apresentada e interpretada pela sociedade da qual o indivíduo pertence. Nesse sentido;

“a cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica só se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 1995, p. 42).

Para explicitarmos nosso entendimento da categoria Mediação, discutida por Vigotski em seus escritos, trazemos Gonçalves (2003) que afirma que tal categoria nos auxilia a apreender o real com suas características, na medida em que orienta o olhar para uma realidade contraditória e multideterminada.

A mediação é entendida como categoria metodológica, por permitir a apropriação do real na sua concretude, para além das aparências. É uma construção ideal, uma abstração, que segundo Aguiar (2009), tem a “intencionalidade de explicar a complexa realidade social” (p. 57). E segue definindo a mediação como uma categoria;

“dialética de compreensão do mundo, é entendida como constitutiva do ser humano; carrega a materialidade e, sem dúvida, as contradições que a compõem, e permite uma apreensão do real que rompe com as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, afastando-nos, assim, de concepções naturalizantes da realidade.” (AGUIAR, 2009, p. 58).

Apresentamos a seguir duas outras categorias essenciais para a **(PSH)**, pois expressam o avanço na busca da apreensão do homem de modo não dicotomizante, mas materialista e histórico. Falamos das categorias pensamento e linguagem e, sentido e significado.

O pensamento é gerado por razões, interesses, emoções e motivações ligadas ao desejo e à necessidade do indivíduo. Engloba diferentes processos que se complementam, como memória, cognição e afeto. Vigotski (2010) diferencia pensamento e linguagem das funções psicológicas elementares.

No que tange às funções psicológicas elementares, essas devem ser compreendidas de modo ligado ao aparato biológico de cada indivíduo, produto da atividade cerebral, por exemplo, as reações automáticas e reflexas, que têm origem biológica e estão presentes na criança ao nascer e nos animais. As funções psicológicas superiores surgem da interação do sujeito com a cultura e com a sociedade a qual pertence, o chamado processo de humanização. As funções superiores são entendidas como o funcionamento psicológico que se desenvolve nas e pelas relações sociais, entre indivíduo e o mundo. Partindo do corpo, estrutura orgânica elementar, e dependendo das experiências sociais que o sujeito pode ser exposto, se formam complexas funções mentais, as chamadas funções mentais superiores, por meio dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem do sujeito. Podemos assim entender que existem os fatores que formam o aparato biológico, geneticamente herdado sendo que, a partir do momento que o corpo biológico entra em contato com o social e, assim, se humaniza esses dois elementos

nunca mais se separam, sem, no entanto, perder sua singularidade.

O pensamento como ressalta Vigotski (2010) não é apenas materializado no ato da fala, ele se realiza na palavra. Para o autor, todo;

“o pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa.” (VIGOTSKI, 2001/2010, p. 409).

Em outra face de um mesmo prisma temos a Linguagem e, como afirma Rego (1995), a linguagem tem três utilizações: a comunicação, o planejamento e a auto-regulação. A função social da linguagem está em dominar o poderoso sistema simbólico criado pela cultura humana. O modo de se relacionar, de se comunicar com os outros seres constitui a linguagem, sendo essa, o principal instrumento para a mediação do homem com os conhecimentos sociais. Para o indivíduo, planejar a sua maneira de como deve falar é poder se desenvolver em suas potencialidades, se comunicar e evoluir no mundo, criando e recriando estratégias por meio de signos. A linguagem é;

“[...] um sistema fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas”. (REGO, 1995, p. 63)

A mediação da relação entre pensamento e linguagem se realiza pelo significado. Para Vigotski (2010), o pensamento e a linguagem são revelações de um processo mediado que se realiza na palavra.

“Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra”. (VIGOTSKI, 2010, p. 412).

Na direção de aprofundarmos o entendimento da relação pensamento e linguagem trazemos mais duas categorias: sentido e significado. Tais categorias devem ser aprendidas a partir da categoria mediação, dado que uma compõe a outra, ao mesmo tempo em que se negam e que mantêm sua singularidade. Essas são categorias importantes para a análise na perspectiva Sócio-Histórica, porque serão elas que possibilitarão o acesso a elementos da subjetividade, de modo a superar a dicotomia das relações internas e externas, subjetividade e objetividade, individual e social.

O significado pode ser entendido como historicamente produzido e que permite a comunicação entre os homens. Em outras palavras, o significado;

“é a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade, [...] é a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida”. (LEONTIEV, s/d *apud* AGUIAR, 2009, p. 61).

Um ponto importante para o entendimento da categoria de sentido aparece ligado ao entendimento da leitura de mundo que cada indivíduo realiza, sendo esta uma leitura única de sua realidade, como sujeito ativo e que se apresenta em constante movimento de interpretação e reorganização do sentido. Como revelado por Leontiev (1978) quando diz que o;

“reflexo da realidade objetiva pela consciência não se produz passivamente, mas de maneira ativa, criativa, sobre a base e no decorrer da transformação prática da realidade.” (LEONTIEV, 1978, p. 121).

Sendo assim, podemos dizer que a realidade objetiva e a subjetiva estão ligadas uma a outra, sem se diluírem uma na outra, mas constituindo-se mutuamente em uma relação de mediação. Assim, o movimento de internalização da realidade não acontece de maneira imediata, e sim mediado pelas significações que, segundo Vigotski e também para Leontiev, acontece por meio da “criação e o uso de signos, quer dizer, de sinais artificiais” (VIGOTSKI, 1995, p. 84).

Para Leontiev, os significados;

“levam a uma vida dupla. Eles são produzidos pela sociedade e têm seu histórico no desenvolvimento da linguagem, na história do desenvolvimento da linguagem, [...]. Nessa sua existência objetiva, os significados obedecem a leis sócio-históricas e, ao mesmo tempo, à lógica interior de seu desenvolvimento. Porém, apesar de toda a riqueza inexaurível, toda a diversidade dessa vida dos significados, eles permanecem escondidos dentro de outra vida e em outro tipo de movimento – seu funcionamento nos processos da atividade e consciência de indivíduos específicos, ainda que possam existir somente por meio desses processos. Nessa sua segunda vida, os significados são individualizados e “subjetivados” apenas no sentido de que seu movimento no sistema das relações sociais não está neles diretamente contido; eles entram em outro sistema das relações, outro movimento. Mas a coisa notável é que, ao fazer isso, não perdem a sua natureza sócio-histórica, a sua objetividade.” (LEONTIEV, 1980, p. 68).

Estudar os sentidos e os significados é estudar processos, ir além da palavra. Segundo Aguiar (2001), ao afirmarmos conhecer os sentidos e os significados, na verdade, tentamos;

“[...] ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir buscar das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/ constituído pelo sujeito” (AGUIAR, 2001, p. 131).

Apresentadas as categorias que estruturam esta pesquisa, é importante destacar que para estudarmos os sentidos e os significados que o grupo de professores tem do corpo do aluno não podemos deixar de entender como é composto o contexto institucional em que o fenômeno acontece, o cotidiano escolar. Devemos buscar as significações atribuídas ao corpo do aluno, constituídas por sujeitos inseridos na instituição, com suas regras, história e condições peculiares.

Na seção a seguir explanaremos sobre a relação existente entre a Educação e o Corpo.

1.2 EDUCAÇÃO E CORPO

Nesta seção explanamos sobre os termos e tendências apresentados por diferentes autores relacionados com nosso tema Educação e Corpo. Expomos algumas propostas fundamentais à apresentação do essencial da percepção de Corpo e como ele foi percebido e significado ao longo da História.

Para um melhor entendimento do leitor, escolhemos apresentar esta seção por ordem de importância para nossa proposta de pesquisa. Primeiro apresentamos alguns trabalhos em que foram destacados apenas um recorte ou um conceito, que a nosso ver são importantes para situar e fundamentar aspectos articulados ao nosso objeto de pesquisa. Logo após passamos a apresentar a tese de doutoramento, realizada por Carlini (1993), sobre a Educação e a Corporalidade dos Educandos no Brasil, por considerá-la relevante para nossas discussões. Finalmente a relacionamos a Ciência da Motricidade Humana, seus conceitos e ideias ligadas a Educação e ao Corpo.

Esclarecemos que os conceitos referidos acima são, por vezes, complementares ou, então, se apresentam como tentativas de superação daqueles propostos anteriormente, sendo reorganizados em uma nova concepção, ou novo conceito. Por isso algumas vezes, os conceitos se repetem em nossa apresentação buscando o desenvolvimento histórico dos mesmos e, assim, seu entendimento mais completo.

Nas incursões que fizemos em meios tecnológicos e em bibliotecas encontramos artigos e pesquisas relacionados com nossa proposta, ou seja, com a temática que estudamos, entretanto, o material obtido, em algumas ocasiões, não eram conexos com a proposta dos referenciais teóricos aqui assumidos. Em outros textos encontramos a teoria que fundamenta nossa pesquisa (**CDH**), porém sem que apresentem o tema, corpo do aluno. Frente a tais considerações, trouxemos a seguir aspectos teóricos que podem se revelar importantes para a construção e fundamentação desta pesquisa.

Um aspecto que revelador é o contraste do pensamento de Sêneca, de que nada deveria ser aprendido sentado, e já apresentado nesta dissertação, e a importância dada atualmente à educação corporal. Os dados de nossa pesquisa revelam que nem mesmo o espaço para linguagem corporal mais reconhecida por nossa sociedade atual, o Esporte, é reconhecido e respeitado no ambiente escolar. Segundo pesquisa apresentada no ano de 2012 pelo IBOPE, das 458 Escolas

públicas brasileiras consultadas¹², 31% do total não possuem espaços destinados para a atividade física, avaliando não só a disponibilidade de uma quadra, mas de qualquer espaço.

1.2.1 ENCONTROS TEÓRICOS PERTINENTES

A primeira proposta teórico-prática que relacionamos foi descrita por Amavizca (2008) em seu artigo¹³ “onde deixamos o corpo?”, o texto propõe reflexões a partir de pesquisas do Dr. Sérgio Lopes Ramos, abrindo uma discussão de enfoques específicos para lidar com a emoção no Corpo e na Educação. Como resultado desses estudos, temos a constatação, de que ao renegar o corpo a Educação produz sujeitos frustrados e ressentidos. Tais estudos descrevem a realidade educacional do México, mas será que em nosso país é diferente, a Educação se preocupa com a utilização do corpo para aprendizagem?

Diferente texto apresenta conteúdo ligado à noção que citamos em nosso referencial teórico da fisicalidade, e propõe uma revisão da visão de corpo na história, com objetivo artístico que pode ser encontrado no artigo organizado por Torres (2012), ligando a expressão das mãos de músicos e a poética do corpo. Em nenhum dos dois estudos apresentados a concepção de Motricidade Humana estava contida, apesar de o primeiro ser uma reflexão sobre a Educação e do segundo discutir a linguagem corporal, é nesse ponto que o nosso trabalho se diferencia.

Em Tojal (1994), é apresentado o processo de adequação curricular dos programas de Educação Física da Unicamp. A pesquisa, partindo de considerações históricas, discute de modo crítico a aplicação da teoria de Sérgio (1981) ao modelo de estrutura curricular adotado. Com uma pergunta geradora o autor destaca que:

- “é pelo corpo que se atinge uma concepção global do homem;
- Por meio da linguagem corporal o homem se comunica e dialoga de forma extraordinária;
- O corpo revela uma personalidade, uma cultura e, conseqüentemente, uma sociedade;

¹² Fonte: Internet Instituto Ayrton Senna.

¹³ En el paradigma de educacion el corpo, i donde?, título original.

- É pelo corpo que o homem reconhece seus limites.” (SÉRGIO apud TOJAL, 1994, p. 87).

A citação acima corrobora com ideias e construções teóricas apresentadas nesta fundamentação, na medida em que buscamos evidenciar o modo de pensar “pelo¹⁴ corpo” (p.87) e, ainda, de se expressar pelo corpo compondo uma estrutura de linguagem, também chamada de Linguagem Corporal sendo esse um campo de estudo da Ciência da **(MH)**.

O artigo “A Concepção de Motricidade Humana em Ação” (KOLYNIAC, 2001, p. 33) é um relato da atuação do Departamento de Artes e Educação Física e Esportes da PUC-SP sobre o planejamento e organização de um curso de capacitação de docentes da Rede Pública Municipal da cidade de São Paulo. Os conceitos básicos da **(MH)** discutidos nesse curso se configuram no vínculo da **(MH)** com a cognição [**e a**] “constituição a partir das heranças biológicas e socioculturais” [**grifo da autora**] (KOLYNIAC, 2001, p. 33) e de movimentos, gestos e ação motora realizados com intencionalidade. O ponto central nesse debate que se relaciona ao nosso trabalho diz respeito ao entendimento de que só ao professor de Educação Física é que compete lidar com as questões da **(MH)** e, nas palavras do autor;

“a especificidade da Educação Física com relação ao desenvolvimento motor do educando situa-se no mesmo plano que a especificidade do ensino da Língua Portuguesa, com relação ao desenvolvimento da linguagem – em todas as disciplinas escolares utiliza-se a linguagem verbal em língua portuguesa, mas não se sistematiza o desenvolvimento dessa linguagem como na referida disciplina.” (KOLYNIAC, 2001, p. 41).

Seguindo o pensamento proposto por Kolyniac (2001) entendemos que o Corpo está presente em todas as disciplinas e, assim perguntamos: por que os docentes de todas as disciplinas não são instrumentalizados para desenvolver atividades com seus alunos? Não nos referimos a conhecimentos específicos de esportes, ginásticas e conhecimentos sobre funcionamento do corpo, e sim de autoconhecimento, de olhar para a Linguagem Corporal e seus sinais de comunicação ou revelados pelos gestos de seus alunos, decodificando a

¹⁴ A expressão “pelo corpo” e não mais “e” ou “no” proposta por Sérgio (1981) em seus estudos.

intencionalidade do discente.

Nas palavras de Freire (1994), o desenvolvimento e a aprendizagem se inter-relacionam e se afetam mutuamente, pois “[...] antes que surjam no indivíduo as primeiras representações mentais, já se manifesta nele um nível elevado de inteligência corporal, que prossegue mesmo após estruturar-se o pensamento.” (FREIRE, 1994, p. 31). Assim, entendemos que esses processos de pensamento e inteligência corporal se complementam e constituem o indivíduo.

1.2.1.1 CORPORALIDADE

O termo Corporalidade aparece em pesquisas sobre a identidade docente, sua vida profissional, sua profissionalidade. Kolyniak e Ciampa (2002) definem corporeidade como identificada com humanidade, são as vivências do fazer, pensar, sentir e querer. Por que;

“o ser humano é e vive somente através de sua corporeidade. A pessoa manifesta-se através de e com o seu corpo, mas estas mesmas manifestações - emoções, sentimentos, pensamentos – são próprias da corporeidade.” (KOLYNIACK e CIAMPA, 2002, p. 11).

Quando essas vivências são apresentadas nas pesquisas da Psicologia Social, percebemos que o termo está ligado à constituição da identidade do indivíduo, como ele é construído e reconstruído de forma constante, nas relações vividas em sociedade, o que vai ao encontro da concepção Sócio-Histórica, pressuposto teórico que adotamos.

Em nosso levantamento bibliográfico a respeito do Corpo, encontramos trabalhos sobre o Corpo, que revelam como o tema é complexo e amplo. O Corpo relacionado com afetividade, sensações agradáveis e desagradáveis, de angústia e ansiedade dos professores formadores de Educação Física em Querido (2007). Estudos desenvolvidos sobre a Corporeidade dos professores relacionando identidade e percepção do corpo mecanizado, como em Kolyniak e Ciampa (2002); as ideias de Educadores com baixo autoconhecimento de sua dimensão motora, a Corporalidade, em Scatolini (2012), sendo que a falta de consciência de seu Corpo

por parte dos Educadores impede os seus aprendizes de viverem sua Corporeidade em plenitude.

O único trabalho, localizado por nós, e que vai ao encontro de nossa proposta por apresentar detalhadamente a Corporalidade dos Educando no Brasil é a pesquisa de doutoramento realizada por Carlini (1993), em que ela apresenta uma revisão histórica sobre a concepção do Corpo do educando. Nesse trabalho a autora expõe trechos de documentos e perspectivas do Ensino Aprendizagem que se relacionam ao nosso estudo no que tange à Corporalidade do aluno.

Segundo Carlini (1993), as concepções de homem dominantes de 1500 a 1889 se delineavam com o pensamento jesuítico da época divididas em corpo e alma, uma visão teocêntrica. Quando o corpo do aluno se tornou alvo de práticas disciplinadoras, castigos físicos, normatizados pelo Ratio Studiorum, documento da Companhia de Jesus. Os docentes deveriam seguir a proposta do documento para aplicar as punições seguindo uma proporção entre a falta cometida, e ser aplicada apenas em casos mais graves. O objetivo dos castigos físicos eram causar pequena dor, mas poderiam ser utilizados outros recursos como medidas disciplinares, envolvendo os nobres sentimentos de dignidade e honra, por exemplo: repreensões, reclusões ou privação dos recreios. O corpo do educando recebia os castigos pelos desvios da alma.

O seguinte período, de 1889 a 1964, tem uma relevância política diferente dada a Educação, que no campo teórico apresenta pensadores como Descartes, Locke e Rousseau com suas ideias sendo incorporados no âmbito da condição infantil. No Brasil entre essas ideias sobre Educação, as defendidas por Rui Barbosa, no final do século. Ele crítica à mecanização e memorização de conteúdos e aparece em sua proposta um programa escolar iniciado pela ginástica, música e canto. O período com conquistas no campo de uma ideologia laica e liberal no ensino público, não se refletiu na concepção do Corpo do educando, o homem integral proposto por intelectuais da época, foi reduzido a um corpo de educando apenas presente na teoria educacional, em textos legais e nos livros didáticos.

Outros pensamentos como de Fernando de Azevedo¹⁵ em discussões com legisladores na época, 1929, propõe ligar a Educação e a Saúde entendendo o povo brasileiro promíscuo e doentio. A presença das ideias sobre corpo, do parágrafo

¹⁵ Trechos da obra "A reforma do Ensino no Distrito Federal, SP, Melhoramentos, 1929" são apresentados na tese de Carlini (1993).

anterior, não se refletem na sala de aula, por que entre pessoas como Azevedo o corpo é entendido como instrumento de trabalho do futuro cidadão, equipamento completo sadio e forte para o mercado que o operará com eficiência.

Por fim o período descrito como iniciado, na época, do golpe militar de 1964, Carlini (1993), avalia que embora tenham acontecido mudanças na realidade escolar, pouco se evoluiu em relação à Corporalidade do educando. A autora descreve o sucateamento do equipamento escolar, a remuneração baixa dos educadores e o descaso dos governantes pela educação pública, como fatores predominantes dessa fase. E que pelas condições da estrutura educacional atual parecem perdurar.

As questões relativas ao Corpo do educando, são discutidas pela autora, entre elas: os aspectos de dificuldades de aprendizagem, a condição nutricional ou sanitária, aspectos de merenda escolar, atividades físicas que devem somente aparecer nas aulas de Educação Física ou em recreios e o educador que não entende o aluno como ser humano integral, por que não estabelece relações entre a Corporalidade, e o processo de aprendizagem dentro da sala de aula.

Arroyo (2012) escreveu sobre as concepções de Corpo na infância e as visões de desrespeito ao corpo das crianças, como a exploração sexual e trabalho infantil entre outros. Tais fatos de desrespeito podem ser também observados em outros grupos de crianças como as do Movimento Sem Terra, contextos indígenas, crianças pertencentes a um quilombo. Pode-se pensar que isto ocorre pelo fato de que estas crianças são minorias historicamente silenciadas.

Seguimos com uma aproximação dos conceitos da Ciência da (MH), sendo está uma possibilidade de instrumentalizar e organizar os docentes para a utilização de concepções como Corporalidade, Linguagem Corporal e Fisicalidade em sua atuação da prática docente.

1.2.1.2 MOTRICIDADE HUMANA

Para entender a importância e indivisibilidade do sujeito, trazemos o artigo escrito por Kolyniak Filho e Arruda (2002) sobre uma das ideias centrais de Wallon (2008) do ato motor ao pensamento. Os autores, dessa pesquisa, procuram identificar as dificuldades de aprendizagem de alunos monitorados, e se elas podem

ser minimizadas por meio do trabalho com o corporal, pela **(MH)**, acreditamos que desenvolvendo do ato motor reflexos deva refletir ato mental, já que. Os resultados obtidos não são decisivos sendo necessário ampliar o número de pesquisas desse tipo, entretanto, nesta pesquisa, levantam pontos que permitem visualizar as potencialidades de se desenvolver habilidades corporais nos alunos.

Para Kolyniak e Melani (2006), a expressão (MH) inclui a palavra “humana”, o que pode demonstrar certa redundância, levando-se em conta uma visão realmente integral de homem, mas, por que existem outras Concepções de Homem, por exemplo, a Inatista e a Ambientalista, é que devemos assim escreve-lá.

A concepção da Ciência da Motricidade Humana apoia-se em uma **(CDH)** relatada em Tojal (1994) como sendo a “ascensão do homem ao mais humano. A motricidade garante dinamismo revelador e comunicativo da procura e conquista de mais ser.” (SÉRGIO *apud* TOJAL, 2004, p. 96). Para Kolyniak (1996), ao pensar na **(CDH)**, especificamente, no seu desenvolvimento individual, estamos diante de um processo em constante movimento de construção e constituição de significações.

De acordo com essa visão de desenvolvimento, os processos inerentes ao Corpo como motricidade, aspectos motores, cognição ou mentais e a afetividade são indissociáveis, se relacionam e se constituem constantemente nos seres humanos. A **(MH)**, por vezes é confundida com a motilidade definida como sendo os movimentos reflexos que o indivíduo não decide se deseja ou não realizar, são os movimentos não intencionais normalmente apresentados por qualquer animal, inclusive o homem. Podemos assim descrever como fundamentais a manutenção da vida, por exemplo, os batimentos cardíacos, a respiração, e outros.

A Motricidade, na visão da biologia, é associada ao músculo com capacidade de se mover. Nesta pesquisa, entretanto, relacionamos a Motricidade à capacidade humana de se mover intencionalmente, mobilizando, por meio do movimento, a possibilidade de construir signos e também por isso a chamamos de **(MH)**. O entendimento de ser integral, ou uno e as dimensões de que escreve Wallon, que se relacionam, contituem o indiviuo e poderíamos organiza-lás em uma única citação de Melani(2006);

“Defendemos um novo olhar que parta da unicidade humana, na qual estão presentes múltiplas expressões que se interinfluenciam, sejam elas emocionais, afetivas ou racionais; que entenda o homem e o movimento

como produto da interação entre as heranças biológica e cultural; que perceba a relação indissociável entre a ação motora e a representação sógnica; que não desvincule o indivíduo da sociedade que o formou; e que, por tudo isso, busque apreender a motricidade na complexidade que é característica imanente do humano.” (MELANI, 2006, p. 38).

