

A CONSTRUÇÃO DA CORPOREIDADE DE CRIANÇAS QUE FREQUENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL

The construction of the corporeity of children who attend early childhood education

Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli¹¹

Introdução

Este artigo é resultante de minha pesquisa de Doutorado¹² que investigou o sentido dado à educação escolar pública voltada para a Educação Infantil e a primeira série do ensino fundamental, à luz das orientações legais brasileiras que alteram a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental.

Acredita-se aqui, que os padrões dos espaços e dos tempos escolares podem afirmar ou negar saberes e culturas e estimular ou restringir as diferentes formas de linguagens, expressividades, habilidades motoras e interações das quais o corpo humano é dotado.

Todo indivíduo, criança ou adulto, é capaz de sentir e utilizar o corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo, conhecendo seus detalhes, possibilidades e limites. Esta capacidade corporal construída ao longo da vida é denominada de corporeidade.

Queiroz (2001) especifica que a construção da corporeidade ocorre por vivências e experiências corporais que agregam cognição, afetividade e movimento. Assim, os movimentos corporais unem sensibilidade e inteligibilidade e comunicando-se com outros corpos e com o meio, buscam significados e sentidos.

Segundo Freire (1989), a criança usa de seu corpo para comunicar-se e para desenvolver seu pensamento. Mas, muitas vezes, este tipo de linguagem (que se traduz pelo movimento) acaba sendo desconsiderado no ambiente escolar. A restrição ao movimento corporal, segundo o autor, não começa no primeiro dia de aula, na escola de primeiro grau. Na realidade, as crianças começam a sofrer os efeitos dos equívocos educacionais, nas escolas maternas e nas pré-escolas.

Freire (1989) aponta, ainda, que o corpo em movimento expressa mensagens constantes, porém nem sempre os professores e suas ações pedagógicas estão aptos a identificar ou possibilitar espaço durante as aulas para que estas mensagens proliferem. Nem

¹¹ Universidade Paulista – UNIP, Araraquara, SP. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jahu – FAFIJA.

¹² Pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação- UNESP/Araraquara, sob a orientação da Prof^a Dr^a Carlota Boto.

sempre, as escolas, os programas e os professores reservam espaço e atenção à linguagem e ao movimento corporal, entendendo-os quase sempre como sinônimo de bagunça, turbulência indesejável, tolerados apenas nas horas de atividades livres, como o recreio.

É notável também mediante trabalhos como o de Gallardo (1998) que, muitas vezes, as experiências oferecidas à criança durante a educação infantil não dão conta de estimular e desenvolver suas habilidades motoras e que, quando ela chega ao ensino fundamental, tais habilidades também não são trabalhadas como poderiam.

O referido autor afirma também que grande parte dos alunos presentes no Ensino Fundamental não teve a oportunidade de frequentar as instituições de Educação Infantil e que mesmo os que tiveram tal acesso, muitas vezes, não receberam os estímulos necessários quanto ao desenvolvimento motor. Ressalta que:

[...] A falta de instituições pré-escolares qualificadas, a formação precária dos profissionais responsáveis pela área e o desinteresse das autoridades competentes, entre outros aspectos, podem explicar o desenvolvimento incipiente ou inadequado das habilidades motoras fundamentais no decorrer dos anos escolares [...] (GALLARDO, 1998, p.87-89).

Na maioria das vezes, a criança naturalmente acostumada a correr, pular, brincar, ao ingressar no sistema escolar, perde sua liberdade corporal, sua cultura infantil, repleta de movimentos, jogos e fantasias. Os alunos são submetidos à imobilidade, sentados em suas cadeiras, diante de suas mesas.

Oliveira (2001) confirma essa ideia. Para a referida autora, é possível observar, constantemente, educadores que costumam deixar de lado a preocupação com o desenvolvimento motor infantil ou, quando o fazem, enfatizam um treinamento composto pela repetição de gestos e técnicas automáticas e mecânicas, desvinculado das estruturas cognitivas e afetivas.