O aparato biológico, o corpo na sua materialidade, mais o processo histórico-sócio-cultural que constitui o indivíduo, assim como os pensamentos e emoções, sua imaterialidade, formam juntos o conjunto que possibilita a **(MH)**. As manifestações corporais são os componentes dessa **(MH)**, elas se realizam, por exemplo, nas posturas, nas habilidades, nas expressões faciais, nas atividades rítmicas, na Linguagem Corporal e na comunicação por meio de palavras, gestos e signos, sexualidade e aparência, entre outros.

Para Melani (2006),

“O movimento humano é um fenômeno complexo... O indivíduo aprende por meio das relações sociais, entrando em contato com as ferramentas, as máquinas, os objetos materiais criados na sociedade em que vive; mas também aprende pelo contato com as criações imateriais, com as ideias, com os sistemas teóricos, com os signos e os símbolos das mais diversas formas de linguagem. Só assim o indivíduo adquirirá as características propriamente humanas. Só assim, seu sistema nervoso, estimulado pelo meio social, poderá se conformar como um sistema humano, porque as complexas conexões nervosas que propiciam as capacidades mentais superiores se estabelecem unicamente a partir dos múltiplos estímulos presentes na sociedade humana.” (MELANI, 2006, p. 11).

O movimento e o Corpo se relacionam de maneira constante na construção de significações, por meio de e pelas vivências e experiências sensoriais, esse sistema complexo de construção ou processo de desenvolvimento da subjetividade, com a objetividade, vão constituindo as dimensões individuais, as significações.

É importante frisar que na **(MH)** um dos pontos centrais é a noção de que o movimento corporal é impregnado de intencionalidade e revela significações do sujeito enquanto Linguagem Corporal, podendo ser entendida como uma forma de expressão, revelando os signos sociais que o sujeito acessa. Segundo essa noção, a **(MH)** e a Corporalidade, em certa medida, se complementam organizando, assim, uma Linguagem Corporal que pode se comunicar com os sujeitos envolvidos no

processo de Ensino e Aprendizagem.

Os trabalhos sobre **(MH)** foram consultados por diversas vezes na composição desta pesquisa, provavelmente, isso se deve ao fato de que as concepções que descrevem instigam a pesquisadora. Em sua maioria, eles foram publicados na revista *Discorpo*, publicação organizada pelo grupo de professores que compõem o **(CAEF)** da PUC-SP, vinculado à Rede de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, coordenada pelo Ministério da Educação e Cultura.

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico que embasou esta pesquisa por meio da teoria Sócio-Histórica, as ideias de Wallon e Vigotski e seus colaboradores, a seguir, expusemos a relação entre Educação e Corpo, a Corporalidade do Educando e a Ciência da **(MH)**.

No capítulo seguinte será apresentada a método de pesquisa empregado, incluindo a descrição do processo de construção dos instrumentos para o levantamento de informações, bem como a especificação dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

2 CAPÍTULO DE MÉTODOS

Neste capítulo apresentamos o método de pesquisa empregado, incluindo a descrição do processo de construção e aplicação dos instrumentos de coleta e análise dos dados. Primeiramente, reiteramos os objetivos da pesquisa e elencamos as questões que a nortearam. Na sequência detalhamos nossa coleta de dados e a aplicação dos instrumentos, seguidos da teoria que baliza o uso desses instrumentos, o questionário e a entrevista. Ao final caracterizamos os voluntários de pesquisa: as Escolas, os grupos de voluntários e as voluntárias entrevistadas.

2.1 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

O objetivo geral desta pesquisa foi o de compreender como o corpo do aluno é significado pelo docente. Os objetivos específicos que tivemos: (1) Analisar como os professores significam a **(MH)** de seus alunos quando estão planejando ou nas próprias ações educativas de acordo com suas formações acadêmicas. (2) Aferir a disponibilidade e adequação do espaço no ambiente escolar qualificando-o como ajustado ou não quanto à **(MH)**.

Nossa questão geral é; (1) Como o corpo do aluno é percebido no cotidiano escolar? Sendo as específicas; (2) Como o professor planeja ou não as atividades realizadas com o aluno considerando seu Corpo? (3) O ambiente escolar é adequado ou não ao desenvolvimento mediado pela Motricidade Humana considerando o espaço educativo?

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram divididos em duas fases:

Fase I: Aplicação de questionários ao grupo de professores das três unidades relacionadas a seguir;

- Unidade (A);

- Unidade (B);
- Unidade (C);

Fase II: Coleta de dados por meio de entrevista com as voluntárias de pesquisa.

2.2.1 CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA: QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

No momento de construção dos instrumentos de pesquisa consideramos a proposta teórica de pesquisa qualitativa e Sócio-Histórica na qual o interesse recai sobre a análise dos processos constituintes das significações dos sujeitos, os quais podem ser alcançados com maior facilidade ao analisarmos a qualidade de nosso objeto de estudo, ou seja, as respostas dos questionários e contemplando suas contradições e o modo como são mediadas.

Segundo André e Lüdke (1986) baseadas em Bogdan e Biklen (1982) os pesquisadores devem lançar mão de “procedimentos” para uma pesquisa qualitativa e, ainda, que o pesquisador é seu principal instrumento (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 46). Observam também, as autoras, que algumas características marcam esses “procedimentos” (p. 46), tais como:

- o ambiente natural como a fonte direta dos dados;
- aprofundamento da revisão de literatura;
- delimitação progressiva do foco de estudo;
- formulação de questões analíticas;
- a análise após coleta de dados por meio de categorização.

A categorização que nos referimos acima, não esgota a análise, é preciso que ela ultrapasse a mera descrição, acrescentando novos elementos e teorizações ao tema estudado. Em função disso, nossos dados revelaram categorias distintas em cada instrumento adotado nas duas fases da coleta que serão demonstrados no capítulo de análise de dados.

2.2.1.1 QUESTIONÁRIO

O questionário como instrumento de pesquisa seguiu a escolha da teoria mencionada na seção anterior e se relaciona ao desafio de encontrar um instrumento que possibilite alcançar o maior número de sujeitos, na tentativa de oportunizar a participação do grupo de professores que frequenta as reuniões de formação das três unidades educacionais pesquisadas.

Para melhor atender aos objetivos pretendidos, organizamos o questionário em três eixos de pensamento, todos articulados ao tema, corpo do aluno:

- Formação docente;
 - Entendida como cursos específicos à prática de Ensino;
- Planejamento do Ensino;
 - Ligados ao corpo e a livre escolha ou não do voluntário;
- Vivência do voluntário:
 - Como aluno da Educação Básica;
 - Enquanto docente da Rede Pública;

O instrumento foi composto por perguntas abertas e fechadas conforme quadro um:

Questões Quantitativas	Questões Qualitativas
Caracterização dos sujeitos Perguntas Fechadas	Objetivo de pesquisa Perguntas Abertas
Sexo Idade Tempo de docência Disciplina que leciona Faixa etária dos alunos	Planejamento para atividades ligadas ao corpo do aluno Estratégias de Ensino
Número de alunos da unidade Escolar Número de docentes Estrutura física do ambiente educativo.	Histórico de aluno Formação docente Concepção de bom aluno.
Como o corpo do aluno é percebido no cotidiano escolar?	

Quadro 1: Demonstra os instrumentos de coleta do questionário.

Nesse quadro destacamos em seu final a questão qualitativa desencadeadora do questionário. A partir dela buscamos coletar informações sobre o processo de apreensão das significações dos docentes para com o corpo do aluno no cotidiano escolar e, ainda, sua vivência como aluno da Educação Básica. A temática das situações nas quais os voluntários foram expostos consideravam duas circunstâncias opostas em relação ao corpo do aluno na sala de aula; quando o mesmo se mostra apático e quando ele se mostra agitado. Para tanto, o instrumento da fase I requeria que o voluntário completasse as questões dando-lhe a oportunidade de apresentar suas diversas estratégias pedagógicas em seu cotidiano diante dessas duas possibilidades.

Nossa hipótese frente a tais situações era a de que o professor apresentaria estratégias diferentes nessas ações pedagógicas.

A Aplicação dos questionários ocorreu em datas diferentes, pela pesquisadora nos horários coletivos de formação, isso é, durante uma das reuniões semanais de professores. A seleção dos grupos deu-se a partir da escolha e disponibilidade oferecida pelas Coordenadoras Pedagógicas das Escolas Municipais e da Vice-Diretora da Escola Estadual após contato prévio.

As reuniões de formação coletivas recebem os seguintes nomes: na Rede Municipal são chamadas de Jornada Especial Integral de Formação (**JEIF**) e na Rede Estadual de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (**ATPC**), elas acontecem semanalmente durante todo o ano letivo. Os professores da Rede Estadual participam das reuniões e seu o horário está incluído na jornada dos docentes. Na Rede Municipal ela depende do interesse e da jornada que o docente realiza na unidade escolar, motivo pelo qual nem todos participam e, ainda, de existir dois ou três horários diferentes de (**JEIF**).

Obter a participação, em sua maioria, dos professores dos três grupos de formação coletiva, foi considerado importante para garantir uma diversidade de dados que revelasse diferentes modos de agir e o perceber dos sujeitos. Segundo Luna (2009), “as informações não factuais ou opinativas são aquelas que exprimem a concepção de um indivíduo a respeito de si mesmo, de uma situação ou de outrem, envolvendo suas crenças, sentimentos, valores, opiniões” (p. 52), ou seja, significações.

2.2.1.2 ENTREVISTA

A construção do instrumento de entrevista, fase II da coleta, foi organizada a partir da evolução dos questionários. Na verdade, ao analisarmos esses encontramos duas voluntárias que responderam de modo contraditório as questões de Concepção de Corpo do Aluno fazendo-se necessário um novo instrumento para esclarecermos essa distorção, isso é, aprofundarmos nosso entendimento em relação às significações explanadas pelas voluntárias quando responderam ao questionário.

As aplicações das entrevistas semiestruturadas¹⁶ foram concebidas como um dos instrumentos mais ricos e que permitiu o acesso aos sentidos e significados das professoras, uma vez que favoreceu a exposição de informações mais espontâneas, menos dirigidas, com conteúdo mais implicados pela emoção, conforme Aguiar e Ozella (2006) possibilitando, inclusive, que a observação de indicadores não verbais seja realizada, o que traz maior riqueza para as informações.

A seguir apresentamos a caracterização dos sujeitos da pesquisa divididos em: unidades; grupo de voluntários; voluntárias entrevistadas.

2.2.2 CARACTERIZAÇÃO: UNIDADES ESCOLARES, GRUPO DE VOLUNTÁRIOS E AS VOLUNTÁRIAS ENTREVISTADAS

Iniciamos esta seção pela caracterização das unidades escolares e, na sequência, apresentamos o grupo de voluntários antes de finalizarmos essa parte com a exposição das características das voluntárias entrevistadas.

2.2.2.1 UNIDADES ESCOLARES

Nessa etapa, adotamos como método em fase preliminar de nossa coleta um contato prévio com as Escolas pretendidas a fim de verificar suas estruturas físicas. Para tanto, efetivamos anotações por meio de um roteiro de contato

¹⁶ Para Manzini (2012), a entrevista “semiestruturada” se refere às perguntas abertas e é indicada aos estudos de um fenômeno, sendo que o entrevistador precisa flexibilizar a sequência das perguntas de modo livre quanto ao uso de questões complementares (p. 156).

investigativo do local no momento de nossa visita às Escolas onde fomos atendidos pelas Coordenadoras Pedagógicas das Escolas Municipais e de Vice-Diretora da Escola Estadual. O objetivo desses encontros foi o de, apenas, informar as condições locais das unidades e, portanto, elas não podem ser consideradas como voluntárias de pesquisa. A partir desses contatos e a aprovação das unidades escolhidas para a coleta de dados com os voluntários descrevemos o perfil das redes e unidades que fazem parte desta pesquisa.

A Rede Municipal da cidade de São Paulo possui um total de 1.450 estabelecimentos de Ensino distribuídos em: Escolas Municipais de Ensino Fundamental (**EMEF**), Escolas Municipais de Ensino Médio (**EMEM**) e Escolas Municipais de Educação Infantil (**EMEI**). O número de pessoas que trabalham na rede também é elevado: são 84,3 mil funcionários entre docentes, cargos administrativos e equipe gestora de acordo com os dados de 2013 consultados no site da Secretaria Municipal de Educação.

As duas Escolas Municipais participantes da pesquisa apresentam características e estruturas de funcionamento diferentes, principalmente pelo número de alunos atendidos, local e turnos.

A primeira Escola Municipal, que intitulamos de unidade (A), foi fundada em 1975 e localiza-se na região urbana da Zona Sul da cidade, Distrito do Grajaú, onde o trajeto dos alunos é realizado por Transporte Escolar Gratuito ou então andando. O quadro de professores, segundo relato de uma das Coordenadoras Pedagógicas, estava incompleto no ano de 2012; possuindo oitenta e quatro professores efetivos para lecionar em quatro turnos, somando os contratados, resultava no total de 130 docentes. Em 2013 a unidade (A) deverá funcionar com três turnos diários e um noturno, atendendo 550 alunos em média por turno (manhã, almoço e tarde) de Fundamental I (1ª à 4ª séries) e Fundamental II (5ª à 8ª séries) durante o dia, sendo apenas a Educação de Jovens e Adultos (**EJA**) no período noturno com um número menor de turmas. Sua estrutura comporta: dezessete salas, um laboratório de informática, uma sala de leitura, um pátio com pequeno palco, duas salas adaptadas, uma para Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (**SAAI**) e outra para Sala de Apoio Pedagógico (**SAP**), há ainda; uma sala de vídeo, uma quadra coberta, uma pequena sala para os materiais de Educação Física, um parque, além de ambientes administrativos destinados a secretária, gestão, coordenação e sala de professores.

A segunda Escola participante da pesquisa, nomeada de unidade (B), pertence à Rede Municipal e situa-se na capital paulista em região urbana da Zona Sul. Fundada em 2002 atende a 940 alunos divididos em três turnos de funcionamento (manhã, tarde e noite), o Ensino Fundamental I e II durante o dia e o (EJA) no período noturno. Em 2012 o número de docentes era de setenta e a média de 410 alunos por turno. No relato de uma das Coordenadoras Pedagógicas é exposto o perigo da região em que se localiza a unidade, em virtude de usuários de drogas e alguns assaltos. O prédio possui quatorze salas de aula, sendo uma adaptada em sala de leitura, um laboratório de informática, brinquedoteca, parquinho, sala de Educação Física, quadra coberta e sala de vídeo, além das partes administrativas como ambientes de secretária, gestão, sala de professores e Coordenação Pedagógica. Considerando, apenas, os discentes com necessidades especiais a quantidade de pessoas atendidas é de treze alunos no Fundamental I, oito alunos no Fundamental II e cinco alunos de (EJA) sendo que sua estrutura constitui-se de um elevador e, em alguns locais, portas com largura apropriada para cadeirantes.

A terceira Escola, ou unidade (C), pertence à Rede Estadual de Educação de São Paulo, que tem 5,3 mil Escolas, 230 mil professores, cinquenta e nove mil servidores e mais de quatro milhões de alunos, segundo o site da Secretaria Estadual de Educação. As unidades educacionais estão subdivididas em níveis de ensino: Fundamental I e II, Médio e (EJA). A unidade (C) localiza-se na região Norte da cidade em Zona urbana e sem dificuldades de acesso, segundo a Vice-Diretora, essa Escola atende 950 alunos de Fundamental I e foi fundada em 1978. No ano de 2012 o número de professores trabalhando na unidade foi de trinta e oito, divididos em dois turnos, manhã e tarde.

O quadro dois organiza a comparação dos dados referentes ao tamanho das três unidades educativas.

Caracterização das Unidades Escolares							
Unidade	Rede Ensino	Professores	Alunos Total	NE	Turnos	Média Alunos Turno	por Salas
A	Municipal	130	2200	65	4	550	17
B	Municipal	70	940	26	3	313	14
C	Estadual	38	950	3	2	475	16

Quadro 2: Comparação de número de professores, salas e alunos das unidades A, B e C.

Pelos dados apresentados na caracterização das unidades, quadro dois, percebemos que o número de salas de aula das unidades é parecido, sem grande variação, de quatorze no mínimo até dezessete no máximo de salas de aula por unidades.

2.2.2.2 GRUPOS DE VOLUNTÁRIOS

Os grupos voluntários de pesquisa lecionam em três Escolas da Rede Pública na cidade de São Paulo, sendo essa, a maior Rede de Ensino do País, já caracterizados pelo quadro dois. Optamos por unidades educacionais de redes diferentes com a finalidade de ampliar nossa possibilidade de análise, buscando tanto pontos em comum nas duas maiores Redes de Ensino do País, como contradições, uma vez que, segundo a perspectiva Sócio-Histórica adotada, elas são reveladoras da realidade.

O quadro três apresenta o número de professores participantes do grupo de formação em cada unidade, bem como sua disponibilidade para a pesquisa.

Unidade	Disponibilidade para Questionário	
	Sim	Não
A	11	2
B	7	2
C	13	6
TOTAL	31	10

Quadro 3: Caracterização dos grupos de professores participantes da pesquisa e das reuniões de formação.

Focamos em níveis de Ensino diferenciados na tentativa de explorar significações e tempos diversos no relacionamento professor e aluno com formações acadêmicas variadas e características corporais ligadas à faixa etária atendida, Ensino Fundamental I e II. Os professores de nível I, polivalentes, lecionam diversas disciplinas e por isso normalmente estão com os alunos quase a totalidade do tempo em que esses se encontram na Escola. Os docentes de nível II, além da formação específica, são especialistas no componente curricular, em alguns casos atuam somente duas ou três aulas semanais com a mesma turma, sendo que o tempo que estão efetivamente com os seus alunos é menor.

2.2.2.3 VOLUNTÁRIAS ENTREVISTADAS

Na segunda fase de coleta selecionamos duas voluntárias de pesquisa conforme descrito na seção 2.2.2.2 que aqui caracterizamos.

As docentes escolhidas para serem entrevistadas pertencem à mesma instituição, unidade (A), sendo essa a que tem o maior número de alunos e conta com estruturas de atendimentos a alunos com **(NE)**, salas de **(SAAI)** e **(SAP)** que não são contempladas nas outras duas unidades. Essas características contribuíram para que elegêssemos essa Escola, pela sua maior complexidade e possibilidade de apoio aos professores.

Aguiar (2001) afirma que na pesquisa “deve-se compreender o instrumento não como via direta para a produção de resultados finais, mas sim como um meio

para a produção de indicadores que servem para introduzir a construção do sujeito” (AGUIAR, 2001, p. 135). Desse modo, utilizamos as entrevistas como instrumento para acessar os sentidos e significados que o docente tem do corpo de seus alunos, a (CDH) que possuem e como empregam esses conceitos em sua ação docente do cotidiano escolar.

Ambas as professoras selecionadas para as entrevistas, lecionam componentes curriculares diferentes. Como apresentado no quadro quatro que caracteriza as docentes voluntárias entrevistadas, passaremos a partir desse ponto a nomear as duas de Professora (1) e Professora (2) para garantir o anonimato das mesmas.

Professora (1)	Professora (2)
Professora Polivalente	Professora de Língua Portuguesa
Atuando com 4ª série durante o ano de 2012	Atuando na sala de leitura durante o ano de 2012
9 anos de atuação como docente	7 anos de atuação como docente

Quadro 4: Caracterização das Docentes Voluntárias Entrevistadas.

Optamos pela escolha de duas professoras relativamente em início de carreira por entender que estaríamos nos aproximando da formação de nível superior atual para a docência. Os dados apresentado por elas nos permitiu obter suas significações sobre as atividades desenvolvidas ou não relacionadas com o nosso tema de pesquisa.

A Professora (1) leciona há nove anos e tem trinta e um anos de idade. Desenvolveu seu trabalho com o Ensino Fundamental I, atuando como polivalente, ou seja, leciona todos componentes curriculares exceto Arte, Leitura, Informática e Educação Física aos alunos com faixa etária de dez anos e que, por sua vez, são os mesmos com os quais atuou em 2012 na unidade (A).

A Professora (2) possui o cargo de professora do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, tem vinte e seis anos de idade e atua há sete anos. No ano de 2012, na unidade (A), desenvolveu atividades como professora designada para a sala de leitura atuando com alunos do Fundamental I e II.

2.2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os processos de análise foram também divididos em duas fases, já que os instrumentos de coleta assim foram divididos.

Na fase I, questionários, a análise se deu por meio de categorizações que emergiram do conteúdo encontrado nas respostas a eles. Para tanto, a teoria de base adotada foi André e Lüdke (1986) assim como descrito em na seção 2.3.1 deste capítulo no momento em que descrevemos a construção desse instrumento de coleta.

No método adotado para as análises das entrevistas, fase II, empregamos os núcleos de significações de Aguiar e Ozella (2006) para o estudo dos sentidos e significados atribuídos por professores ao corpo do aluno no cotidiano escolar. Foi essencial a compreensão de que a reflexão metodológica tem como pressuposto que o aprendizado é um processo que se dará por meio da análise e da utilização de categorias de análise da perspectiva Sócio-Histórica como, os sentidos e significados, a mediação e a relação parte/todo, explicados anteriormente no referencial teórico. Segundo Aguiar e Ozella (2006);

“[...] frisamos que nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscamos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico.” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 225).

Como primeiro passo de nossas análises das entrevistas realizamos algumas leituras para apropriação das informações e conteúdos obtidos e, de posse delas, organizamos os dados dessa fase por meio de pré-indicadores, já que, eles nos possibilitam ordená-los por: conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios.

Como segundo passo, inventariamos os pré-indicadores já organizados com os dados levantados também pelos questionários, ordenando-os em uma lista de indicadores.

Como passo final de análise consideramos a teoria que aborda a necessidade de;

“re-leitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um **processo de articulação** que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 231).

A partir da organização de todos esses dados é que efetivamente o processo de análise interpretativa se inicia, partindo do empírico para o interpretativo, sendo que os núcleos expressam os pontos centrais reveladores das determinações constitutivas dos sujeitos entrevistados para com o tema em questão.

3 CAPÍTULO DE ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo interpretamos e analisamos os resultados obtidos por meio dos dados coletados pelos dois instrumentos, em primeiro lugar analisamos os questionários e, em seguida, as entrevistas. Inicialmente reiteramos os objetivos e as questões de pesquisa a fim de guiar nossas respostas a cada uma delas. A seguir, analisamos o primeiro instrumento de coleta, os questionários, sendo nosso objeto de análise as respostas dadas pelos voluntários de pesquisa. Na terceira etapa, o segundo instrumento de coleta, ou seja, as entrevistas, tendo como objeto de análise as falas das entrevistadas abordamos os núcleos de significados dados por elas. Finalmente, fechamos nossa análise de modo reflexivo sobre todas as questões de pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa foi o de compreender como o corpo do aluno é significado pelo docente. Os objetivos específicos que tivemos: (1) Analisar como os professores significam a Motricidade Humana (**MH**) de seus alunos quando estão planejando ou nas próprias ações educativas de acordo com suas formações acadêmicas. (2) Aferir a disponibilidade e adequação do espaço no ambiente escolar qualificando-o como ajustado ou não quanto à (**MH**).

Nossa questão geral é; (1) Como o corpo do aluno é percebido no cotidiano escolar? Sendo as específicas; (2) Como o professor planeja ou não as atividades realizadas com o aluno considerando seu Corpo? (3) O ambiente escolar é adequado ou não ao desenvolvimento mediado pela Motricidade Humana considerando o espaço educativo?

3.1 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS PELOS INSTRUMENTOS: Questionário e Entrevista

Conforme demonstramos no capítulo de métodos por meio do quadro três, ao caracterizarmos os professores voluntários desta pesquisa, o número total de questionários avaliados poderia ter sido maior, porém, nem todos os docentes se

dispuseram a participar da pesquisa. Na verdade, dos três grupos de professores, das Escolas participantes ao menos dois professores, em cada grupo, não se dispuseram a participar emitindo suas opiniões, apesar de estarem em horário de reunião e com autorização da instituição escolar para assim procederem. Ao serem solicitados a participar por meio da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eles se negaram justificando, em sua maioria, do seguinte modo:

- desacreditar em transformações da Educação;
- a não compreensão do tema;
- a falta de tempo.

Formulamos duas hipóteses a partir dessas ocorrências:

- a primeira pode estar relacionada com o entendimento sobre o tema ou, ainda, com a falta da inclusão de propostas ligadas a ele durante a formação dos docentes;
- a segunda hipótese pode estar relacionada com a decepção que os docentes, demonstraram estar sentido em relação a suas carreiras no momento da aplicação do questionário;
 - poderíamos entender isso como um ato de resistência ou protesto ao excesso de trabalho, sendo que os professores utilizam os horários das reuniões para organização de diários de classe, separação de textos e confecção de atividades para os alunos. Assim, acreditamos que esses docentes não tenham respondido a nossa pesquisa por estarem querendo demonstrar que teriam outras atividades para realizar nesse mesmo horário;
 - destacamos que apesar do pedido das Coordenadoras e da Vice-Diretora para que todos participassem e, até mesmo, após debater sobre essa necessidade alguns docentes não se mobilizaram, ao contrário, mostram

resistência a nossa pesquisa e não responderam o questionário proposto.

Segundo Charlot (2000) mobilizar-se é colocar-se em movimento, em suas palavras “[...] eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva [...]” (p. 55). A citação nos permite concluir que os professores não participantes da pesquisa não se sentiram mobilizados, provavelmente, pelas questões contidas no questionário, por exemplo, as relacionadas ao Corpo do Aluno, as referentes à organização das instituições e, ainda, as que tocavam no reconhecimento profissional. Vale ressaltar que a proposta de formação em serviço, tanto na (**JEIF**) quanto na (**ATPC**) parte dos superiores, Coordenadores Pedagógicos, e não dos interesses e dúvidas do grupo de docentes. Apesar dessa não ocorrência de aderência completa os questionários foram aplicados e os dados analisados e é o que apresentamos na seção a seguir.

3.1.1 FASE I: análise dos questionários

Nesta fase, objetivamos responder a segunda questão de pesquisa que é: Como o professor planeja ou não as atividades realizadas com o aluno considerando seu Corpo? Para tanto, analisamos os dados referentes às repostas dos questionários. Antes, porém, apresentamos as características dos grupos de voluntários, lembrando que eles representam três Escolas diferentes, assim, temos três grupos distintitos de voluntários, são eles: unidade (A), (B) e (C). Entretanto, antes de discorrermos sobre nossa análise fez-se necessário caracterizarmos o espaço físico usado pelo docente e que, certamente, impacta em sua atividade do planejamento à execução. Se considerarmos os alunos do ponto de vista físico como sendo sem (**NE**) essa questão já se destaca, mas ela se torna bastante relevante ao percebermos que há nessas unidades escolares alunos com (**NE**) e isso pode contribuir negativamente com o desempenho do docente e, conseqüentemente, com o do aluno. Daí a relevância dos tópicos a seguir.

3.1.1.1 VOLUNTÁRIOS DA UNIDADE (A)

A gama de informações referentes a essa unidade é maior tendo em vista a qualidade dos questionários respondidos, assim, pudemos caracterizá-la com maior riqueza de detalhes.

O espaço escolar da unidade (A) parece-nos ser uma preocupação dos docentes, já que os mesmos descrevem suas dificuldades.

A primeira questão que analisamos a partir das respostas diz respeito ao espaço escolar onde o atendimento aos alunos com **(NE)** é falho por não proporcionar a adequação necessária à acessibilidade aos prédios, na verdade, em vez de rampas há escadas e corredores descobertos. Em nosso entendimento o planejamento do docente já pode ter sido prejudicado antes mesmo de se conhecer esse aluno na medida em que suas necessidades físicas e básicas não terão como ser atendidas independentemente do que pudesse ser planejado. Então, o espaço físico da Escola parece-nos comprometer qualquer planejamento.

Inicialmente, a pesquisadora observou em campo que a unidade (A) se constituía por apenas um prédio, entretanto, atualmente, e após reformas e adaptações, há três prédios que foram construídos em momentos diferentes, mas que estão interligados. Também por essa razão o espaço destinado ao parque é pequeno, com apenas três brinquedos, o que não atende as salas composta por trinta e seis alunos em média. Uma adaptação no pátio resolveu o problema da falta de espaço para a brinquedoteca da unidade (A). A solução encontrada pelo grupo de Professores e pela Coordenação Pedagógica foi a de organizar uma brinquedoteca móvel e limitar seu uso aos horários de intervalos considerando os recreios de toda a unidade educativa. Os brinquedos são guardados, em caixas plásticas, bonecas e jogos são colocados dentro de alguns armários, e podem ser utilizados por uma turma de cada vez.

Entendemos que os dados mencionados são características marcantes que despertaram nossa atenção pelas dificuldades solucionadas em equipe e com criatividade, mas que, ainda assim, são dificuldades. Elas estão relacionadas às questões da estrutura física, de prédios e unidades escolares, que são oferecidos aos docentes para a realização de sua ação profissional, realidade que podemos perceber em outros ambientes educacionais.

Ao compararmos essa unidade com as demais observamos que os três grupos participantes da pesquisa eram formados por professores especialistas e polivalentes. A unidade (A) não representa o maior efetivo docente das três unidades voluntárias contando com um total de onze docentes, sendo que quatro professores merecem destaque, por apresentarem atividades ligadas aos dois níveis de Ensino, Fundamental I e II, esse fato acontece por que eles trabalham com sala de leitura, Educação Física e Informática.

Em nossa análise o corpo docente dessa unidade parece planejar suas atividades contemplando o corpo do aluno, já que percebemos uma grande preocupação com a (NE). Entretanto, ao recortarmos nossa análise para um olhar individual e considerando apenas nosso objeto de estudo, as respostas aos questionários, elas nos revelam outro cenário, o da menos valia corporal. Para ilustrar essa nossa leitura, citamos o modo como alguns voluntários completaram a seguinte frase: Quando faço meu planejamento levo em consideração os seguintes aspectos, em relação ao corpo dos meus alunos:

“Nunca parei para pensar nessa relação corpo/disciplina”.

“Postura ao sentar e andar”.

“Mobilidade reduzida, necessidades reduzidas em geral”.

Resumindo nossa análise em relação à segunda questão e considerando só a unidade (A) podemos inferir pelas respostas dos voluntários que:

a) apenas uma docente relatou considerar o corpo do aluno no ato do planejamento de aula. Em suas palavras, “quando faço planejamento envolvem jogos, noções de Matemática com espacial, esquerda, direita e etc”;

b) os demais professores parecem-nos revelar a não preocupação com o corpo do aluno em seus planejamentos de atividades.

3.1.1.2 VOLUNTÁRIOS DA UNIDADE (B)

O espaço escolar da unidade (B) parece-nos ser o mais adequado em relação às demais unidades no que tange a acessibilidade dos alunos com (NE), já que possui em sua estrutura um elevador e algumas portas são apropriadas ao trânsito de cadeirantes. Ela dispõe de setenta professores que atendem ao Ensino

Fundamental I e II, matutino e vespertino e, também atende ao (EJA) no período noturno.

A estrutura física dessa Escola dá ares de ser suficientemente ampla com plenas condições de contemplar o corpo do aluno no processo docente. Entretanto, nas repostas aos questionários não pudemos levantar evidências linguísticas de que os docentes se preocupam com o corpo do aluno ao planejarem suas atividades. Ao contrário disso o que analisamos é que esse olhar é desconsiderado como podemos verificar com as frases de alguns professores a seguir e, ainda, pelas análises que fazemos na sequência delas:

No “meu planejamento sinceramente nunca parei para prestar atenção nos aspectos relacionados com o corpo”.

Essa frase nos mobilizou a pensar no modo como esse professor vê seu próprio trabalho. Embora seja uma frase muito sincera ela nos remeteu a uma questão reflexiva: Se ele não pensa nos aspectos relacionados ao corpo ele pode não perceber que lida com o ser humano?

Leva-se “outros fatores mais voltados para a situação educacional e familiar”.

Esse professor pode entender que o aluno não é constituído por um corpo, já que a composição e manutenção da família vêm em primeiro lugar como se ele, aluno com corpo, não fizesse parte dessa mesma família.

Como “auxiliar o aluno nos conflitos que ele enfrenta em relação às transformações do corpo”.

Nesse caso o corpo está sendo percebido, porém, apenas por seu aspecto biológico e não por seu potencial comunicativo e, menos ainda, por sua capacidade de aprender, como pudemos observar anteriormente pela fala de Manacorda (2010) ao explicar que as mãos dos alunos podem ajudá-los a aplicar conceitos de Matemática.

Resumimos nossa análise dessa Escola referente à segunda questão de pesquisa contemplando que as repostas encontradas nos questionários nos leva a crer que os docentes que nela trabalham podem não considerar o corpo do aluno ao planejarem suas atividades.

3.1.1.3 VOLUNTÁRIOS DA UNIDADE (C)

Essa unidade fixada na Zona Norte da cidade de São Paulo pertence à Rede Estadual de Educação e possui em seu quadro docente trinta e oito profissionais atendendo aos alunos do Ensino Fundamental I. Diferentemente, das demais unidades ela só funciona no período matutino e vespertino e não recebe alunos de (EJA). Apenas um dos voluntários de pesquisa é especialista em Educação Física os demais são polivalentes. A estrutura física da unidade (C) possui rampas voltadas aos alunos cadeirantes não apresentando dificuldades de acessibilidade, mas, lamentavelmente, não dispõe de biblioteca sendo sua estrutura física limitada.

Os dados obtidos por meio das respostas apresentadas aos questionários nos levam a entender que também nessa unidade os docentes não contemplam o corpo do aluno no momento de planejamento de suas atividades e isso fica evidenciado por meio das seguintes frases extraídas dessas respostas:

“A parte física, mental, cultural. São consideradas como um todo”.

Embora em outras palavras, essa ideia se repete na fala de seis outros professores dos doze voluntários que responderam ao questionário nessa unidade. Isso equivale dizer que 50% dos voluntários evidenciaram, linguisticamente, a mesma concepção de aluno fragmentado, ou seja, um depósito fracionável.

Em nossa análise o aluno pode estar sendo entendido como um *container* que pode ser dividido em partes isoladas e dispostas na medida do interesse de outrem. Essa visão que esses voluntários parecem ter de seus alunos pode representar uma metáfora se a entendermos como, o aluno é um recipiente, e nele o professor deposita o que ele deseja e lá ficará seu depósito. Essa ideia nos faz lembrar o conceito de “Educação Bancária” exposta por Freire (1987). Essa visão desses docentes, possivelmente, é mais crítica na medida em que estamos analisando uma Escola de Ensino Fundamental I. Pertinente a isso, fechamos nossa análise dessa unidade e questão de pesquisa pelas palavras de Batista Freire (1989) ao abordar a alfabetização;

O “significado, nessa primeira fase da vida, depende, mais que em qualquer outra, da ação corporal. Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal.” (p. 20).

Em suma e respondendo a segunda questão de pesquisa, os docentes da unidade (C) parecem não contemplarem o corpo do aluno ao planejarem suas atividades, ao menos não como um ser integral.

Considerando as análises individuais de cada unidade podemos concluir nossa resposta à segunda questão de pesquisa do seguinte modo:

- o número de voluntário total que responderam ao questionário foi de trinta e um. Desses, vinte e dois não contempla o corpo do aluno ao planejarem suas atividades docentes e um se omitiu na resposta. O que equivale disser que de 100% dos voluntários analisados 76,67% não consideram o corpo do aluno em seus planejamentos;
- do total de voluntários apenas sete voluntários consideram o corpo do aluno ao planejarem suas atividades. O que corresponde disser que de 100% desses voluntários apenas 23,33% contemplam o corpo de seus alunos no planejamento;
- concluímos, então, que esses dados que são quantitativos, na verdade, representam questões qualitativas, na medida em que eles refletem o modo como o voluntário contempla o corpo do aluno ao planejar suas ações docentes;

Mediante a esses dados podemos concluir com a suposição de que, nos voluntários desta pesquisa, não contemplam o corpo do aluno em seus planejamentos.

3.2 FASE II: análise das entrevistas

Partindo das análises dos questionários selecionamos duas professoras para as entrevistas, a fim de apreender seus sentidos e significados sobre o corpo do aluno, principal objetivo de nossa pesquisa. Nos critérios para a escolha de nossas entrevistadas consideramos a diversidade, pensando nos níveis de Ensino

atendidos pelas docentes, tempo de profissão e disponibilidade em participar da pesquisa.

3.2.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As docentes voluntárias que chamamos de Professora (1) e Professora (2) lecionam e atuam de maneiras distintas, pela formação docente que possuem, por suas concepções e entendimento do processo de Ensino Aprendizagem. A Professora (1) leciona na quarta série do Ensino Fundamental I, permanecendo quase toda a totalidade do tempo com seus alunos quando se encontram na escola. A Professora (2) tem formação na área de Línguas, Língua Portuguesa e licenciatura em Língua Inglesa, atuando designada na sala de leitura com turmas de alunos de Ensino Fundamental I e II, suas atividades acontecem duas horas aulas por semana, no máximo, com cada turma.

O segundo critério de escolha das docentes para as entrevistas foi o tempo de docência, são professoras que consideramos na fase inicial da carreira, com nove anos a Professora (1) e sete anos a Professora (2) de atuação. Abrimos, assim, a possibilidade de estabelecermos algumas reflexões sobre a formação Superior para a docência de nossas entrevistadas. A partir da análise das significações acerca da questão pesquisada temos a intenção de nos aproximarmos mais da compreensão sobre como as faculdades estão atuando para a formação de docentes em áreas do conhecimento diferentes, professora com Curso Normal Superior e de Língua Portuguesa.

O terceiro critério de escolha foi a disponibilidade em participar da pesquisa, considerando que, principalmente nesta fase de entrevistas, não é possível asseguramos o tempo que será despedido.

A análise qualitativa das respostas ao questionário nos ofereceu a possibilidade de encontramos, entre as Professoras (1) e (2), dentre outras questões, diferentes maneiras de se posicionar, entendidas como antagônicas. A Professora (1) demonstra nas respostas do questionário que o corpo do aluno é importante no processo de Ensino Aprendizagem, enquanto a Professora (2) escreve literalmente que “Nunca parei para pensar nessa relação corpo/ disciplina.” Tal discordância vem reforçar a nossa intenção de aprofundar, via entrevista, a

apreensão das significações constituídas pelas professoras. A análise das entrevistas, como já anunciado no método, deverá seguir a proposta de Aguiar e Ozella (2006) dos Núcleos de Significações para a análise e interpretação.

Lembramos que a palavra com significado do entrevistado é o ponto de partida para análise do sujeito, a palavra inserida em um contexto, suas narrativas e as condições histórico-sociais que o constituem. O procedimento de análise proposto, que parte da palavra do entrevistado, utiliza uma terminologia específica, que descrevemos a seguir para o entendimento de como se formam os Núcleos de Significação.

Como descrito no método, primeiramente, para o início da análise das entrevistas, realizamos algumas leituras flutuantes¹⁷ com o objetivo de uma primeira apreensão dos conteúdos. Passamos assim, a destacar tópicos denominados de pré-indicadores, sendo que esses emergem do levantamento dos temas diversos, conteúdos que parecem como importantes para o entrevistado e para a apreensão do objetivo da pesquisa. Levamos também em consideração para a organização dos pré-indicadores a sua frequência, ou carga emocional com que aparece na entrevista.

Os critérios para a organização do conteúdo das entrevistas em Pré-Indicadores leva ainda em consideração os conteúdos semelhantes, complementares e os dados informados que chamaram a atenção da pesquisadora.

Logo após o levantamento dos Pré-Indicadores, os mesmos são organizados e agrupados por semelhança e complementaridade, de modo a construirmos os Indicadores. Importante destacar que para expandirmos nossa análise, no momento do processo analítico, trouxemos algumas compreensões obtidas por meio da análise dos questionários para serem articuladas aos Indicadores construídos.

Em uma fase final de análise, após uma re-leitura de todo o material produzido, aglutinamos os Indicadores e seus conteúdos (os Pré-Indicadores que aí estão articulados), produzindo uma nova organização dos conteúdos, ou seja, os Núcleos de Significados.

O processo de análise interpretativa se inicia partindo do empírico para o interpretativo, em que os Núcleos de Significações expressam os pontos centrais,

¹⁷ Termo usado por Aguir e Ozella (2006).

reveladores das determinações constitutivas dos sujeitos com tema pesquisado.

3.2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

A primeira professora selecionada para entrevista leciona há nove anos e tem trinta e um de idade. Desenvolveu seu trabalho com Ensino Fundamental I, sendo ela polivalente; a faixa etária dos alunos com os quais atuou em 2012 na unidade (A) era de dez anos.

Em seu planejamento pensa no corpo do aluno quando envolve jogos e noções de Matemática espacial, para que os alunos percebam, por exemplo, a “direita e esquerda”, entre outras. Em sua formação como docente trabalhou com recreação e jogos, sendo que em sua atuação na Educação Infantil desenvolveu a percepção de “trabalhar o corpo da criança para que possa desenvolver outras atividades”. A docente relata, como falha em sua graduação, as questões ligadas à relação da falta de uma proposta de ensino e tempo para estas atividades na realidade do cotidiano escolar. A entrevistada entende que:

“Muitas vezes eu acho que o corpo não tem sido percebido no cotidiano escolar, começamos pelas disponibilidades das carteiras em sala de aula que faz com que a criança passe a maior parte do tempo sentada, apenas se preocupando com a leitura e escrita”.

A segunda professora selecionada possui o cargo de Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, tem vinte e seis anos de idade e atua como docente há sete anos. Atualmente, na unidade (A), trabalha como professora designada para a sala de leitura, onde desenvolve aulas com Ensino Fundamental I e II. Em seu relato no questionário aplicado, ela revela pensar no corpo em seu planejamento de atividades com os alunos que apresentam mobilidade reduzida, os alunos apresentados por ela com necessidades especiais em geral. Em sua graduação o ponto positivo destacado foi o prédio plenamente adaptado para os alunos com necessidade especial, revelando assim a percepção do corpo apenas relacionado às dificuldades de locomoção, visão que entendemos apenas ligada ao aspecto biológico do corpo.

Não citou nenhuma deficiência em sua formação relacionada ao tema, como pedido no questionário, apenas observou neste campo que “não houve no currículo

nenhuma matéria específica sobre o assunto”. Na verdade, isso nos leva a interpretar que essa professora percebe esse ponto como sendo uma falha em sua formação acadêmica.

Na pergunta sobre como o corpo do aluno é percebido no cotidiano escolar ela relata que “só é percebido o corpo do aluno frente a problemas que surgem no dia a dia escolar”.

Apresentadas nossas duas entrevistadas e suas principais características, podemos observar que o campo de atuação das mesmas difere, bem como a concepção que tem da percepção do Corpo do aluno no cotidiano escolar. Passamos de uma percepção do corpo como fundamental, opinião da Professora (1), para nunca pensei nesta relação entre o corpo e minha disciplina, relato da Professora (2).

Seguimos apresentando as principais constituições dos significados para nossas Professoras analisando as suas opiniões oferecidas nas entrevistas.

3.4.2. RESULTADOS E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A análise das entrevistas aprofundou, para além da aparência, entender o que a palavra nos revela. Nesse sentido, podemos entender o autor João Batista Freire (1989), que se refere aos alunos iniciantes do Fundamental I:

“E o significado, nessa primeira fase da vida, depende, mais que em qualquer outra, da ação corporal. Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal.” (FREIRE, 1989, p. 20).

Quando pensamos nesse mediador esquecido que se refere Freire (1989), a ação corporal, entendemos que o mesmo poderia estar mais frequentemente presente nas relações educativas, entre professor/aluno ou instituição/professor/aluno. Entendemos e interpretamos as necessidades e os motivos dos docentes voluntários, que podem nos revelar as ações significativas, assim, aproximamo-nos das zonas de sentidos que constituem estas professoras com relação ao nosso tema de pesquisa, o corpo do aluno.