[...] numa tentativa de desenvolver a motricidade de seus alunos, os mandam preencher folhas e mais folhas mimeografadas de riscos à direita, à esquerda, verticais, horizontais, bolinhas, ondas. Esses mesmos professores, quando querem ensinar conceitos dentro-fora, por exemplo, pedem a seus alunos para colarem papéis coloridos, fazerem cruces ou desenharem dentro ou fora de um quadrado ou de qualquer desenho. Ao final, acham que as crianças assimilaram corretamente estes termos e passam para outros itens que serão ‘treinados’ da mesma maneira (OLIVEIRA, 2001, p.38).

Apesar das intenções legais e pedagógicas, voltadas ao longo da história, para melhoria da qualidade e democratização do ensino, observa-se um movimento, no mínimo lento, de modificação no que tange às concepções e ao ambiente predominante nas instituições escolares. Não se tem a intenção aqui de simplesmente tecer críticas a tal fato,

mas explicitá-las para tentar “compreender a que força corresponde esse modelo de escola que resiste tanto a tantas propostas de mudanças, durante tanto tempo!” (BOTO, 2007, p. 27).

A escola é um instrumento de socialização e, com isso, “cada cultura molda, consciente ou inconscientemente, a personalidade dos indivíduos, mediante suas instituições e os modelos que propõe ou impõe.” (GIRARD, 2002, p.78).

Lima (2008b), ao refletir sobre a escola enquanto organização formal, afirma que a mesma é resultante de longo movimento histórico de institucionalização peculiar à “forma escolar moderna”, pautada na formalização e racionalização.

A existência de muitos elementos comuns às escolas actuais resulta, em nosso entender, de um processo de formalização e de racionalização, típico da modernidade organizada, centrado em variados elementos, tais como: a produção de educação escolar e de ensino em larga escala, o ensino em classe, a especialização e fragmentação do currículo, a especialização académica e profissional dos professores, o controlo do tempo e do espaço escolares, a introdução de hierarquias de tipo organizacional e de actividades de suporte administrativo tendo em vista a consecução de um determinado projecto de educação. No caso paradigmático da escola pública, esse projecto corresponde a uma política estatal que, entre outros objectivos, pretende assegurar o controlo legítimo do estado sobre as escolas e a educação escolar, isto é, perpetuar uma forma de dominação de tipo racional-legal. (LIMA, 2008b, p.324).

Demo considera que muitas instituições escolares esbarram em condições limítrofes, que as restringe à função de instruir pessoas quando deveriam formá-las. “A escola, em especial a escola pública, está atolada no instrucionismo. Em grande parte, nela os alunos são objeto de aula reprodutiva, que precisam copiar e devolver copiada na prova.” (DEMO, 2008, p.34).

Esse tipo de conduta escolar desencadeia uma dependência intelectual, pois,

Há diferença colossal entre uma população que executa comando que sequer sabe identificar, quanto menos questionar, e outra capaz de ter ideias próprias, acalentar projeto alternativo de desenvolvimento, organizar-se politicamente e controlar democraticamente seus mandantes e elite e manter pretensões de autonomia com base na produção própria de conhecimento crítico e criativo. Há diferença monumental entre alguém que cultiva proposta própria de vida, toma o destino em suas mãos e interfere nas circunstâncias históricas e naturais, e alguém que sequer imagina ser isto possível (DEMO, 2008, p. 34-35).

O referido autor aponta que a escola, ao contrário de se prender em rituais instrucionais, deveria exercer uma influência formativa sobre os sujeitos que a permeiam. A formação humana é um processo contínuo, que pode se apresentar durante toda a vida. Não ocorre totalmente de forma exógena, embora sofra influências decisivas das circunstâncias externas.