Lembrando que em nossos objetivos buscamos entender os sentidos e os significados atribuídos por professores da rede pública de Educação, e destacando que as palavras compõem unidades de significados entendemos como Soares (2011) em que:

“os sentidos e os significados encontram-se nos pré-indicadores, de modo que são seus conteúdos que nos permitem realizar abstrações e, assim, nos aproximarmos do concreto que configura a dimensão subjetiva da professora sujeito de nossa pesquisa. Assim sendo, os pré-indicadores devem ser tomados não com simples palavras, mas palavras ou recortes de discurso que, ao se configurarem com unidades de sentidos e significados, carregam a materialidade da história social e particular do sujeito.” (SOARES, 2011, p. 181).

Seguindo as contribuições de Soares (2011) apresentamos no quadro 5 os Pré-Indicadores que emergiram das entrevistas com as Professoras (1) e (2), partindo de sua materialidade que é a fala das entrevistadas, assim, a organização e apresentação da análise dos resultados obtidos pela nossa pesquisa.

Indicadores	Pré- Indicadores
Corpo Fundamental no Desenvolvimento da Criança	<p>“Eu acho que o corpo ele é fundamental para o desenvolvimento das crianças. [...] durante esse meu tempo de ensino que eu tenho a maior parte eu trabalhei na (EMEI), trabalhei durante cinco anos na EMEI.” P1</p> <p>“com todas essas noções de corpo e tudo mais, por que eu sinceramente, eu não tinha parado para pensar antes desse questionário. Depois que eu fui, lógico eu já, já discutimos essa coisa do aluno com cinco anos entrar, que nem o mobiliário está adequado para ele e tudo mais.” P2</p> <p>“Chega na EMEF a criança ela tem que se tornar como se fosse um mini adulto, ela tem que aprender aquele conteúdo e acabou.” P1</p>

<p>Primeiro tem que passar pelo Corpo</p>	<p>“Não tem uma grama para eles correrem , não tem um lugar para se correr nesta escola. Eles brincam [poxa professora não é para correr no pátio, não é para correr aqui no corredor, é para correr aonde?]” P2</p> <p>“Lá eu aprendi que tudo que a criança ela aprende primeiro tem que passar pelo corpo dela. [...] você vai trabalhar uma questão antes da criança você passar o papel para ele, primeiro tem que entender no corpo dela.” P1</p> <p>“Acompanho, em tudo [...] até os diálogos quando eles estão na brincadeira é tipo uma observação. Então se você prestar atenção eu aprendeu alguma coisa e desenvolveu alguma coisa.” P1</p>
<p>Desenvolver o Corpo vai desenvolver todas as Linguagens</p>	<p>“questão assim que eu percebi foi essa quando a criança [...] ela vai desenvolver o corpo, ela vai desenvolver todas as linguagens que ela tem tudo. Chega na (EMEF) a criança ela tem que se tornar como se fosse um mini adulto, ela tem que aprender aquele conteúdo e acabou.” P1</p> <p>“Precisa trabalhar uma questão de lateralidade, se primeiro desenvolve uma atividade que ela utilize o corpo, a expressão corporal dela e depois dessa atividade aí sim você pode passar para o papel, aí sim ela consegue.” P1</p>

Quadro 5: Pré-Indicadores e Indicadores do Núcleo de Significados: Importância do Corpo para o Processo de Ensino Aprendizagem

Indicadores	Pré-Indicadores
<p>Sistema Engessado ou Limitações Institucionais</p>	<p>“Chega na (EMEF) a criança ela tem que se tornar como se fosse um mini adulto, ela tem que aprender aquele conteúdo e acabou. Então a escola às vezes com o próprio cronograma da escola não dá espaço para que você trabalhe essas coisas, ai se você não tiver está vontade essa intenção passa despercebido é uma coisa que passa as pessoas deixam de lado.” P1</p> <p>“Eu tenho aulas regulares de leitura dentro da sala difícilmente estes estagiários vão até lá.” P2</p> <p>“Eu preciso ir na quadra a professora está usando lá de Educação Física, ela tem as aulas dela e você tem que esperar [...] uma brechinha para que você possa usar, o parque aqui em baixo que esse mini parquinho que não tem quase nada de parquinho.” P1</p>

	<p>“Como é que ele vai conhecer que uma cadeira de rodas para ela funcionar bem precisa de uma rampa, se não é em um prédio público. Então eu acho que é assim, eu acho que a escola devia estar munida de tudo que ela pudesse para acolher este aluno, todos os outros também, não só os cadeirantes” P2</p> <p>“Não naquele horário estou na sala, passando tal horário eu estou na sala entendeu, então às vezes é o momento que você tem que na sala mesmo. Parar e sabe afastar as carteiras fazer alguma atividade pedir para eles respirarem fundo porque se não nem a gente aguenta nem o aluno.” P1</p> <p>“Eu tenho trinta e dois alunos.” P1</p> <p>“Então eu acho que é isso a escola é tão bacana, só falta espaço para eles correr, uma adaptação de uma rampa e eu acho que seria tão fácil né? Não sei qual a dificuldade, faz-se tanta coisa aí pela cidade por que uma rampa não. Então mudaram tantos alunos.” P2</p> <p>“Mas eu vou ser sincera para você eu acho que a EMEF, eu sou eu, as pessoas podem achar, para mim é um sistema mais engessado, eu acho que o corpo para (EMEF) muitas vezes eles não levam tanta importância para esse fato.”P1</p> <p>“A que a gente preferiu deixa-los juntos por uma questão de afinidade dos alunos, mas é uma sala que dá muita... (pausa na fala). A gente sente muita dificuldade de trabalhar porque tem muitos (NE)” P2</p> <p>“Aqui nós temos materiais, igual se for tem brinquedo aqui em baixo, essa parte de brinquedo tem a questão é que a escola ela é muito grande pelo número de material.” P1</p> <p>“tem quatro turnos na realidade. Tem o noturno também.” P2</p> <p>“Nossa é, mas muitas vezes eu peguei um aluno cadeirante no colo para a gente ir. É muitas vezes por que a gente acaba o intervalo e eu precisava dele (aluno) na minha sala, era aula dele e ninguém podia subi-lo, era o Educando. Até ele foi mandado para o (CEU) agora, por que lá é adaptado. Mas assim eu sofri muito e a gente soube que ele sofreu muito por que a adaptação que foi terrível. Por que era uma criança muito tímida e já tinha muitas dificuldades de relacionamento e ainda teve que sofrer mais, mudar tudo.” P2</p>
<p>A Questão do Currículo e a Questão das Disciplinas</p>	<p>“É, eles tem Língua Inglesa, Sala de Leitura e Sala de Informática. Esses três (professores) especialistas e a Educação Física é ministrada pelos professores Mesmo. Alguns confessam que não descem que não há horário em quadra, que não há espaço disponível para isso.” P2</p>

	<p>“você chega está tudo daquele jeito um atrás do outro. Aí você separa, você arruma, mas tem professor que nem se incomoda com isso [...]. Por que toda a mudança tudo que você faz diferente dá trabalho e não é todo mundo que quer ter esse trabalho. Então quer dizer você chega e você quer fazer uma disponibilidade diferente e entendeu você tem que ter aquele tempo para com as crianças.” P1</p> <p>“eu não consigo ficar pressa a esses cadernos de apoio” P1</p> <p>“a pessoa ela não adianta você dar um conteúdo para uma pessoa se aquilo não tem valor nenhum para ela. Por que é como se você não acrescentasse nada” P1</p> <p>“Eu acho que para mim a questão do espaço, a questão do currículo se entendeu. A questão das disciplinas, currículo é um currículo muito igual se você for olhar na parte aqui é o que eu tenho que dar para as crianças do quarto ano, se fala meu Deus se, é muita teoria muita coisa assim você tem que ter [...] como eu posso falar, é muito conteúdo para, para sabe às vezes o tempo é curto e o conteúdo, às vezes você não vai dar conta de todo aquele conteúdo e eu acho assim que as pessoas tem que pensar em dar conta com qualidade. Sabe é igual eu se você for olhar meus alunos aqui eles não conseguem alcançar um terço daquilo que está sendo imposto pela escola.” P1</p> <p>“Eles se concentram chega aquele horário se sabe que dali, naquele momento se você continua com aquela atividade a coisa não vai alcançar.” P1</p> <p>“por que a criançada precisa correr ela precisa libera a energia que ela tem, ela não vai conseguir ficar, ela vai ser insuportável ficar o tempo todo na sala.” P1</p>
--	---

Quadro 6: Pré-Indicadores e Indicadores do Núcleo de Significados: Limitações e Dificuldade para o Trabalho Corporal na Instituição Escolar

Indicadores	Pré-Indicadores / Entrevistas
Formação Docente	<p>“no (CEFAM) eles tinham mais a visão foi ai começou a ser importante a questão do corpo pegou mais ainda para mim. E aí quando eu entrei na (EMEI) foi ainda mais, aprendi a trabalhar o corpo ou ficava uma aula por uma aula. E ai você acaba se sentindo mal por que vai pegar uma sala grande e ficar quatro horas e se você chegar sem nenhum proposito na sala ai você não dá para você o dia não valeu a pena. [...] você está dando uma brincadeira mas através daquela brincadeira eu tenho o intuito de que a criança vai aprender alguma coisa já é diferente, você</p>

	<p>vê o desenvolvimento dela né.” P1</p> <p>“Eu acho assim que muitos professores não tem a formação adequada para isso não é a questão de você não quer fazer às vezes falta o conhecimento disso. [...] eu cheguei lá no (CEU) eu vi vários espaços lindos e eu não sabia o que fazer com as minhas crianças. Se chega em uma sala cheia de espelhos senta e fala e agora, eles começaram a pular a fazer as caretas deles e aí eu não sabia como eu ia trabalhar aquilo eu precisei da minha coordenadora tá me explicando as crianças elas tem um monte de linguagem sabe você tem que desenvolver estas linguagens, a linguagem corporal. [...] da mesma forma eles iriam entrar na sala e não ia ter motivo para estar fazendo nada ali. Como eu escutei várias vezes na EMEI aquela sala de espelho é um horror, várias vezes o que é que eu faço naquela sala de espelho e na sala você pode desenvolver a linguagem corporal da criança tem tanta coisa para você fazer lá dentro e às vezes o professor tinha duas horas na semana e falava o que é que eu vou fazer e já na EMEF você chega e você fala poxa eu não um espaço desse para trabalhar se entendeu.” P1</p> <p>“Eu fiz bastante curso assim mais na questão de criança com deficiência. Eu fiz o curso de..., aquele curso (pausa na fala) aquele às coisas que a gente utiliza com criança deficiência sabe? É material como você utiliza os materiais com eles, como você adapta é Educação assistiva que se fala.” P1</p> <p>“Assim as aulas de Educação Física que nós fizemos foi aquela aula assim o professor colocava você para jogar e acabou. Não tinha assim aquela, como eu posso falar, aquela coisa em cima, como é que eu posso falar. O professor não tinha um propósito em cima daquilo que ele estava fazendo ele simplesmente colocava para jogar e acabou. Não tinha aquele interesse, aquela preocupação do que ele estava desenvolvendo com a gente através da atividade dele.” P1</p> <p>“Eu acho assim que muitos professores não têm a formação adequada para isso não é a questão de você não quer fazer às vezes falta o conhecimento disso. Por que eu passei por isso também eu cheguei, quando eu cheguei lá no (CEU) eu vi vários espaços lindos e eu não sabia o que fazer com as minhas crianças. Se chega em uma sala cheia de espelhos senta e fala e agora” P1</p> <p>os horários que são disponibilizados são péssimos , eu trabalho aqui como você viu aqui eu fico o dia inteiro, eu pego praticamente três períodos né, que eu fico em Jeif, então pra mim é péssimo.” P2</p> <p>“Então eu acho que o docente ele já deveria entrar na escola, já com todas essas noções de corpo e tudo</p>
--	---

	<p>mais, por que eu sinceramente, eu não tinha parado para pensar antes desse questionário. Depois que eu fui, lógico eu já, já discutimos essa coisa do aluno com cinco anos entrar, que nem o mobiliário está adequado para ele e tudo mais. Mais para e pensar mesmo no trabalho, eu parei e pensei depois do questionário. Eu acho que ele deveria já entrar com esta formação, ter alguma matéria específica obrigatória no curso de graduação.” P2</p> <p>“Mas daí voltada para o corpo do aluno para reconhecer o aluno, que ele tem braços e pernas e que a cadeira às vezes não pode comportar, eu não tive nada relacionada à isso.” P2</p>
<p>Conhecer como trabalhar o Corporal</p>	<p>“[...] bem simples que seja uma brincadeira de boneca você tem o intuito daquilo que ele está brincando que é o jogo simbólico agora se você deixar simplesmente deixar a criança brincar pelo brincar você não percebe nada então você tem que ter uma observação maior em cima da criança e acho que isso é muito importante.” P1</p> <p>“Trabalho principalmente na parte de Ciências, principalmente a questão do corpo humano. Eu trabalhei com eles e a gente trabalha principalmente com os pais quando fala de sexualidade para eles é o máximo. Mas assim a gente tem que trabalhar, a questão do corpo eles tem que conhecer o corpo deles conhecer o corpo do outro também.” P1</p>
<p>Atividades diferenciadas que Desenvolvem Aprendizagem</p>	<p>“Eles se concentram chega aquele horário se sabe que dali, naquele momento se você continua com aquela atividade a coisa não vai alcançar. E aí que você tem que entrar com atividade diferente que ele vai jogar um jogo ele vai relaxar.” P1</p> <p>“Em alguns momentos saiu, pelo menos umas duas vezes por semana, pelo menos eu tento“. P1</p> <p>“eu digo que é uma escola bem especial mesmo. Por que a gente tem um número bem grande de alunos com dificuldade de se mobilizar pela escola. Tem cadeirante, tem o Educando. E durante o planejamento a gente programa atividades diferenciadas, assim bastante diferenciadas para eles. Eles (alunos (NE)) tem uma estagiária, eu já preparo o material. Eles ficam bem próximos à porta. Eles (alunos (NE)) tem horários diferenciados de entrada e saída da sala de Leitura. Os alunos já estão no ritmo de acolher, de saber a rotina desses alunos com necessidades mais especiais então eles já colaboram, então o ambiente já está bem propício para receber estes alunos”. P2</p> <p>“Eles estão inseridos na atividade que estou usando mas de modo diferente. Com os estagiários, por exemplo, eles se aproximam dos livros que estou utilizando com os outros de forma mais distanciada. Eles tem a proximidade, então</p>

	<p>eles mexem nos livros muito mais que outros alunos. Por exemplo, com o Educando a gente deixa até ele fazer atividades que são manuais né, que os alunos às vezes produzem algum texto né, alguma resenha de algum livro e tal. Ele faz o registro dele no chão, por causa da cadeira, então é eu vou adaptando.” P2</p>
<p>Disciplinas diversas utilizando o Corpo para Aprender</p>	<p>“Dentro da sala de leitura com base na leitura realizada, é sempre uma leitura inicial e depois da leitura inicial a gente propõe uma atividade mais lúdica que tem haver com a história. E esses alunos, eu digo que trabalho em grupo, por que a sala já está disposta com mesas redondas com cinco cadeiras.” P2</p> <p>“É com cinco cadeiras em cada mesa, então os alunos eles, são sempre lugares diferentes que eu disponibilizo, sempre mudando os grupos para não se acostumarem. E eles acolhem muito bem todos os alunos. Já é uma rotina, mesmo que tenha um aluno Síndrome de Down naquele grupo, eles sabem que vão ter que trabalhar. Eles acolhem bem por que já faz parte da vivência deles.” P2</p> <p>“E longe de tudo que ele já se sentia parte, então muitas vezes eu o peguei no colo para ele poder participar da minha aula.” P2</p>

Quadro 7: Pré-Indicadores e Indicadores do Núcleo de Significação: **Estratégias da Ação Docente do Cotidiano Escolar**

3.4.3. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES

Nossa análise de dados revelou três Núcleos de Significação, são eles: a importância do corpo para o processo de Ensino e Aprendizagem, limitações e dificuldades para o trabalho corporal na instituição escolar e estratégias da ação docente do cotidiano escolar.

3.4.3.1. IMPORTÂNCIA DO CORPO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Este Núcleo de Significação recebe o título de Importância do Corpo para o processo de Ensino e Aprendizagem, por expor os conteúdos nele contidos,

incluímos também os conteúdos que expressam a falta de clareza sobre a Importância do Corpo.

Esse Núcleo de Significação se constitui dos seguintes indicadores:

- fundamental no desenvolvimento;
- primeiro tem que passar pelo corpo;
- desenvolver todas as linguagens.

As concepções sobre o Corpo do aluno e sua importância para o desenvolvimento de conteúdos no processo de aprendizagem das duas professoras entrevistadas difere estruturalmente, pois uma acredita ser fundamental e a segunda professora não tinha parado para pensar nessas noções de corpo.

A Professora (1) expressa uma visão de totalidade e, nessa perspectiva o Corpo deve servir de mediador da Aprendizagem. Considerando a Professora (2) ao expressar a sua visão de Corpo de modo limitante ao revelar as **(NE)** dos alunos, essa, não o considera como um mediador da Aprendizagem, ou seja, essa professora nega o que a Professora (1) crê.

Suas vivências como alunas da Educação Básica são declaradas como boas, mas quanto ao tema de nossa pesquisa, a Professora (1) revela não acreditar existir uma completa noção de corpo e declara suas dificuldades na lateralidade atualmente que, segunda a mesma, se deve por não ter sido desenvolvida nela com atividades voltadas para o corporal quando aluna.

A Professora (2) relata que em sua Escola, na época que foi aluna da Educação Básica, a instituição tentava resolver as questões que apareciam relacionadas ao Corpo, como uma carteira para a colega de sala por ser ela canhota ou, então, a mudança de andar da sala de Arte por que a docente envelheceu e passou a apresentar dificuldades de locomoção para subir as escadas. Embora a voluntária relate que a essa instituição se preocupava com questões relacionadas ao Corpo isso, na verdade, não é o que entendemos como olhar o Corpo do Aluno, pois, não falamos de estruturas físicas que, sim, são de suma importância, o que discutimos é o uso do corpo como instrumento de Ensino Aprendizagem.

Quando a Professora (1) explana sobre o modo de observar seus alunos e o desenvolvimento dos mesmos, ela destaca em seu relato a importância de jogos e brincadeiras como podemos ler nas palavras da própria professora. “Acompanho,

em tudo [...] até os diálogos quando eles estão na brincadeira é tipo uma observação. Então se você prestar atenção eu aprendeu alguma coisa e desenvolveu alguma coisa”.

Os diálogos que a Professora (1) se refere na fala acima são de seus alunos quando estão nas atividades propostas em aula, à linguagem oral, as observações das crianças e a forma de se expressam serve para uma constatação de evolução no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na ação. Para Vigotski (2007) ao estudar a formação social da mente o jogo simbólico pode desenvolver o pensamento abstrato.

“Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais se torna possível a divisão entre trabalho e brincar, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental.” (VIGOTSKI, 2007, p. 124).

Percebemos que a Professora (1) faz uso do jogo simbólico citados por Vigotski (2007) apenas de não podermos dimensionar o seu conhecimento sobre essa teoria.

3.4.3.2. LIMITAÇÕES E DIFICULDADES PARA O TRABALHO CORPORAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O Núcleo de Significação foi formado pelos seguintes indicadores: preparo e formação para a ação pedagógica relacionada ao tema, falta de espaço e material, limites impostos pelos conteúdos e material de apoio, acessibilidade do prédio, tempo de concentração dos alunos e tamanho da escola (número de alunos e turnos de funcionamento).

Podemos depreender, a partir das falas das professoras, que existe uma concordância a cerca da estrutura institucional, são elas: o tamanho da Unidade (A) não atende efetivamente às necessidades de seus alunos com qualidade e o prédio não é adaptado para atender os alunos de (NE) por não possuir rampas ou elevador embora tivesse um aluno cadeirante matriculado no ano de 2011. Na fala da Professora (1) não há espaço suficiente às atividades diferenciadas como quadra ou

pátio para os jogos e brincadeiras dirigidas desenvolvendo o conteúdo trabalhado pelas disciplinas do Ensino Fundamental I. A segunda docente relata que sente falta de um gramado para que “as crianças tenham a possibilidade de correr”, os alunos perguntam a ela onde podem correr dentro da Escola espaço esse que ela não pode oferecer por inexistência do local.

Uma das dificuldades narradas por ambas entrevistadas é sobre a falta de Professora Estagiária para apoiar as atividades curriculares previstas pelos serviços de **(SAAI)** e **(SAP)** disponíveis na Escola. Em virtude dessa deficiência de Professor Estagiário os alunos com **(NE)** só são atendidos dentro do horário regular e de maneira individualizada limitando-se esse atendimento a uma vez por semana, isso se nenhum professor tiver que faltar, caso isso ocorra o aluno fica sem o atendimento. Outra dificuldade enfrentada pelas duas docentes e imposta pela organização da instituição é referente ao número de alunos por sala que é acima do preconizado.

O horário de funcionamento da Unidade (A) é extenso, estruturada com quatro turnos, como apresentado na caracterização da mesma. Para que os três turnos diários sejam possíveis a unidade é obrigada a realizar uma adaptação de horários de aulas e por consequência uma adaptação curricular. Para tanto, os conteúdos sofre também, sendo que os alunos de primeiro e segundos anos não tem aulas com professores especialistas em Arte e Educação Física, são as professoras polivalentes assumem as atividades para essas disciplinas. Na entrevista da Professora (2) ela revela que em conversas com colegas da Unidade (A), esses assumem que registram essas atividades envolvendo as duas disciplinas, mas que ou por falta de conhecimento sobre o assunto ou de tempo ou por falta de tempo ou espaço não realizam efetivamente essas propostas, como podemos ler nas palavras da entrevistada; “É, eles tem Língua Inglesa, Sala de Leitura e Sala de Informática. Esses três (professores) especialistas, e a Educação Física é ministrada pelos professores mesmo. Alguns confessam que não descem que não há horário em quadra, que não há espaço disponível para isso”.

De posse disso podemos apreender que as disciplinas de Arte e Educação Física não são desenvolvidas por esses professores, sendo essas disciplinas renegadas a um segundo plano.

As indisponibilidades de tempo e as limitações decorrentes da grande quantidade de conteúdos que devem ser desenvolvidos, sendo que esses são

definidos e propostos pela instituição e/ou Rede de Ensino a qual a unidade pertence refletem limitações relatadas como importantes. Os cadernos de apoio, material disponibilizado pela instituição, e os documentos como os da Prefeitura de São Paulo, em que são definidas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada componente curricular por série/ano também aparecem nas palavras de nossa entrevistada e foram lembradas com destaque pela Professora (1) como ponto limitador da ação docente, assim como pode ser lido nas palavras da mesma;

“Eu acho que para mim a questão do espaço, a questão do currículo, a questão das disciplinas, currículo é um currículo muito igual se você for olhar na parte aqui é o que eu tenho que dar para as crianças do quarto ano, se fala meu Deus se, é muita teoria muita coisa assim você tem que ter [...] como eu posso falar, é muito conteúdo para, para sabe às vezes o tempo é curto e o conteúdo, às vezes você não vai dar conta de todo aquele conteúdo e eu acho assim que as pessoas tem que pensar em dar conta com qualidade. Sabe é igual, eu se você for olhar meus alunos aqui eles não conseguem alcançar um terço daquilo que está sendo imposto pela escola. Mas eu tento assim com qualidade pelo menos o pouco que eu estou ensinando que eles aprendam de verdade.” (PROFESSORA (1)).

Em suma essas são as limitações mais relevantes materializadas na fala de nossas entrevistadas.

A seguir apresentamos o último Núcleo de Significados de nossa análise de dados.

3.4.3.3. ESTRATÉGIAS DA AÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

Como último Núcleo da Significação, trazemos as estratégias da ação docente no cotidiano escolar, composto pelos seguintes Indicadores: formação docente, conhecer como trabalhar o corporal, atividades diferenciadas que desenvolvem a aprendizagem e as possíveis disciplinas que usam o corpo como instrumento de ensino. Esses Indicadores construídos a partir da materialidade linguística das Professoras Voluntárias entrevistadas.

Um trecho da entrevista com a Professora (1), relativo a esta temática, que chamou a atenção da pesquisadora é a análise que está fazendo de sua formação como

aluna na Educação Básica. Nessa oportunidade, o seu professor não tinha, segundo ela, uma intencionalidade planejada, sendo assim, a professora conclui que a mediação realizada pelo educador não foi adequada, provavelmente uma das determinações do modo como desenvolveu sua noção de espaço, e de lateralidade (direita e esquerda), que, em sua opinião, não se deu de modo satisfatório. Ela, Professora (1), percebe falhas em seu desempenho nestes quesitos hoje em dia, em suas palavras:

Você “ficava ali durante aquelas horas, fazendo aquelas atividades. Tanto que eu sou uma pessoa que tenho muita dificuldade em questão ainda de direita e esquerda, coisa assim, que são coisas que eu acho que se tivesse trabalhado meu corpo, com certeza eu teria eu seria muito melhor nesta parte. Né, se vê em questão de espaço, tem pessoas que tem aquela noção boa de espaço, eu não tenho por que não foi trabalhado.” (PROFESSORA (1)).

A professora completa a ideia de que a partir dessa sua dificuldade cuida para que isso não se repita com seus alunos, buscando atividades diferenciadas para desenvolver os conteúdos, de todas as disciplinas, em sua ação docente, como relata em sua entrevista;

“eu como aluna fui muito engessada na minha vida, eu vejo hoje em dia. E umas dificuldades que você fala que coisa besta, mas se tivesse sido desenvolvido na época certa, hoje em dia eu não teria estas dificuldades. Se entendeu e é isso que eu penso das crianças que às vezes, uma coisa mínima que a pessoa fala a mas, isso voga muito para o desenvolvimento da criança, né.” (PROFESSORA (1)).

Ao refletirmos sobre esse aspecto compartilhamos do pensamento de Bock e Aguiar (2003) em que o docente é o “agente fundamental das decisões referentes ao ato pedagógico, mesmo que muitas vezes não tenha clareza disso” (p.153). Nossa professora entrevistada levanta uma hipótese para explicar a situação abordada, em outro momento de seu relato. A ideia da docente voluntária da pesquisa completa a citação acima quando relata na função de mediador em que ela acredita que,

“acho assim que muitos professores não tem a formação adequada para isso não é a questão de você não quer fazer às vezes falta o conhecimento disso. [...] eu não sabia como eu ia trabalhar aquilo eu precisei da minha coordenadora tá me explicando as crianças elas tem um monte de linguagem sabe você tem que desenvolver estas linguagens, a linguagem corporal. [...] eles [professores] iriam entrar na sala e não ia ter motivo para estar fazendo nada ali. Como eu escutei várias vezes na (EMEI) aquela sala de espelho é um horror, várias vezes o que é que eu faço naquela sala de espelho e na sala você pode desenvolver a linguagem corporal da criança tem tanta coisa para você fazer lá dentro e às vezes o professor tinha duas horas na semana e falava o que é que eu vou fazer e já na (EMEF) você chega e você fala poxa eu não um espaço desse para trabalhar se entendeu.” (PROFESSORA (1)).

A função de mediador e a formação do docente se refletem com grande impacto nas estratégias que o professor lança mão no cotidiano escolar. E que podemos entender ser ampla e relacionada ao desenvolvimento de uma visão crítica e transformadora como descrito por Freire (1993) “a leitura do corpo com os educandos, interdisciplinares, rompendo dicotomia, rupturas inviáveis e deformantes” (FREIRE, 1993, p.49).

A seguir apresentamos trechos das falas das duas professoras para exemplificar as possibilidades de combinação dos alunos, de diferentes níveis de desenvolvimento para o desenvolvimento das atividades na sala de leitura. A sala de leitura é;

“com cinco cadeiras em cada mesa, então os alunos eles, são sempre lugares diferentes que eu disponibilizo, sempre mudando os grupos para não se acostumarem. E eles acolhem muito bem todos os alunos. Já é uma rotina, mesmo que tenha um aluno Síndrome de Down naquele grupo, eles sabem que vão ter que trabalhar. Eles acolhem bem por que já faz parte da vivência deles.” (PROFESSORA (2)).

A fala acima citada nos remete a um dos Pilares da Educação apontados por Delors (1996), Aprender a Viver. Entendemos que a forma de agir da professora, evidencia uma proximidade com a proposta de Delors. Ela adota uma prática, em que todos convivem harmoniosamente apesar de suas diferenças, mais do que isso, são diferenças corporais que mediam o aprendizado orientado pela docente.

Acreditamos que esse processo só pode existir pedagogicamente por ser mediado por um par mais experiente que, no caso, é a Professora (2). Segundo Vigotski (2007) podemos denominar tal prática como uma possibilidade de criar-se uma Zona de Desenvolvimento Proximal pela qual;

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes.” (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

permite que o par menos experiente se desenvolva na atividade proposta e é isso o que vemos na prática transcrita acima. Então, vemos o Corpo como mediador do Aprendizado como uma estratégia de ação docente.

Como disciplinas diversas utilizando o Corpo para aprender transcrevemos a fala da Professora (1) no que se refere à construção de objetos que o discente toque, signifique e aprenda por seu intermédio. Nessa prática o Corpo é usado para se tocar e ver o objeto que está sendo descoberto pelo discente por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal já mencionada como podemos ler na fala da própria docente;

“Igual à questão do corpo que eu te falei por que para mim eu acho tão importante igual eu estava alfabetizando as crianças lá na outra escola então eu queria que ele aprendesse a escrever a palavra peteca o que eu fiz. Fiz a receita da peteca como é que se faz uma peteca, li com eles a receita e depois que eu fiz, fiz a peteca com eles, tem coisa mais significativa para um aluno poxa eu sei como é que escreve até como é por que eu fiz uma peteca. Ele vai lembrar a vida inteira é quando eu aprendi a escrever peteca eu fiz aquela, então para ele tem que ter um significado, você tem que usar o corpo dele para trabalhar com as coisas eu penso assim.” (PROFESSORA (1)).

Nossas análises da entrevista se encerram com a reflexão de que o tema de estudo que relaciona Corpo do Aluno como instrumento de Aprendizagem é um debate antigo que considera o Homem em suas potencialidades Sociais e Históricas plenas. No entanto, também compreendemos que existem muitas lacunas e, deste modo, necessidade de pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa que realizamos lançamos mão das teorias apresentadas por Wallon e Vigotski na **(CDH)** e a abordagem Sócio-Histórica relacionada com a **(PE)**. O nosso trabalho foi o de dar voz aos professores da Rede Pública de Ensino da cidade de São Paulo. Almejamos por meio da materialidade da linguagem verbal em suas modalidades, oral e escrita, aprender os Significados dos Voluntários em relação ao Corpo do Aluno.

Imaginávamos no início da pesquisa que os professores não percebiam o aluno como um ser integral e, portanto, não contemplavam esse olhar em seus planejamentos docente e, por isso, não os faziam em suas ações. O que não previmos foi a extensão em que isso ocorre e as evidências dessa falta de preparo dos docentes ouvidos. No decorrer desta pesquisa nos deparamos com um trabalho antigo que apesar de ter sido escrito a vinte anos atrás ainda se faz atual e equivalente aos resultados que obtivemos, nos referimos ao estudo de Carlini (1993).

As análises efetivadas para respondermos nossa principal questão de pesquisa (Como o corpo do aluno é percebido no cotidiano escolar?) remeteu-nos a uma compreensão de que os Voluntários aqui ouvidos não consideram o Corpo do Aluno como um elemento fundamental a ser percebido no cotidiano escolar. A mesma questão já havia sido percebida por Carlini (1993), até mesmo, por meio de um levantamento histórico de como o Corpo do educando é percebido no Brasil. Esse estudo também revelou a menos valia do Corpo do aluno. Não olhar ou considerar o Corpo do Aluno como parte integrante de um ser Único parece-nos ser uma situação que transcende nosso estudo e que se perpetua ao longo dos anos. Os dados que dispomos nesta dissertação apontam que a minoria dos docentes já é capaz de ver, planejar e usar o Corpo como mediador da aprendizagem e a grande maioria não procede assim.

A resposta para nossa segunda questão de pesquisa (Como o professor planeja ou não as atividades realizados com o aluno considerando o seu Corpo?) apresenta dados consistentes que mostram, mais uma vez, a menos valia corporal

no ambiente escolar.

Na terceira questão (O ambiente escolar é adequado ou não ao desenvolvimento mediado pela **(MH)** considerando o espaço educativo?) nossos dados demonstram que tanto física quanto, estruturalmente, esse ambiente não é pensado para atender às necessidades de se planejar e usar o Corpo do Aluno no processo de Aprendizagem.

Gostaríamos de ter nos aprofundado sobre as questões que envolvem os alunos apáticos e agitados, mas, não dispúnhamos de tempo adequado e para não simplificarmos excessivamente aspectos tão importantes optamos por desenvolvê-los na próxima etapa de nosso amadurecimento acadêmica, o que equivale dizer, em uma pesquisa de nível de doutorado.

Nossos dados podem sugerir uma leitura pessimista, sendo que, em nosso entendimento, é justamente o oposto, na medida em que acreditamos na transformação dessa menos valia corporal por meio da formação inicial e continuada dos docentes. Essas oportunidades de rever (pré)conceitos sobre as potencialidades corporais educativas é sempre bem vinda e pode ser implementada por cursos específicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citação em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: < http://fep.if.usp.br/~rbpec/ABNT_NBR_10520.pdf >. Acesso em: 15 de fev. 2013, 24h30min.

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: < http://www.usp.br/prolam/ABNT_2011.pdf >. Acesso em: 14 de fev. 2013, 21h44min.

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referência e elaboração. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: < <http://www.habitus.ifcs.ufrj.br/pdf/abntnabr6023.pdf> >. Acesso em: 15 de fev. 2013, 24h40min.

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento: apresentação. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: < http://www.fea.unicamp.br/img/File/TA909_NBR6024_Numeracao_progressiva.pdf >. Acesso em: 07 de fev. 2013, 16h30min.

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: < http://www.ueap.ap.gov.br/concursos/pibic2/normas/6027_2003.pdf >. Acesso em: 15 de fev. 2013, 24h50min.

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: < <https://docs.google.com/file/d/0B4HGXuS4Dv49MzBkZGFhZjktNGQwYi00MmVjLTgxNjQtMjNkYTA1Zjk0ZWRI/edit?hl=en&pli=1> >. Acesso em: 15 de fev. 2013, 01h30min.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira.; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão.** São Paulo, v.26, n.2, p. 222-247, 2006. Disponível em: < <http://www.bvs-psi.org.br/php/index.php> >. Acesso em 20 de fev. de 2013 - 20:00h.

_____. (org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. et.al. **A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2001. BOCK, Ana Mercês Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça Marchina, FURTADO, Odair. (orgs.).

_____. et al. **Reflexões sobre sentido e significado.** In: BOCK, Ana Mercês Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A Dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2009.

ALBUQUERQUE, Luciana de Paula. **Indisciplina Escolar: um estudo sobre os sentidos e significados dos professores e alunos.** Dissertação de Mestrado e Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: PUC/ SP, 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O corpo na perspectiva do coordenador pedagógico.** Educação e Linguagem, ano 11, no. 17. São Bernardo do Campo: UMESP, p. 117-133, jan.-jun. 2008.

AMARAL, Suely Aparecida. **“A imagem de si em crianças com histórico de fracasso escolar”.** A luz da teoria de Henri Wallon. Tese de Doutorado, São Paulo: PUC, 2001.

AMAVIZCA, Norma Delia Durán. **En el paradigma de la educación el cuerpo, ¿donde? Educação e Linguagem,** ano 11, no.17, São Bernardo do Campo: UMESP, p. 21-38, jan- jun 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, no.45, p. 66-70, mai.1983.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

AQUINO, Júlio Groppa. (Coord.) **Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo, Summus, 1997.

ARRIAGADA, Marcelo Valdés. **Psicomotricidade vivenciada: uma proposta metodológica para trabalhar em aula.** Blumenau: Edifurb, 2002.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

ARRUDA, Heloisa Paes de Barros e KOLYNIAC FILHO, Carol. **Motricidade e aprendizagem** – em busca de estratégias que colaborem para a superação de dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. In: DISCORPO, São Paulo, vol. 12, (p.53), 2002.

AURÉLIO, **O dicionário da Língua Portuguesa**. 7ª. Edição Curitiba: Ed. Positivo; 2009, p.741.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Blumenau: Odorizzi, 1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. (orgs.) **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____ et al. (2001) **A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (Orgs) **Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)**. São Paulo: Cortez, 2001, p.23

_____. **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia**. Editora Cortez/ EDUC, São Paulo, 1999.

CARLINI, Alda Luiza. **A Educação e a Corporalidade do Educando**. Tese de Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação. São Paulo: PUC/SP, 1993.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e BRIS, Mario Martin. **Brincando com o Corpo**. In: DISCORPO, São Paulo, vol. 10, 2001.

CASTELANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CODO, Wanderley e SENNE, Wilson A. **O que é Corpo (Latria)?** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

DANTAS, Heloysa. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-24.

DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. 3ª. Ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

DELORS, Jaques et al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. CORTEZ UNESCO, 1996.

DESCARTES, René. ,1596-1650. **Discurso do Método**. (clássicos) 3ª. Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DORIA, Nilson Guimarães. **O corpo na história: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vigotski**. In: Arquivos Brasileiros de Psicologia, v.56, no. 1, 2004. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672004000100004&scrip=sci> >. Acesso em 15/03/2013 (18h:31min.)

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Cortez, 2000.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos**. 6º ed. Pelotas: Ed. Universitária – UFPel, 2009.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

_____. Documento de Meio Eletrônico de Comunicação do Centro Esportivo Virtual, CEV. Maior comunidade acadêmica e de pesquisa em Educação Física, Esportes e Lazer da Internet. Disponível em: < <http://blog.cev.org.br/joaofreire/> >. Acesso em 16 de fev. 2013 (20:00h).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. 28ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22ª Edição. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 10ª. ed. São Paulo: Ed. Olho D'Água. 1993.

FURTADO, Odair. (Orgs) **Psicologia Sócio-Histórica** (uma perspectiva crítica em psicologia). São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores: condições e problemas atuais**, Revista Brasileira De Formação De Professores – RBFP, Vol. 1, n. 1, p. 90-102, Maio / 2009. Disponível em: <
<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/20/65>
> Acesso em: 15 de mar. de 2013 (18h:43min.)

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **Psicologia Sócio-Histórica e políticas públicas: a dimensão subjetiva de fenômenos sociais**. Tese de Doutorado – São Paulo: PUC São Paulo, 2003.

SENNA, Airton. **Instituto Ayrton Senna**. Disponível em: <
http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/ed_fisica.asp?utm_source=site_ias&utm_medium=4_elemento&utm_campaign=educacao_fisica >. Acesso em 15 de mar. de 2013 (19h: 20min.)

JANTZEN, Wolfgang. **El Programa Spinozista para Psicología**: Um intento de reconstruir la metodologia del materialismo psicológico de Vygotsky, bajo le perspectiva de su teoria de las emociones. Eclecta Revista de Psicología General, vol. III, No.9 y 10, julio - diciembre de 2005, p. 21-28

KOLYNIAC FILHO, Carol e MELANI, Ricardo A. **Haltenhoff. Motricidade: um olhar sobre o movimento humano**. São Paulo: EDUC, 2006.

_____. **Educação Física: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996. (Série Trilhas).

KOLYNIAC FILHO, Carol. **A concepção de motricidade humana em ação**. In: Discorpo, São Paulo, vol. 10, (p. 33) 2001.

KOLYNIAC, Helena Marieta Rath e CIAMPA, Antônio da Costa. **Corporeidade e Dramaturgia do Cotidiano**. In: Discorpo, São Paulo, vol. 13, (p.11) 2002.

LADEIRA, Fernanda Telo e DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física e Linguagem**: algumas considerações iniciais. Motriz. Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2003

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LÜDKE, Menga. e BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v.25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez, 2004.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de Pesquisa**: introdução. 2ª. ed. São Paulo: Educ, 2009. (Série Trilhas).

LURIA, Alexander R. Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, Alexis N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. et al. org. PLACCO, Vera M.N.S. **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MANZINI, Educaro José. **Uso da Entrevista em Dissertações e Teses produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação**. Revista Percurso – Nemo, Maringá, v. 4, n. 2, (p. 149-171). 2012.

MARSIGLIA, Tania. **Problemas de comportamento do aluno na visão de professores da Rede Pública de São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: PUC/ SP, 2008.

MELANI, Ricardo. **Motricidade e humanização**. In: KOLYNIAC FILHO, Carol; MELANI, Ricardo. **Motricidade**: um novo olhar sobre o movimento humano. São Paulo: EDUC, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908-1961. **Fenomenologia da percepção** [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. – 2ª. - edição - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU 1986.

_____. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: 16ª.reimpressão (2007) EPU, 1986.

MOLON, Susana Inês. **Introdução de Vygotsky na psicologia**. In: **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: Educ, 1999.

NEGRÃO, Ronaldo Ferreira. **Origem temporal da expressão Educação Física e sua trajetória histórica**: uma contribuição. São Paulo: Editora Plêiade, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-24.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PINO, Angel. **A Psicologia Concreta de Vigotski**: implicações para a Educação In: MAHONEY, Abigail A. et al.:org. PLACCO, Vera M.N.S. **Psicologia e Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2003.

Portal da Prefeitura de São Paulo. Disponível em: < www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=22 >. Acesso em 15 de mar. de 2013 (19h:21min).

QUERIDO, Aparecida F. F. **Afetividade e Formação em Educação Física**: um estudo com professores formadores. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: PUC São Paulo, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **A origem da singularidade humana na visão dos educadores**. Cadernos CEDES - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa, Campinas, v. 35, p. 79-93, 1995.

_____. **Vygotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 21^a.ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2010.

SCATOLINI, Roberta. **Um estudo da corporeidade com educadores: uma experiência com o Teatro do Oprimido.** Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: PUC/ SP, 2012.

SCHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: bases de uma nova reforma.** (1987, tradução livre). **Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform,** Harvard Educational Review, 57, v. 1, p.1-22. Texto utilizado na disciplina de mestrado de Profissão e Profissionalismo Docente IV.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

_____. **Alguns olhares sobre o corpo.** Editora Piaget, Lisboa, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e Contra-ideologia.** São Paulo, EPU, 1986.

_____. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Educação, sujeito e história.** 3^a. edição. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

Site da Secretária Estadual da Educação. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/> >. Acesso em 15 de mar. de 2013 (19h:22min).

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade Docente e Subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula.** Tese de Doutorado em Educação : Psicologia da Educação. São Paulo : PUC/SP, 2011.

Tabela de áreas do conhecimento da Capes. Disponível em: < www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento >. Acesso em 15 de mar. de 2013 (19h:14min).

TOJAL, João B. **Motricidade humana: o paradigma emergente.** Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, 1994.

TORRES, Ogvalda D.S. **A Expressão das Mãos do Musicista**. In: Poética do Corpo. Salvador, UCSAL, 2012.

VEER, René e VALSINER, Jaan. **VYGOTSKY: uma Síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev S e LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.51,1996.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. 7o. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. In: **Obras Escogidas**. Madrid: Visor Distribuciones, 1991, v.1.

VINOTTI, Tiago C. **Professores de Educação Física e Professores Alfabetizadores: entre diálogos e saberes**. Dissertação de Mestrado em Educação. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau - FURB, 2011.

WALLON, Henry. **Os meios, os grupos e a psicogênese da criança**. IN: WEREBE, M.J.G. e BRULFERT, J. (Orgs.). WALLON, Henry. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Do ato ao Pensamento, ensaios de Psicologia comparada**. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2008.

APÊNDICES

1 QUESTIONÁRIO

Caro professor (a),

Estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar como o corpo do aluno é percebido no ambiente educativo pelos professores. O anonimato em cada questionário será garantido, sendo que a análise será feita na totalidade. Antes de começar gostaria de pedir que você lesse o termo de consentimento livre e esclarecido a respeito da participação nessa pesquisa. E não havendo dúvidas gostaria de pedir, que você o assinasse, concordando com a sua participação na pesquisa.

Gostaria muito de ter a sua colaboração nesta pesquisa, obrigada.

Marcia O. Pasetto Lebkuchen

Por favor, inicialmente gostaria de receber informações sobre você professor (a):

Nome: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Disciplina que leciona: _____ Tempo que atua como docente: _____

Sexo: () feminino () masculino

I. Por favor as próximas questões são relacionadas ao seu papel nesta escola, assinale uma alternativa:

1. Nível de Ensino em que leciona atualmente nesta escola?
2. () Educação Infantil () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II
() Ensino Médio
3. Faixa etária média de seus alunos é de _____ anos.

II. Complete as frases:

- Quando faço o meu planejamento levo em consideração os seguintes aspectos, em relação ao corpo dos meus alunos: _____

-
- O aluno durante minhas aulas que está quieto e não presta atenção me leva a usar estratégias como:

- O aluno que não para sentado na sala de aula me leva a usar estratégias como:

III. De acordo com a sua experiência registre os aspectos POSITIVAS e de LIMITAÇÕES DO TEMA de sua vivência enquanto aluno (a) durante a Educação Básica.

- Conclusões positiva _____
- Limitações _____

IV. Pensando na sua experiência como um todo, complete a frase abaixo:

- O aluno bom é _____

V. Pensando na sua experiência em sala de aula, cite qualidades e deficiências da sua formação educativa em relação ao corpo do aluno:

- a) Três qualidades da formação docente:

- _____
- _____

- _____

b) Três deficiências da formação:

- _____

- _____

- _____

VI. Como o corpo do aluno é percebido no cotidiano escolar?

2 ENTREVISTAS

2.1 PROFESSOR (1):

22/11/12, quinta – feira, 11h.

Pesquisadora – A importância que você dá ao corpo dos seus alunos?

Professor 1 – Eu acho que o corpo ele é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Eu tenho já, durante esse meu tempo de ensino que eu tenho a maior parte eu trabalhei na (**EMEI**), trabalhei durante cinco anos na (**EMEI**). Lá eu aprendi que tudo que a criança ela aprende primeiro tem que passar pelo corpo dela. Então é, por exemplo, você vai trabalhar uma questão antes da criança você passar o papel para ele, primeiro tem que entender no corpo dela. Precisa trabalhar uma questão de lateralidade, se primeiro desenvolve uma atividade que ela utilize o corpo, a expressão corporal dela e depois dessa atividade aí sim você pode passar para o papel, aí sim ela consegue.

Pesquisadora – E você acha que esse tipo de filosofia você continua usando...

Professor 1 – Continuo.

Pesquisadora – Mesmo não sendo mais (**EMEI**)?

Professor 1 – Continuo usando, por que o que acontece até a questão, igual lá o meu primeiro ano lá (na outra escola em que trabalha). A criança para ela entender o espaço, a noção espacial de um caderno, ela tem que primeiro ter a noção no corpo dela de tudo que ela faz. Então assim eu costumo trabalhar, até com o quarto ano, com o primeiro ano dessa forma. Eu tento desenvolver primeiro algumas atividades com o corpo dela para que ela possa depois passar aquilo que ela expressa no papel ...

Pesquisadora – Então aquilo que você falou no questionário que seriam os jogos?

Professor 1 – É são os jogos.

Pesquisadora – Em cima do conteúdo que você vai trabalhar?

Professor 1 - E aí você utiliza.

Pesquisadora – Então você primeiro tenta desenvolver...

Professor 1 – É a mesma coisa, a Matemática, a Matemática a criança aprende muito mais através dos jogos. Você não adianta pegar um número para ela e dar simplesmente um número para ela ficar lá calculando se ela não tiver aquela noção. E através dos jogos você consegue desenvolver está noção nela, então jogos eles ajudam muito, eu acho. Eu procuro trabalhar sempre igual com o meu primeiro lá, eu preparei jogos de percurso, eu preparei vários tipos de jogos para estar trabalhando com eles. E aqui também da mesma forma com a quarta série. É tem coisas que você precisa primeiro trabalhar através de jogos para depois estar passando para o papel, se não depois se não a coisa não funciona.

INTERVALO BARULHO NA ESCOLA POR CAUSA DA TROCA DE TURNO, INTERROMPEMOS PARA NÃO Interferir A GRAVAÇÃO.

Pesquisadora – E dá sua formação como foi a sua formação para ser professora?

Professor 1 – Olha eu primeiro eu passei pelo (**CEFAN**), né. Eu fiz o (**CEFAN**) e depois eu fiz uma faculdade pela Prefeitura de São Paulo. Que foi a própria prefeitura que me deu essa faculdade né.

Pesquisadora – Mas faculdade de Pedagogia?

Professor 1 - Não, não foi bem Pedagogia, foi curso normal superior, a Prefeitura faltou alguns meses para completar Pedagogia.

Pesquisadora - Então você não tem Pedagogia, você tem curso normal superior, e isso te dá o direito de lecionar para o Fundamental I e educação...

Professor 1 – Da (**EMEI**) até a quarta- série.

Pesquisadora – Tá da Educação Infantil e Fundamental I?

Professor 1 - É fundamental I.

Pesquisadora – Você tem algum outro curso de especialização ou?

Professor 1 - Eu fiz bastante curso assim mais na questão de criança com deficiência, né. Eu fiz o curso de..., aquele curso... (pausa na fala) aquele às coisas que a gente utiliza com criança deficiência sabe? É material como você utiliza os materiais com eles, como você adapta é Educação assistiva que se fala. E comecei a fazer também uma pós-graduação para criança deficiente também para trabalhar com este tipo de criança.

Pesquisadora – Você tá fazendo, atualmente você está na pós-graduação?

Professor 1 - Iniciei, iniciei é.

Pesquisadora – Início significa o que primeiro ano, segundo ano?

Professor 1 – É primeiro mês comecei agora.

Pesquisadora – Começou agora entendi. E você acha que na sua formação como aluna o corpo era uma coisa importante?

Professor 1 – Naquela época eu acho que não, não utilizavam o corpo para absolutamente nada. A sala de aula era daquele jeito tradicional você sentava, você ficava ali durante aquelas horas, fazendo aquelas atividades. Tanto que eu sou uma pessoa que tenho muita dificuldade em questão ainda de direita e esquerda, coisa assim, que são coisas que eu acho que se tivesse trabalhado meu corpo, com certeza eu teria eu seria muito melhor nesta parte. Né, se vê em questão de espaço, tem pessoas que tem aquela noção boa de espaço, eu não tenho por que não foi trabalhado. Assim as aulas de Educação Física que nós fizemos foi aquela aula assim o professor colocava você para jogar e acabou. Não tinha assim aquela, como eu posso falar, aquela coisa em cima, como é que eu posso falar. O professor não tinha um propósito em cima daquilo que ele estava fazendo ele simplesmente colocava para jogar e acabou. Não tinha aquele interesse, aquela preocupação do que ele estava desenvolvendo com a gente através da atividade dele. Então eu achei que foi muito deficiente o meu aprendizado, eu achei que não foi muito bom não.

Pesquisadora – E este tipo de estratégia que você fala que usa do corpo que se preocupa em usar com seus alunos, você acha que na sua educação ela não existiu?

Professor 1 – Não existiu e por isso motivo eu me preocupo bastante. Quando eu entrei na (**EMEI**) eu não entendia por que tanto brincar. Começou assim, eu entrei em um (**CEU**), o primeiro ano que eu trabalhei, e lá eu não tinha está noção do que por que tanto tinha que brincar. Eu queria ser igual eu aprendi entendeu, aquela coisa tradicional de sempre, mas daí eu percebi que a criança ela precisava desenvolver as atividades no corpo dela e os espaços que havia na (**EMEI**) eram espaços assim importantíssimos para o desenvolvimento dela. Então assim você

conhecendo dentro de uma (**EMEI**) você vê que tem lá aquela sala do espelho para a criança dançar, para que ela desenvolva o corpo dela. Tem várias, tem o parque que ele possa também desenvolver correr né. Então quer dizer você tem vários espaços lá e você não fica preso só naquela, naquele tradicional.

Pesquisadora – Pelo que eu entrevistei aqui na escola você não tem todos estes espaços?

Professor 1- Não.

Pesquisadora – Como é que você faz?

Professor 1- Eu procuro trabalhar dentro da sala de aula quando dá, e às vezes eu tento utilizar algum espaço, como a quadra quando está vazio, o que não é sempre, né.

Pesquisadora – Então você sai dos espaços de sala com que frequência?

Professor 1- Em alguns momentos saiu, pelo menos umas duas vezes por semana, pelo menos eu tento né. Eu tento manter este...

Pesquisadora – Por que aí você vai para o pátio ou para a quadra onde tem um espaço maior?

Professor 1- É não sei se você percebeu tem um parquinho aqui para eles brincarem, tem a quadra também.

Pesquisadora – E aí você vai só para eles brincarem e ficarem ao ar livre ou às vezes você tem um propósito?

Professor 1 – Não a maior parte das vezes é propósito você tem um jogo para dar, você tem uma atividade para dar. Por que eu penso assim você não tem como sair assim, igual esta quarta série que eu tenho não tem como você sair dela sem uma atividade dirigida. Por que se não você não aguenta, é uma sala muito difícil que eu peguei. Só de alunos com deficiência eu tenho quatro, dentro da sala. Então assim

...

Pesquisadora – Quais as necessidades especiais?

Professor 1- Eu tenho autista, tenho uma aluna que ela teve problema de meningite de pequena e deu problema, afeto uma parte do cérebro dela, ela está começando a falar agora.

Pesquisadora – Ela tem deficiência intelectual?

Professor 1- Ela tem intelectual, eu tenho um outro aluno que tem dificuldade de aprendizagem que é intelectual também. Os quatro são intelectuais na verdade, só que um é diferente do outro em algumas partes, como eu posso falar, por exemplo um fala já sabe se expressar o outro não fala nada. Tem um que é mais agressivo, então tem vários tipos de coisas na sala que não...

Pesquisadora – Mas ninguém tem deficiência motora? Nenhum tem uma necessidade especial com dificuldade de locomoção?

Professor 1- Não de locomoção não a de dificuldade maior é assim na questão de atividades na escrita assim de estar assim igual no caso do Diogo que é autista ele não sabe pegar em um lápis. Ele não consegue então muitas vezes a atividade que a gente faz com eles é aquele negócio de ficar pegando na massinha, estar sentindo.

Pesquisadora – Você tem auxiliar?

Professor 1 – Não, na verdade a auxiliar é uma para a escola inteira, então cada sala eu tenho quatro tem sala que tem três então cada dia ela tenta atender um aluno. Mas muitas vezes ela não consegue atender, é assim uma vez por semana que ela atende. No caso do educando mesmo ele pega na terça-feira ele, que ela atende.

Pesquisadora – Você poderia me lembrar o que você acredita que seja um ponto positivo da sua formação, como um todo, você teve a graduação que foi o curso normal superior. Você teve alguma disciplina para trabalhar com o corpo que te remeta a isso na faculdade?

Professor 1 – Não tive. Mesmo porque essa faculdade foi semipresencial, não foi totalmente presencial, o que mais me ajudou foi o **(CEFAM)**. Por que ali a gente passava o dia inteiro desenvolvendo atividades próprias para ...(pausa) então o **(CEFAM)** era um projeto do governo do Estado e esse projeto ele pagava uma bolsa para gente e a gente ficava o dia inteiro estudando lá. Em todas as atividades ele dava para gente o direito ao magistério, e todas as atividades que a gente fazia era voltada para o magistério, então ali eu aprendi muita coisa ali, no **(CEFAM)** por que a gente fazia atividades na sala e depois a gente tinha projeto dentro da escola e a gente trazia as crianças para a escola. A gente desenvolvia tudo aquilo que a gente aprendia na teoria, a gente na prática também desenvolvia. É um projeto que o governo acabou e era uma coisa muito boa, assim hoje em dia essa educação à distância, muito professor não aprende nem um terço do que quem estava no **(CEFAM)** na época que aprendeu né, ou conseguiu aprender.

Pesquisadora – Então você na verdade está falando que vocês teorizavam, ou aprendiam na teoria para depois utilizar na prática?

Professor 1 – Na prática mesmo.

Pesquisadora – Iria aplicar na prática a teoria?

Professor 1 – Teve um projeto na lá no **(CEFAM)**, teve um ano que teve um projeto assim a gente fez uma miniescola no **(CEFAM)** com crianças, então a gente foi atrás das crianças carentes da região e assim cada semana a gente passava por uma função dentro da escola. Então uma semana eu era professora então eu preparava as atividades e na outra semana eu estava na direção, já na outra semana eu mexia na cozinha e daí a gente tinha que preparar um lanche para as crianças. A gente passava por todas as funções da escola.

Pesquisadora – No **(CEFAM)** você teve alguma matéria ligada a isso ou você acha que todas as matérias eram ligadas?

Professor 1 – Acho que todas, no **(CEFAM)** eles tinham mais a visão foi ai começou a ser importante a questão do corpo pegou mais ainda para mim. E aí quando eu entrei na **(EMEI)** foi ainda mais, aprendi a trabalhar o corpo ou ficava uma aula por uma aula. E ai você acaba se sentindo mal por que vai pegar uma sala grande e ficar quatro horas e se você chegar sem nenhum proposito na sala ai você não dá para você o dia não valeu a pena. O que você vai trabalha e a partir do momento que, por exemplo, você está dando uma brincadeira mas através daquela brincadeira eu tenho o intuito de que a criança vai aprender alguma coisa já é diferente, você vê o desenvolvimento dela né. Se dá um jogo que seja um vamos falar uma coisa bem simples que seja uma brincadeira de boneca você tem o intuito daquilo que ele está brincando que é o jogo simbólico agora se você deixar simplesmente deixar a criança brincar pelo brincar você não percebe nada então você tem que ter uma observação maior em cima da criança e acho que isso é muito importante.

Pesquisadora – Então você sempre acompanha seus alunos?

Professor 1 – Acompanho, em tudo principalmente aqueles que assim aqui na quarta série é diferente, é o primeiro ano que eu trabalho com a quarta série. Mas na EMEI é tudo até os diálogos quando eles estão na brincadeira é tipo uma observação. Então se você prestar atenção eu aprendeu alguma coisa e desenvolveu alguma coisa.

Pesquisadora – Aqui na quarta série você procura distribuí-los de maneira diferente? Fazer alguns arranjos, quais arranjos você faz?

Professor 1 – Costumo. Eu separo eles às vezes em grupos eu tento colocar pares mais avançados aqueles que sabem mais perto dos que sabem bem menos eu tento e as vezes eu vejo que, por exemplo, a sala tá sempre aqueles grupinhos eu tento separar fazer com que eles se socializem mais entre eles.

Pesquisadora – Mas isso você faz com a proposta de trabalho?

Professor 1 – Mas eu vou ser sincera para você eu acho que a EMEF, eu sou eu, as pessoas podem achar, para mim é um sistema mais engessado, eu acho que o corpo para EMEF muitas vezes eles não levam tanta importância para esse fato.

Pesquisadora – Você percebe que eles não dão importância?

Professora 1 – Eu percebo que eles não dão importância, não dão a instituição sim, mas você entendeu a questão assim que eu percebi foi essa quando a criança está na (EMEI) ela vai desenvolver o corpo, ela vai desenvolver todas as linguagens que ela tem tudo. Chega na (EMEF) a criança ela tem que se tornar como se fosse um mini adulto, ela tem que aprender aquele conteúdo e acabou. Então a escola as vezes com o próprio cronograma da escola não dá espaço para que você trabalhe essas coisas, ai se você não tiver está vontade essa intenção passa despercebido é uma coisa que passa as pessoas deixam de lado.

Pesquisadora – Isso você, por exemplo, já tinha planejado desde o começo do ano?

Professor 1 – É uma coisa que eu já tinha em mente então acontece mas eu, se eu deixar de lado é uma coisa que passa despercebido, por que é tanto conteúdo são tantas coisas e eles não se preocupam com esta parte não. Tipo assim fica condicionado como se fosse condicionado as aulas de Educação Física, são duas aulas por semana se entendeu, naquela aula de Educação Física ele vai desenvolver o corpo e está limitado a isso.

Pesquisadora – Nas reuniões das (JEIF(s)), eu até cheguei a perguntar para a coordenadora você acha que não é trabalhado?

Professor 1 – Eu acho que não essa parte não é tão importante não. Na questão da (EMEF), na (EMEI) ai já é muito importante e como se você, a criança ela sai com seis anos da (EMEI) ela vai para a (EMEF), ela vai para um mundo totalmente diferente, daquele mundo que ela vivia.

Pesquisadora – Na tua resposta (do questionário) você colocou “Muitas vezes eu acho que o corpo não tem sido percebido no cotidiano escolar começamos pelas disponibilidades das carteira.” Por isso te perguntei sobre os arranjos.

Professor 1- É você chega em uma escola, eu faço arranjo diferente por que é assim, na minha sala de aula, mesmo lá no meu primeiro ano eu uso muito como exemplo as duas salas, você chega está tudo daquele jeito um atrás do outro. Aí o que acontece você vai lá, você separa, você arruma, mas tem professor que nem se incomoda com isso ele vai chegar na sala dele e vai estar daquele jeito ele vai deixar daquele jeito e acabou entendeu. Por que toda a mudança tudo que você faz diferente dá trabalho e não é todo mundo que quer ter esse trabalho. Então quer dizer você chega e você quer fazer uma disponibilidade diferente e entendeu você tem que ter aquele tempo para com as crianças prepara depois para organizar a sala quando acaba. E eu acho que a escola em si, para mim eu acho que (EMEF), tanto que eu queria voltar para a (EMEI) o ano que vem mas eu não consegui meu cargo vai continuar na (EMEF), por esse motivo por que eu acho que a (EMEF) é muito engessada nesta parte, eu acho.

Pesquisadora – Você sentiu dificuldade para sair duas vezes por semana da sala de aula?

Professor 1- Eu sinto até hoje tem dificuldade.

Marcia – Você falou é não é sempre que tem espaço vazio da sala?

Professor 1- Eu preciso ir na quadra a professora está usando lá de Educação Física, ela tem as aulas dela e você tem que esperar para ver um momento em que ela tem uma brechinha para que você possa usar, o parque aqui em baixo que esse mini parquinho que não tem quase nada de parquinho. Você vai levar eles só que você tem que tem o horário, a partir de tal horário quem uso são as crianças do SAAI, são os NE entendeu, ou você pega você chega aí em baixo tem horário que você vai usar e a outra sala já está usando, e a escola ela é grande, os espaços são pequenos. Então você tem que tentar ficar ajustando seu horário.

Pesquisadora – Quantos alunos você tem na turma de quarta série aqui?

Professor 1- Eu tenho trinta e dois alunos.

Pesquisadora – É uma sala cheia também?

Professor 1 – É cheia, você entendeu então você fica na dependência, as vezes nesta semana você quer fazer aquela atividade você já não consegue por que.

Pesquisadora – Você procura usar atividades diversificadas?

Professor 1- Procuo tanto que eu não consigo ficar prese a esses cadernos de apoio se entendeu.

Pesquisadora – Você usa algum caderno de apoio?

Professor 1 – É dizem igual a lá na minha outra escola o caderno de apoio ele é obrigatório que a coordenadora chega a ir olhar o caderno de apoio, não é que não acho que o caderno é importante também é mas eu acho que se eu ficar só naquilo, eu não... as vezes eu não consigo me prender tanto ao caderno de apoio então se eu vou usar é uma vez por semana no máximo. Por que se eu vou desenvolver outras atividades a parte para estar trabalhando com eles, mas não vai ser só no caderno de apoio não.

Pesquisadora – Então você usa o caderno de apoio, mas você não fica pressa a ele você recheia os outros dias da semana todos

Professor 1- Eu não vou ficar com todas as atividade, por exemplo, eu trabalhei o conteúdo ali, por exemplo Matemática eu trabalhei com sólidos geométricos igual outro dia trabalhei, eu peguei lá a parte outros dias fiz com eles o sólidos geométricos, eles construíram os sólidos geométricos mostraram um para o outro por que eu acho que a noção só do papel não é o suficiente, no meu modo de ver não sei se eu estou errada. Mas não é igual, para eles notarem o que é uma figura tem que pegar nela, não é só olhar no caderno de apoio, você olha ele vai ver ali e não vai ter noção daquilo se ele pegar e não sentir aquilo que ele está fazendo. Então aí eu construí com eles o sólido geométrico sabe nós fizemos tudo certinho, então aí eles fizeram uma exposição colocaram em cima da mesa, aí depois que a gente começou a resolver as atividades olhando lá. É quantos lados tem? Sabe coisas assim.

Pesquisadora – Você trabalha uns conteúdos prestando atenção nessa corporeidade que o aluno tem, e você trabalha alguns assuntos sobre o corpo com eles?

Professor 1 – Trabalho principalmente na parte de Ciências, principalmente a questão do corpo humano. Eu trabalhei com eles e a gente trabalha principalmente com os pais quando fala de sexualidade para eles é o máximo. Mas assim a gente tem que trabalhar, a questão do corpo eles tem que conhecer o corpo deles conhecer o corpo do outro também.

Pesquisadora – Então isso que eu ia te perguntar quando você trabalha o corpo humano em Ciências você está preocupada só com o corpo e esse conteúdo ou você está preocupada com esse se conhecer?

Professor 1- Eu acho que ele tem que se conhecer, e eu acho assim para que ele possa se conhecer para que ele possa respeitar o outro e conhecer o outro ele tem que principalmente conhecer ele mesmo. Então a criança tem que se conhecer primeiro, tem que, e eu tento trabalhar isso desde o primeiro ano até este quarto ano. Sabe quando você vê que muitas vezes as coisas, falta o respeito pela criança, se conhecer a si próprio então ela começa refletindo em cima do colega.

Pesquisadora – Você tem algum tipo de teoria que baliza isso, se costuma achar que o teu tipo de planejamento está fundamentado em alguma teoria específica?

Professor 1- Olha como é que eu posso dizer para você, teoria assim eu sou uma pessoa que eu penso assim eu acho que todas as teorias um pouquinho de cada uma contribui para que você possa ensinar. Então assim muita coisa que eu aprendi, como eu te falo na (JEIF) do horário da (EME) na qual ele ensinou muito a importância do corpo uso vários autores que ela, agora eu não lembro os autores, a teoria em si eu não vou dizer para você que eu baseio em uma só teoria não. Eu conheço e cada uma você usa um pouquinho, você usa conforme.

Pesquisadora – Mas você tem algum autor que você acha que está mais dentro dessa proposta sua?

Professor 1 – Acho que o Piaget. A Emília Ferrero também na questão quando ela fala da escrita, quando ela fala na questão que ela fala por que a criança tem que aquilo que ela aprende, para ela aquilo tem que ter um valor, se entendeu, a pessoa ela não adianta você dar um conteúdo para uma pessoa se aquilo não tem valor nenhum para ela. Por que é como se você não acrescentasse nada, agora se é uma coisa na qual ela sabe que ela vai usar e que é importante para ela então ela vai aprender com facilidade. É isso que eu.

Pesquisadora – Eu estou perguntando por que até é assim o pessoal falando que é tradicional, não é você falou aquela postura tradicional de cadeira por isso que eu estou perguntando se você tem uma teoria.

Professor 1- É assim eu acho tradicional importante na questão da disciplina certo, mas você uso o construtivismo também. Só que eu acho que uma anda lado a lado com a outra. Se não pode querer ser o tempo todo construtivista e você não pode ser o tempo todo tradicional. Muitas pessoas pecam na questão de falar a por que o construtivismo e acaba deixando as coisas agir de uma forma que não é o construtivismo. Elas tipo tira a visão dela do que é o certo entendeu. Tem gente que tem uma imagem equivocada do construtivismo, eu tinha esta imagem equivocada até o início do ano quando falavam este negócio da criança aprender vai direto no texto, eu falava que absurdo, eu aprendi através da cartilha caminho suave. Como que a criança pode aprender pegando no texto, e aí o que aconteceu quando eu cheguei na escola eu tinha que alfabetizar e a minha coordenadora não aceitava o bá, be, bi, bo, bu e não aceitava e eu tive que trabalhar daquele jeito e usando o texto, e aí eu aprendi que através do texto, através das sondagens a coisa flui mesmo acontece mesmo, mas eu precisei sentir na pele entendeu. Às vezes a pessoa tem uma visão equivocada das coisas ela não, sabe tem pessoa que fala eu sou construtivista e você vai ver quando ela não está agindo com o construtivismo. E tem aquela que fala eu não sou tradicional e ela é ao extremo.

Pesquisadora – Então aí a minha pergunta que eu gostaria de depois de tudo isso que a gente pensou já e já falou e tem haver é como o corpo do aluno é percebido no cotidiano escolar? Eu queria que você me falasse um pouquinho da instituição,

que você já disse que é engessada e em que pontos você, além do espaço físico que não tem, mais algum ponto que você acha que é negativo que a instituição te impõem esse gesso?

Professor 1- Eu acho que para mim a questão do espaço, a questão do currículo se entendeu a questão das disciplinas, currículo é um currículo muito igual se você for olhar na parte aqui é o que eu tenho que dar para as crianças do quarto ano, se fala meu Deus se, é muita teoria muita coisa assim você tem que ter (...) como eu posso falar, é muito conteúdo para, para sabe às vezes o tempo é curto e o conteúdo, as vezes você não vai dar conta de todo aquele conteúdo e eu acho assim que as pessoas tem que pensar em dar conta com qualidade. Sabe é igual eu se você for olhar meus alunos aqui eles não conseguem alcançar um terço daquilo que está sendo imposto pela escola. Mas eu tento assim com qualidade pelo menos o pouco que eu estou ensinando que eles aprendam de verdade. Por que não adianta eu taca aquele monte de conteúdo e não, eu acho que o conteúdo é uma coisa que já barra a questão do corpo da criança, eu penso desta forma.

Pesquisadora – A parte de coordenação, do grupo de professores como você acha que corre?

Professor 1- Eu acho assim que muitos professores não tem a formação adequada para isso não é a questão de você não quer fazer às vezes falta o conhecimento disso. Por que eu passei por isso também eu cheguei, quando eu cheguei lá no (CEU) eu vi vários espaços lindos e eu não sabia o que fazer com as minhas crianças. Se chega em uma sala cheia de espelhos senta e fala e agora, eles começaram a pular a fazer as caretas deles e aí eu não sabia como eu ia trabalhar aquilo eu precisei da minha coordenadora tá me explicando as crianças elas tem um monte de linguagem sabe você tem que desenvolver estas linguagens, a linguagem corporal. Então assim é foi uma questão de informação mesmo, agora se eu fosse ficar mesmo aqui sem ninguém ter me explicado nada como é que ia ser. Ia ser da mesma forma eles iriam entrar na sala e não ia ter motivo para estar fazendo nada ali. Como eu escutei várias vezes na (EMEI) aquela sala de espelho é um horror, várias vezes o que é que eu faço naquela sala de espelho e na sala você pode desenvolver a linguagem corporal da criança tem tanta coisa para você fazer lá dentro e às vezes o professor tinha duas horas na semana e falava o que é que eu vou fazer e já na (EMEF) você chega e você fala poxa eu não um espaço desse para trabalhar se entendeu.

Pesquisadora – Hoje em dia você tem saudade dessa sala de espelho?

Professor 1 – É e muitas vezes eu escutei em reunião aquela sala é a sala do terror, lógico se você chega em um lugar sem ter nenhum objetivo vai ser a sala do terror. Se eu entrar na minha sala de aula eu não tiver preparado a minha aula vai ser um terror, por que como que eu vou segurar eles o tempo que precisa se eu não tenho objetivo com nada, eu não preparei nada. Então eu acho assim um pouco a questão da formação também.

Pesquisadora – Você acha que este teu planejamento te ajuda na disciplina?

Professor 1- Ajuda muito por que enquanto você...

Pesquisadora – Estas saídas de sala e tudo?

Professor 1- Tudo ajuda na disciplina, você pode a te perguntar para a Adriana para ela a sala do jeito que eu peguei essa sala e o jeito que ela se encontra agora não vou falar para você que eles são os mais inteligentes da escola por talvez eu precisaria de muitos anos para poder conseguir chegar a essa etapa, por que eu já peguei uma sala com muita dificuldade só que a questão da disciplina deles não são a mesma sala que eu peguei. Eu cheguei duas vezes a sair da sala chorando no

início do ano com vontade de ir embora por que eu falei eu não vou conseguir dá conta deles, eu via um gritando se jogando no chão, o outro tacando carteira para cima. Sabe e assim eu, e aí quando eu comecei amostrar para eles que tinha um compromisso com eles que eu preparava minhas atividades para eles, que eu tinha e eles passaram a respeitar o meu trabalho. Sabe então a criança sente isso também, então se você prepara uma atividade para ela e ela percebe que você preparou e que você veio com objetivo ela vai participar da sua atividade. Sempre tem um ou outro resistente mais você consegue conquistar.

Pesquisadora – E aí você acha que também você conquistou por essas atividades diversificadas?

Professor 1- É tudo, por você igual a mesma coisa o primeiro ano você não vai segurar uma criança com seis anos de idade em uma sala e você não vai ensinar ela se você não desenvolver atividades diferentes com ela. Não adianta a primeira hora você segura mas na segunda a coisa já não vai.

Pesquisadora – No cronograma da escola da sua aula você percebe uma diferença com o passar das aulas é, na primeira hora tal. Por que eles tem um tempo de concentração?

Professor 1 – Eles se concentram chega aquele horário se sabe que dali, naquele momento se você continua com aquela atividade a coisa não vai alcançar. E aí que você tem que entrar com atividade diferente que ele vai jogar um jogo ele vai relaxar. Você vê mesmo as crianças do primeiro ano que era o último anos da (**EMEI**), você vê que todo dia na (**EMEI**) tem um parque por que a criançada precisa correr ela precisa libera a energia que ela tem, ela não vai conseguir ficar, ela vai ser insuportável ficar o tempo todo na sala. Então assim isso é muito importante eu acho agora infelizmente a escola em si ela, parece que a coisa muda assim de um ano para o outro parece que muda demais. Eu escutei lá na outra escola que eu trabalho no primeiro ano assim a por que a criança ela tem que ter espaço para brincar, ela tem que ter e a escola não tinha um brinquedo a escola não tinha nada. A ela precisa então, a gente tem que dar o espaço não é simplesmente você cobra do professor e não dá nenhum material nada com que ele possa trabalhar.

Pesquisadora – Aqui você acha que tem este suporte?

Professor 1- Aqui nós temos

Pesquisadora – Pelo que eu vejo a escola até que é bem equipada. Concorda?

Professora 1- Aqui nós temos materiais, igual se for tem brinquedo aqui em baixo, essa parte de brinquedo tem a questão é que a escola ela é muito grande pelo número de material. Então assim eu não vou poder todos os dias fazer, querer desenvolver, por se eu pudesse o ideal seria você ter uma hora fora da sala por dia, o meu pensamento talvez se a pessoa fala Deus me livre. Mas meu pensamento e esse e eu não tenho esse espaço para que eu possa ficar uma hora assim.

Pesquisadora – Você gostaria de estar planejando isso, mas a instituição é isso que é o gesso, ela não te permite?

Professor 1- Entendeu ela não permite por que talvez se você for dividir o número de alunos, dividir com os colegas, não tenho essa espaço para todo mundo e o cronograma da escola, aqui não tem uma linha do tempo no qual em tal horário eu possa estar em tal lugar. Não naquele horário estou na sala, passando tal horário eu estou na sala entendeu, então às vezes é o momento que você tem que na sala mesmo. Parar e sabe afastar as carteiras fazer alguma atividade pedir para eles respirarem fundo porque se não nem a gente aguenta nem o aluno. Eu penso dessa forma agora né.

Pesquisadora – E você acredita que isso dê resultado você viu dar resultado este ano com esses alunos de quarta série?

Professor 1- De quarta série eles melhoram demais, elas melhoram muito quando eu peguei a sala eu não conseguia falar na sala, hoje em dia sabe, eu entro eu consigo falar com eles, eles me respeitam isso o pessoal do entorno da minha sala já falou. A Adriana e outras professoras nossas já falou, nossa Maria a sua sala melhorou muito sabe até a questão do aluno autista que eu tenho, ele não ficava dentro da sala um minuto hoje em dia que ele entra e até senta participa da aula, é uma grande vitória para quem não conseguia nem falar dentro da sala.

Pesquisadora – E é uma maneira de você estar trabalhando e tendo possibilidade de trabalhar o que você quer?

Professor 1- Igual à questão do corpo que eu te falei por que para mim eu acho tão importante igual eu estava alfabetizando as crianças lá na outra escola então eu queria que ele aprendesse a escrever a palavra peteca o que que eu fiz. Fiz a receita da peteca como é que se faz uma peteca, li com eles a receita e depois que eu fiz, fiz a peteca com eles, tem coisa mais significativa para um aluno poxa eu sei como é que escreve até como é por que eu fiz uma peteca. Ele vai lembrar a vida inteira é quando eu aprendi a escrever peteca eu fiz aquela, então para ele tem que ter um significado, você tem que usar o corpo dele para trabalhar com as coisas eu penso assim. Agora tem gente que já não aceita é às vezes na outra escola me chamaram de chata por que eu estou tentando trabalhar diferenciadamente dá a impressão que eu quero. Se estou para trabalhar eu tenho que tentar fazer o melhor pelo meu aluno eu não tenho que tentar fazer aquilo que está nas minhas mãos, mas além daquilo que eu posso né.

Pesquisadora – E como é que é assim reunião de pais essas coisas, aqui você tem uma frequência boa, tem retorno deste trabalho, também que você falou que o colegas elogiaram e pelos pais?

Professor 1 – É a frequência aqui de início era uma frequência muito baixa por que o que acontecia segundo os pais eu não sei, por que eu não posso falar do trabalho de outro colega. Mas muitos falavam assim para mim olha professora eu vinha aqui só para receber reclamação do meu filho, então quando falava em reclamação eu já nem queria vir e não ressaltava nada do lado bom que o aluno tinha e eu procurei na reunião fazer o que ressaltar o lado bom. O seu aluno ele está agindo assim, mas ele é bom nisso ele consegue fazer isso por que no meu ver ninguém é perfeito eu penso assim. Então às vezes a pessoa ela é péssima em Língua Portuguesa, mas em Matemática ela é uma beleza. Ou ela não deu para Matemática e Língua Portuguesa, mas em Artes ela é ótima. Então ela tem que ter um lado, ela não tem só um lado ruim eu não posso mostrar só o lado ruim. E assim eu comecei a conquistar algumas mães, tem mãe que hoje em dia vem conversa me abraça sabe, me conta o que está acontecendo e então eu consegui trazer muitas mães para perto de mim através disso. Agora tem aqueles que não vem mesmo, que a família já não vem mesmo. Mas aqueles que os pais estavam se distanciando pela questão da disciplina do filho eu trouxe para perto, consegui.

Pesquisadora – Você tem mais alguma coisa que você acha importante falar, fundamentar? Por que você falou de início que o corpo é fundamental. Nós falamos de você como aluna, sua formação para ser professora e tem mais alguma coisa? E eu queria saber dessa importância que você dá, mas você já começou me dizendo que o corpo é fundamental para aprender.

Professor 2 – É fundamental, eu como aluna fui muito engessada na minha vida, eu vejo hoje em dia. E umas dificuldades que você fala que coisa besta, mas se tivesse

sido desenvolvido na época certa, hoje em dia eu não teria estas dificuldades. Se entendeu e é isso que eu penso das crianças que às vezes, uma coisa mínima que a pessoa fala a mas, isso voga muito para o desenvolvimento da criança, né. Espero que eu tenha te ajudado.

Pesquisadora – Obrigada eu acho que você me ajudou muito. E que são várias dimensões, que influenciam e uma das coisas que você fala, é dá instituição, eu tenho uma visão mas é que é assim a gente tem que ouvir das pessoas que estão lá no dia a dia, apesar de eu estar lá, eu não posso falar de mim.

Professor 2 – É por que engessa né.

Pesquisadora – Eu não acho que é só Educação Física, a questão que eu bato é eu acho que não é só Educação Física.

Professor 2 – A prefeitura teve uma época que contratou os oficineiros para trabalhar com a criança a questão do corpo. Aí saía lá chamava minha sala aí sentar para fazer aquela roda para brincar de batata quente, isso eu já fazia no meu dia a dia, não estou criticando mas se é uma coisa para se desenvolver isso vamos fazer atividade diferenciadas para trabalhar o corpo, trabalha com jogos, então você pode trabalhar de batata quente, mas aquilo todos os dias que que você acrescentou para a criança. Você não acrescentou nada, é esse que é o perigo da Educação é muitas coisas sem ter objetivo, você entendeu. A criança acaba não aprendendo.

Pesquisadora – Entendi, o planejamento não tem uma direção.

Professor 2 – Se pega um planejamento com um monte de questão que você tem que desenvolver e a criança não consegue um mínimo. Se você quiser conhecer um dia a minha sala, você vai ver.

Pesquisadora – É vamos ver, obrigada pela participação.

2.2 PROFESSOR (2):

Realizada em 28/11/12 EMEF

Pesquisadora - tem alguns pontos que no questionário você deixou mais ou menos claro, mas trabalha com fundamental II nesta escola com que série?

Professor 2 - Eu sou professora de Língua Portuguesa, eu passei para este cargo só que eu estou designada para a sala de leitura. Então estou atendendo todas as turmas dos segundos e terceiros períodos. Fico das nove da manhã, em (JEIF), em diante, até as quatro e meia da tarde. Então eu atendo fundamental I e II desde os (alunos) de primeira até os de sétima, é um bocado de gente.

Pesquisadora – De primeiro ano ou primeira série?

Professor 2 - De primeiro ano, cinco aninhos até sétima série.

Pesquisadora – É por isso que estou perguntando por que é diferente a idade. E até sétima série dependendo da escola já mudaram a nomenclatura outras que não. Então você pega tudo, dois turnos nesta escola? Na verdade está escola tem três turnos?

Professor 2 – Não, tem quatro turnos na realidade. Tem o noturno também.

Pesquisadora – Tem o noturno, mas o noturno tem turmas regulares ou é só EJA?

Professor 2 – É só (EJA).

Pesquisadora – Então uma das coisas que me chamou a atenção (com o questionário previamente respondido na mão) é que quando você falou do tema era aluna, sua experiência, sua vivência enquanto aluna no Ensino Básico, a escola tentava resolver todas as questões possíveis apesar das dificuldades. E um dos pontos você falou só as limitações, você falou da adequação do mobiliário. Então eu queria que você aprofunda-se um pouco o que você chama de todas as questões possíveis?

Professor 2- Quando era aluna, eu tinha uma colega minha que era canhoto, desculpe canhota, então ela sempre tinha um pouco de dificuldade. E a escola procurava sempre adequar o mobiliário. Então eu me lembro de mudarem uma mesa para adequada a ela. Eu estudei naquela escola também do município no Rizzini, ali em Santo Amaro. E eles tinham está preocupação, lá eu não me lembro de ter nenhum cadeirante, nenhum aluno com uma dificuldade mais, é ... (pausa na fala) grave né, mas que eu me lembro é isso.

Então iam surgindo alguns problemas, por exemplo, eu me lembro de uma idosa, uma professora bem idosa já, e ela era de Artes e o laboratório de Artes era na parte de cima da escola. Eu me lembro dela cansada, subindo e até que se chegou à decisão de mudar o laboratório para baixo por causa dessa professora. Então foi bem legal.

Pesquisadora - E você via o papel da instituição em acolher as situações que apareciam?

Professor 2- É eu via, em acolher mesmo.

Pesquisadora – Então você colocou (no questionário) que você só leva em consideração o corpo do aluno para quem tem mobilidade reduzida e NE quando você faz seu planejamento. O que você planeja destas atividades, o que você faz?

Professor 2- É que aqui no < Informação Protegida > a gente tem alunos, eu digo que é uma escola bem especial mesmo. Por que a gente tem um número bem grande de alunos com dificuldade de se mobilizar pela escola. Tem cadeirante, tem o < Informação Protegida >. E durante o planejamento a gente programa atividades diferenciadas, assim bastante diferenciadas para eles. Eles (alunos NE's) tem uma estagiária, eu já preparo o material. Eles ficam bem próximos à porta. Eles (alunos NE's) tem horários diferenciados de entrada e saída da sala de Leitura. Os alunos já estão no ritmo de acolher, de saber a rotina desses alunos com necessidades mais especiais então eles já colaboram, então o ambiente já está bem propício para receber estes alunos, tanto é que ...

Pesquisadora – Mas você planeja ou você adapta e chega a fazer alguma atividade diferente com eles. Ou eles estão inseridos na atividade que você está usando?

Professor 2 – Eles estão inseridos na atividade que estou usando mas de modo diferente. Com os estagiários, por exemplo, eles se aproximam dos livros que estou utilizando com os outros de forma mais distanciada. Eles tem a proximidade, então eles mexem nos livros muito mais que outros alunos, né. Por exemplo, com o Machado a gente deixa até ele fazer atividades que são manuais né, que os alunos às vezes produzem algum texto né, alguma resenha de algum livro e tal. Ele faz o registro dele no chão, por causa da cadeira, então é eu vou adaptando.

Pesquisadora – Toda a aula que você tem aluno com (NE), você tem estagiária?

Professor 2 – Não imagina, que isso!

Pesquisadora – Eu perguntei para a outra professora (entrevistada), ela falou que tem atendimento para quem tem Necessidade Especial, então vocês tem está sala de (SAAI), mas que as vezes esses alunos (NE) são atendidos uma vez na semana, e no caso dela ela é fundamental I. Mas estou perguntando por que você está citando que tem estagiária, mas você tem aulas regulares de leitura, não é isso?

Professor 2 – Eu tenho aulas regulares de leitura dentro da sala dificilmente estes estagiários vão até lá.

Pesquisadora – Você tem aula dentro da sala de aula?

Professor 2 – Eu tenho a sala de leitura, existe uma eu tenho uma sala de leitura e eles vão até lá. Mesmo com dificuldades e como eu disse eles tem um horário diferenciado, eles descem um pouquinho antes com ajuda do pessoal do (CEFAI) ou do SAAI ou professor e tal...

Pesquisadora – Ou com a ajuda de um colega?

Professor 2- Ou de um colega, ou de um professores ou estagiário tendo, mais é difícil ter. Do (CEFAI) mesmo só com os mais graves.

Pesquisadora – Estes estagiários são do (CEFAI)?

Professor 2 – São do (CEFAI) e aí esse é o auxílio que a gente tem. Do pessoal do (CEFAI) mesmo com os alunos mais graves.

Pesquisadora – Qual é a média de alunos de NE que você tem?

Professor 2 – Nossa, uns dois alunos por sala. Por exemplo, quarta série toda a sala tem.

Pesquisadora – A maioria das salas você tem alunos (NE)?

Professor 2 – A maioria das salas. Tem uma sala aqui em especial que é a quarta série. Não é a quinta, desculpa, a quinta série A que a gente preferiu deixá-los juntos por uma questão de afinidade dos alunos, mas é uma sala que dá muita... (Pausa na fala). A gente sente muita dificuldade de trabalhar porque tem muitos (NE), e os

alunos já estão acostumados, mas eles estão naquela fase de pré-adolescente e começaram na quinta série agora então estão sentindo que estão em outro mundo né, outro universo, então eles estão batendo assas.

Pesquisadora - E aí você falou que as suas atividades para trabalhar com esses alunos você trabalha às vezes em grupos para desenvolver o conteúdo proposto que você utiliza com alguns jogos, para sensação de desafio tudo isso é dentro da sala de leitura?

Professor 2 – Dentro da sala de leitura com base na leitura realizada, é sempre uma leitura inicial e depois da leitura inicial a gente propõe uma atividade mais lúdica que tem a ver com a história. E esses alunos, eu digo que trabalho em grupo, por que a sala já está disposta com mesas redondas com cinco cadeiras.

Pesquisadora – Eu iria te perguntar da disposição das salas?

Professor 2 – É com cinco cadeiras em cada mesa, então os alunos eles, são sempre lugares diferentes que eu disponibilizo, sempre mudando os grupos para não se acostumarem. E eles acolhem muito bem todos os alunos. Já é uma rotina, mesmo que tenha um aluno Síndrome de Down naquele grupo, eles sabem que vão ter que trabalhar. Eles acolhem bem por que já faz parte da vivência deles.

Pesquisadora – Pelo que você colocou (no questionário), sua formação qual é?

Professor 2 – Sou professora de Línguas, de Língua Portuguesa e licenciatura de Língua Inglesa.

Pesquisadora - Tá mas você tem licenciatura para trabalhar com o infantil a fundamental II?

Professor – Não, a licenciatura de Língua Inglesa ela abrange todos os níveis, ela dá essa abertura de Língua Inglesa dá. Mas de Língua Portuguesa não, de Língua Portuguesa eu tenho específico para de quinta à oitava séries, Não, perdão de quinta à Ensino Médio na prefeitura não tem Ensino Médio.

Pesquisadora – Então o seu cargo deve ser fundamental II e ensino Médio?

Professor – É isso Fundamental II e Médio.

Pesquisadora – Mas você trabalha com Fundamental I também?

Professor 2- Isso.

Pesquisadora – E não tinha professor (para sala de Leitura) ou é eleição?

Professor 2 – Sala de Leitura é eleição, por conselho, todo o grupo escolar e comunidade participa.

Pesquisadora – Eleição que tem um referendo.

Professor 2 – É isso todo ano, tem referendo.

Pesquisadora – Mas o seu cargo é Língua Inglesa?

Professor 2 – Não é Língua Portuguesa e eu tenho habilitação para Inglês caso haja necessidade.

Pesquisadora – Então o seu cargo dá a possibilidade de trabalhar com Português e Inglês, só para eu entender daí você fez faculdade?

Professor 2 – Fiz graduação eu fiz < Informação Protegida >.

Pesquisadora – E você tem algum curso de especialização?

Professor 2 - Não por enquanto não ainda. Eu digo que é recente minha faculdade, não é tão distante. Eu entrei na prefeitura em 2009.

Pesquisadora – E aqui na escola?

Professor 2 – Em 2010.

Pesquisadora – Logo depois, então você já está na escola à algum tempo?

Professor 2 – Já, há dois anos.

Pesquisadora – E você sempre trabalhou em sala de leitura ou não?

Professor 2 – Não em Língua Portuguesa, há dois anos que eu estou, desde que eu cheguei aqui, houve a possibilidade e surgiu à vaga e eu já me interessei por que Literatura é meu enquanto.

Pesquisadora – Entendi, por que aqui estou notando que você só colocou (no questionário) o prédio superadaptado, você não colocou nenhuma qualidade na sua formação para trabalhar com o corpo do aluno. Me chamou atenção por que te dei três possibilidades e não apareceu?

Professor 2 – Eu não tive nenhuma matéria específica no assunto.

Pesquisadora - Então eu quero descobrir qual é a formação dela, por que você deve ter tido com a licenciatura as matérias pedagógicas voltadas para trabalhar na escola?

Professor 2 – Mas daí voltada para o corpo do aluno para reconhecer o aluno, que ele tem braços e pernas e que a cadeira às vezes não pode comportar, eu não tive nada relacionada à isso.

Pesquisadora – Então você acha que foi muito mais para o cognitivo?

Professor 2 – É muito, muito mais cognitivo Psicologia da Educação, Filosofia da Educação.

Pesquisadora – E do prédio adaptado você teve alguma coisa para trabalhar com NE?

Professor 2 – Na nossa turma na graduação a gente tinha uma aluna que tinha NE, era cadeirante e tinha uma deficiência cognitiva que a gente ainda não sabe qual é, até hoje não sei qual que é. Então era um assunto recorrente, mas não havia uma matéria. Então de repente algum caso a gente comentava entre a sala e os professores. Mas era matéria de leitura, assunto para buscar.

Pesquisadora – Para aprofundar?

Professor 2 – Não era superficial e eu coloquei sobre o prédio adaptado, por que lá tudo era muito adaptado tinha elevadores em todos os cantos do Mackenzie.

Pesquisadora – Isto é uma coisa que eu coloquei por que tem uma legislação que prédio público tem que ser adaptado. E eu estava conversando com Professor 1 a outra professora (entrevistada) e conversei com a < Informação Protegida > também, que é a Professora que me apresentou a escola e vocês tem escadas, vocês tem né... o prédio não é adaptado?

Professor 2 – Nossa é, mas muitas vezes eu peguei um aluno cadeirante no colo para a gente ir. É muitas vezes por que a gente acaba o intervalo e eu precisava dele (aluno) na minha sala, era aula dele e ninguém podia subi-lo, era o Educador. Até ele foi mandado para o (CEU) agora, por que lá é adaptado. Mas assim eu sofri muito e a gente soube que ele sofreu muito por que a adaptação que foi terrível. Por que era uma criança muito tímida e já tinha muitas dificuldades de relacionamento e ainda teve que sofrer mais, mudar tudo.

Pesquisadora – Apesar de ser o prédio melhor para ele, ele teve que ficar longe dos colegas?

Professor 2 – E longe de tudo que ele já se sentia parte, então muitas vezes eu o peguei no colo para ele poder participar da minha aula.

Pesquisadora – Na sua formação abranger a licenciatura, você não teve um reforço nesta parte pedagógica para falar do aluno integral, sobre um aluno... estudar algum teórico de pedagogia?

Professor 2 – Não, de estudar com professor com formação específica, nada, com relação a isso não.

Pesquisadora – E você sente falta?

Professor 2 – Sinto, sinto. É eu até estava procurando alguma coisa pra me especializar e eu fiquei tendenciada assim pra ir para a área da pedagogia porque eu acho que é falta na minha formação. É o que fico faltando na minha formação, na graduação. Eu sinto falta.

Pesquisadora - Você já fez algum curso pela prefeitura?

Professor 2 – Não, os horários que são disponibilizados são péssimos né, eu trabalho aqui como você viu aqui eu fico o dia inteiro, eu pego praticamente três períodos né, que eu fico em (**JEIF**), então pra mim é péssimo.

Pesquisadora – Porque eles falam da formação em formação, então a formação que você faz é a (**JEIF**). Na (**JEIF**) é discutido algum assunto do pedagógico?

Professor 2 – Muito, muito. Nossa o tempo inteiro, a nossa (**JEIF**) é muito bacana ...

Pesquisadora – E nele aparece o corpo do aluno?

Professor 2 – Aparece, aparece sim. A gente conversa muito, o pessoal aqui do (**SAAI**) é muito bacana. No ano passado, é que a gente teve um desfalque esse ano né, por causa de uma licença maternidade, uma profissional aqui, que é a Lúcia, ela é muito boa e ela participava todas quintas-feiras de (**JEIF**) pra gente discutir os casos e tudo mais, para propor de repente soluções pra essas eventualidades que vão acontecendo.

Pesquisadora – Mas ai você não discutem só de (**NE**), vocês discutem tudo. E ai, por exemplo, questões ligados ao tema com todo mundo também aparecem na **JEIF**?

Professor 2 – Também aparecem, mas é que esse dia, por exemplo, nessa organização que eu disse do ano passado, esse dia era só pra isso, só para os alunos **NEs**, os alunos mesmo sem laudo a gente tinha que ter um olhar mais presente. Era bem bacana pena que.

Pesquisadora – A minha pergunta principal é essa aqui, como você acha que o corpo do aluno é percebido no cotidiano escolar? E no questionário você respondeu que só é percebido o corpo do aluno frente a problemas que surgem no dia a dia da escola. Mas como você acha que deveria ser percebido?

Professor 2 - Então eu acho que o docente ele já deveria entrar na escola, já com todas essas noções de corpo e tudo mais, por que eu sinceramente, eu não tinha parado para pensar antes desse questionário. Depois que eu fui, lógico eu já, já discutimos essa coisa do aluno com cinco anos entrar, que nem o mobiliário está adequado para ele e tudo mais. Mais para e pensar mesmo no trabalho, eu parei e pensei depois do questionário. Eu acho que ele deveria já entrar com esta formação, ter alguma matéria específica obrigatória no curso de graduação.

Pesquisadora – Como é que você pensa ou acredita que seja o desenvolvimento dos teus alunos, assim por que pensar no corpo é uma noção, é uma concepção de Homem que você tem, pelo menos é essa minha hipótese quando eu penso nisso. Então qual é a concepção de Homem que você tem dos seus alunos?

Professor 2 – Nossa que pergunta difícil.

Pesquisadora - Como é que você acha que eles se desenvolvem, você tem está ideia, por que temos alguns teóricos que a gente estuda, e tem alguns que acham que tem um tipo de desenvolvimento que todos passam por essas faixas, tem outros que acreditam que aproximar alunos diferentes um pode ajudar ao outro a se desenvolver, eu queria entender um pouco mais qual é a concepção que você tem? Por que você está me falando que você não teve muito isso na graduação, mas no dia a dia você vai ter que aprender, alguma você tem que ter para planejar, ou você teve que aprender. Por que você veio para a sala de aula?

Professor 2 – É, no dia a dia, acho que sim, na raça. Com certeza, por isso que eu gosto de trabalhar em grupo, por que eu acho que o diferente sempre agrega, sabe. Então é isso, então eu acho que quando a gente está em contato com todas as diferenças uma sempre completa a outra, a gente sempre vai aprender alguma coisa. É se o aluno não tiver contato com experiências que ele não conhece, ele vai conhecer aonde se não for aqui no espaço escolar, se a gente não puder proporcionar isso para ele. Como é que ele vai conhecer que uma cadeira de rodas para ela funcionar bem precisa de uma rampa, se não é em um prédio público. Então eu acho que é assim, eu acho que a escola devia estar munida de tudo que ela pudesse para acolher este aluno, todos os outros também, não só os cadeirantes, por que eu acho que o diferente é sempre melhor.

Pesquisadora – Então todos os outros também?

Professor 2 – Também, todos são diferentes, todos temos as nossas necessidades especiais.

Pesquisadora – É por que aí você está englobando

Professor 2 – É a gente tem os alunos mais gordinhos,

Pesquisadora - É o que me chama a atenção aqui nesta escola é este sistema assim de funcionar o dia inteiro, você sabe como é que funciona as primeiras salas de fundamental, primeiro e segundo ano, pelo que você me falou elas tem sala de leitura também?

Professor 2 – Tem sala de leitura, sala de informática, eu sei que eles tem um horário no parque.

Pesquisadora – Por que pelo que me falaram eles não tem Educação Física?

Professor 2 - Eles não tem Educação Física, e nem Arte, eles tem Língua Inglesa.

Pesquisadora – Por que tem que adaptar o currículo para funcionar estes três horários diários. Não é isso?

Professor 2 – É, eles tem Língua Inglesa, Sala de Leitura e Sala de Informática. Esses três (professores) especialistas e a Educação Física é ministrada pelos professores mesmo. Alguns confessam que não descem que não há horário em quadra, que não há espaço disponível para isso.

Pesquisadora – Na verdade eles não tem um horário reservado para isso?

Professor 2 – Isso e aí eles acabam descendo para o parquinho, e sei que alguns horários eles acabam preenchendo com isso, tem um parque.

Pesquisadora – Eles tem aulas de Inglês e não tem Arte e Educação Física, é isso?

Professor 2 – É isso.

Pesquisadora – Por que para funcionar estes horários todos tem adaptar algum horário, como você me falou que trabalha com Fundamental I também eu falei será que não tem a aula da sala de leitura, por que para eles também é superimportante, em fase de alfabetização?

Professor 2 - É muito importante, demais, eles adoram, eles também tem o fundamental I, todos eles. Tem algumas turmas que tem até duas vezes na semana.

Pesquisadora – Você acha que cria algum tipo de dificuldade este horário tão extenso de funcionamento, você sente falta de alguns espaços na escola?

Professor 2 – Então é isso que eu sinto, não pelo horário mas eu sinto que a escola ela está muito pequeno para a quantidade de alunos que a gente tem. Ela tem pouco espaço verde, eu sinto falta disso. Não tem uma grama para eles correrem, não tem um lugar para se correr nesta escola. Eles brincam “poxa professora não é para correr no pátio, não é para correr aqui no corredor, é para correr aonde?” Então é isso.

Pesquisadora – Eles mesmo reparam e falam?

Professor 2 – Eles falam, alguns comentam que vão estudar no **(CEU)**, por que lá é um modelo de escola, não sei se funciona, mas, a estrutura é bacana né, o espaço para tudo eu acredito que tem.

Pesquisadora – Eles querem ir para o **(CEU)**?

Professor 2 – É eles falam vou estudar no **(CEU)** é ...

Pesquisadora – Mas é porque isso foi uma questão que me ficou na estrutura da escola. Ela funcionar tantos horários. Tem tantas turmas que vocês acabam que não tem uma sala vazia para uma atividade não...

Professor 2 – Para nada, a gente não tem.

Pesquisadora – Pelo que eu vi não tem por que não tem brinquedoteca, vocês tem essas salas de apoio (estamos em uma delas, com materiais para inclusão de alunos com NE).

Professor 2 - Eles tem uma brinquedoteca que funciona, é tem uns armários e eles brincam no pátio. Então é retirado o brinquedos dos armários. Eles tem uma hora na semana, para cada turma de primeiro e segundo ano se não me engano, acho que o terceiro é optativo. Mas os primeiros e segundos anos eles tem um horário sim, já está pré-estabelecido.

Pesquisadora – Então eles tem uma brinquedoteca adaptada aonde?

Professor 2 – No pátio é o que foi o que se pode fazer, mas é.

Pesquisadora – Certo isso eu não sabia por que me falaram que não tem brinquedoteca, o espaço então?

Professor 2 – É eu já vi algumas turmas fazendo sim, é bem legal.

Pesquisadora - ??????

Professor 2 – Então eu acho que é isso a escola é tão bacana, só falta espaço para eles correr, uma adaptação de uma rampa e eu acho que seria tão fácil né? Não sei qual a dificuldade, faz-se tanta coisa aí pela cidade por que uma rampa não. Então mudaram tantos alunos.

Pesquisadora – Você sabe que é uma legislação de adaptação arquitetônica, prédio público tem que ter. Mas eles vão adaptando um prédio e estão fazendo, então como a escola é mais antiga.

Professor 2 - Eles tem essa política de transferir, faz-se a matrícula mas depois transfere-se o aluno. E é ruim por que você perde o vínculo a criança perde todo o processo, as vezes elas não tem só deficiência física, tem muitos aqui com múltiplas deficiências, o caso do Machado era bem grave, então é isso.

Pesquisadora – Então você acredita que este corpo do aluno deveria ser mais visto, os professores até veem mas a instituição?

Professor 2 – A instituição não vê, talvez até veja mas não se importa com tudo que pode gerar caso não seja oferecido uma condição adequada sabe. A gente vê os alunos cansados em cadeiras que não são adaptadas para eles, me incomoda demais, de repente ver os alunos na sala de leitura, eles chupam o dedo ainda né. Eles são muito pequenos e m mobília que não está adequada para eles. Às vezes dá vontade de coloca-los no chão em um tapetão, por que aquilo não é o universo deles ainda. Aquela mesa é muito fria.

Pesquisadora – Eles deixam de aproveitar o que é possível. Você tem algum aluno com hiperatividade?

Professor 2 – Tenho é.

Pesquisadora – E qual é a estratégia que você busca usar na sala de leitura com ele?

Professor 2 – É alguns casos, mas o < Informação Protegida >, é o mais sério, ele não está diagnosticado como hiperatividade, mas ele é psicótico, a gente sente que

ele é além da psicose ele é hiperativo. Eu não sei se isso faz parte da psicose, mas ele entre e sai à todo momento, já tem uma organização da escola deixa-lo passear no momento em que ele se sente à vontade. Por que a gente não consegue manter ele dentro da sala. Mas os casos mais leves a gente de repente pede para que faça uma atividade diferente, ajudar a gente em alguns momentos, a gente trás para perto né. Eu pelo menos faço isso, faço com que eles sejam meus monitores, isso tem dado certo. Eles se sentem uteis aquela energia toda é gasta em alguma coisa e então eles entregam lápis, recolhem livros guardam os livros nos lugares, eles ficam sempre na atividade mas voltada para o que está acontecendo na sala. Eu procuro, às vezes acontece alguma coisa.

Pesquisadora – E com o aluno que tem desânimo ou sonolência? A estratégia é a mesma ou você procura uma outra estratégia?

Professor 2 – Não tenho, olha são raras as vezes que eu me deparo com isso, normalmente quando eu resolvo passar um vídeo, aí eu me deparo com isso. Mas aí eu, tem casos e casos, tem casos que a gente sabe que a criança está no momento dela e daí eu acabo deixando, mas tem casos que eu percebo que é desmotivação mesmo daí eu boto para o meu lado também. Eu acho que é isso é a melhor alternativa no dia a dia eu não vejo outra.

Pesquisadora – A concepção de Homem eu já te perguntei, as regras, você acha que só uma disciplina deve se preocupar com este tema?

Professor 2 – Imagina, não. Acho que todos, todos os professores devem ter uma visão disso.

Pesquisadora – Agora acho que fica meio aberto, você acha que tem mais alguma questão na escola que te chama atenção para este tema? Depois que você viu o questionário o que mais que você pensou que poderia estar ligado a isso?

Professor 2 – Acho que é isso, o que me chama a atenção é a Unidade A ser um centro, uma referência no atendimento aos alunos de **(NE)**, em alunos de mobilidade reduzida e não ter o prédio pronto para isso.

Pesquisadora – Você acha que a escola é considerada um centro de referência? Por que tem também todo o suporte, você fala que tem os estagiários de **(CEFAI)**, o **(SAAI)** e **(SAI)**?

Professor 2 – É aqui na região é. A gente tem dois profissionais do **(SAAI)**, um está afastado mas logo, logo volta.

Pesquisadora - De qualquer jeito o cargo existe e está afastado por um tempo e por um motivo determinado, é uma licença, mas é ...

Professor 2 – Mas volta é, de qualquer jeito a gente tem uma estrutura para isso mas não tem o respaldo do município para adaptar, a gente recebe, a gente vê o pessoal da secretária falando que recebe as mães que acho que estão sendo obrigadas a colocar os seus filhos na escola, por estas **(ONG)** e tudo mais, e elas falam se não for aqui, eu não colocar em outro lugar. Por que fulano de tal tem uma filha assim que é muito bem tratada aqui e essa fama correu, se você de repente resolver ficar aqui um dia inteiro você vai ver muitos casos, muitos casos. Então eu acho que o município poderia ter um olhar mais cuidadoso, mais amoroso pela nossa escola.

Pesquisadora – Você sabe se vem verba para isso, para escola?

Professor 2 – Aí já não sei, você tem que perguntar para a coordenadora.

Pesquisadora - Alguma coisa eu vejo que vem, estamos aqui e tem materiais, tem duas cadeiras de rodas atrás de você?

Professor 2 – Esta sala foi montada com verba federal, veio muito material para esta sala do governo federal. Mas eu não sei se vem verba mensal ou anual, entendeu.

Pesquisadora – Deve vir dinheiro para a manutenção do prédio, mas o que acaba é que não dá para fazer as rampas e tudo?

Professor 2 – Eu acho que não tem nem autorização, deve ser de um arquiteto de modificações, para as rampas.

Pesquisadora – Obrigada, você foi selecionada pelas suas respostas que me chamaram a atenção e a proposta é para que a discussão deve partir da opinião e percepção de quem está em sala de aula.

3 ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

Nome da Escola: _____

Endereço: _____

Rua: _____

Município: _____ Bairro: _____ CEP: _____

Fone: () _____ Modalidade de Ensino: _____

Data de fundação: ___/___/___ Início de funcionamento: ___/___/___

Horário da unidade: das _____ às _____. Turnos: _____

Horário dos turnos: () manhã () tarde () noite

Número de alunos atendidos: _____ Média de alunos por turno : _____

Número de professores: _____ Professores Readaptados: _____

Subordinação

Coordenadoria: _____ Divisão Regional: _____

Diretoria _____ de _____ Ensino: _____

Cursos Mantidos – Tipo de escola

Educação Básica: () Educação Infantil – Creche () Pré-escola () Ensino

Fundamental – I () Ens. Fundamental II

() Ensino Médio () Ensino Técnico

Ensino Técnico:

Especificar _____

Localização: () urbana () rural Zona de Localização: () residencial ()

industrial () comercial () mista

Observações:

Quanto à segurança da escola para o aluno:

Salubridade:

() satisfatória () insatisfatória Observações: _____

Ausência de Perigo:

() Sim () Não Tipo: _____

Acessibilidade:

() Rampas () Largura Suficiente das Portas () Piso Tátil () Elevador

Acesso do aluno a escola:

A região em que está localizada a unidade escolar apresenta dificuldade de acesso?

() a pé () transporte urbano coletivo () carro () transporte escolar

Séries e classes:

Educação Infantil:

Ensino Fundamental:

Ensino Médio:

Alunado:

Educação Infantil:

Ensino Fundamental:

Ensino Médio:

Inclusão:

Educação Infantil:

Ensino Fundamental:

Ensino Médio:

Dependências da Unidade Escolar

Salas de aula: () utilizadas () adaptadas () não utilizadas () laboratórios () salas-ambiente () quadras () Vídeo

Outros espaços educativos () não () sim
especificar: _____

Administrativas:

Diretoria () sim () não

Secretaria () sim () não

Tesouraria () sim () não

Sala de

Professores () sim () não

Sala de reuniões () sim () não

Coordenação Pedagógica () sim () não

Biblioteca () sim () não

Outros:

Especificar _____

Sanitárias: Lavatórios () suficiente () insuficiente

Vasos

sanitários () suficiente () insuficiente

Chuveiro () suficiente () insuficiente

Áreas disponíveis:

Educação Física/Esportiva: () quadra coberta () descoberta () piscina

() campo () tanque de areia

Recursos

Humanos: _____

Pessoal

Administrativo: _____

Equipe gestora formada por: () diretor () auxiliar de direção () secretário
Número de agentes escolar: _____ Equipe de
apoio: _____

Proposta Pedagógica:

Plano Escolar:

Projetos desenvolvidos:

4 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador: Marcia de Oliveira Pasetto Lebkuchen

mpasetto@uol.com.br

Orientadora: Wanda Maria Aguiar

PUC-SP

O objetivo da presente pesquisa é entender os sentidos e significados que o professor tem do corpo do aluno na escola. Por essa razão, o (a) senhor (a) foi escolhido (a) para participar dela.

Sua participação consistirá em submeter-se a um questionário com seis grupos de questões. Entretanto, de antemão lhe é assegurado total sigilo sobre suas respostas. Elas serão analisadas e eventualmente o produto final poderá ser publicado ou divulgado em eventos, mas essa divulgação priorizará a omissão de qualquer elemento que permita a sua identificação.

Sua participação, voluntária, poderá ser interrompida a qualquer momento sem que isso lhe cause qualquer ônus ou transtorno de qualquer espécie.

Entendo que ser pouco provável que sua participação na pesquisa lhe traga benefícios imediatos. No entanto, além de lhe ser assegurada ausência de danos ou riscos, espera-se que seus resultados possam vir a beneficiar a comunidade educativa, da qual a senhor (a) faz parte.

Gostaria ainda de explicar que caso seja necessário poderemos agendar uma entrevista, dentro de sua disponibilidade para esclarecimentos sobre suas opiniões que, por questões de precisão no registro das informações que a senhor (a) prestar, deverá ser gravada.

Caso novas questões / dúvidas lhe ocorram ao longo do processo (ou mesmo após seu término), o (a) senhor (a) poderá saná-las entrando em contato com:

Marcia O. Pasetto Lebkuchen – (0xx11) xxxx-2277

Profa. Dra. Wanda Maria Aguiar

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC

Entendi todos os aspectos envolvidos na minha participação na pesquisa e concordo em fazê-lo de forma voluntária.

Nome _____ do
participante: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____. Telefone para contato: (_____) _____

Disponibilidade para futura entrevista: () SIM () NÃO