Entendemos formação como habilidade humana de ‘forma-se’, (re) construir-se, gerar e gerir a autonomia histórica e naturalmente possível, no sentido socrático

maiêutico. Como dinâmica autopoietica, também premida de fora, mas substancialmente plasmada de dentro, formação designa a capacidade de dar conta dos limites e desafios da vida, na condição de sujeito que conhece e aprende sem fim, tangendo o legue maior possível de potencialidades e perspectivas, dentro naturalmente da incompletude natural histórica. Formação é processo voltado para nos completar cada vez mais sem jamais ser completo (DEMO, 2008, p. 35).

Azanha (1995), em sua apreciação sobre a situação das escolas, denuncia ainda, uma concepção presente no interior de muitas das mesmas, que ele denomina de ‘empresa escolar’, regida por uma visão empresarial da escola, um modelo escolar que ainda recebe influências do modelo fabril, taylorista, onde os "resultados" e a obtenção de maior rentabilidade do sistema escolar são priorizados.

Os nossos vícios ideológicos e os nossos cacoetes pretensamente científicos já nos brindaram com uma multidão de esquemas classificatórios e de correlações estatísticas, mas desconhecemos inteiramente as relações efetivamente praticadas na escola. Por exemplo, dizer que na escola o professor ensina e o aluno aprende e, depois, partir para avaliar o ensino ou a aprendizagem é deter-se no vestibulo de uma autêntica descrição (AZANHA, p.69, 1995).

Postman (2002) aponta a crise que a escola pública atravessa, na qual os objetivos educacionais tornam-se obscuros até para os profissionais que a compõem e onde as práticas encobrem as deficiências que o sistema de educação enfrenta há algumas décadas.

Conforme os pressupostos de Viñao Frago (1995), por meio das formas de organização e de utilização de seus espaços, tempos, e práticas pedagógicas, a escola não apenas educa intelectualmente as crianças, mas também forma seus valores e, em especial, os valores que constroem sobre si mesmas.

Tal fenômeno é denominado pela literatura como ‘cultura escolar’ e vem sendo abordada desde a década de 80, por diferentes estudiosos. Segundo Viñao Frago (1995) a cultura escolar abarca um conjunto de regras, normas, práticas, condutas, hábitos, ritos, símbolos e objetos institucionalizados no interior e no cotidiano da escola. Porém, entre as dimensões que mais instituem e conformam a cultura escolar, estão o espaço e o tempo, que

[...] afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Pesquisas como as de Vera Maria Candau, revelam o predomínio em nossas escolas de uma cultura escolar rígida – padronizada, ritualística, pouco dinâmica, que dá ênfase a simples processos de transmissão de conhecimentos. Segundo ela, “chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas como são homogêneos os rituais, os

símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as experiências corporais, etc. (CANDAUI, 2000, p.68)”.

Obras de Boto (2007, 2005, 2002) corroboram a presença de um modelo escolar cunhado em ações convencionadas, explícitas e implícitas, e que por vezes, no processo ensino-aprendizagem, desconsideram as peculiares da infância e da criança, uma vez que

[...] a temporalidade escolar é, pois, a do horário do relógio; que tem pressa, e que jamais pode olhar para trás. O ritmo deve ser simultâneo: todos os alunos aprendendo, na mesma proporção, as mesmas matérias. Trata-se de enquadrar o conhecimento na grade curricular (BOTO, 2007, p. 28).

Faria Filho e Vidal (2000), ao estudarem a estruturação da escola primária no Brasil, especificam a perspectiva de que o tempo e o espaço escolares foram instituídos e condicionados ao longo da história da educação brasileira e que seus fatores não apenas atravessaram o século XX, como também se tornaram a principal referência no modelo de seriação escolar, onde, predominantemente, apresenta-se o controle sistemático e a racionalização dos tempos e dos espaços.

Girard e Chalvin (2001) balizam os desafios presentes em meio a uma cultura escolar ritualística, onde a criança disciplinada por tempos e espaços transforma-se de criança em alune e passa a compor uma classe, que lhe é imposta por outras pessoas e a qual ela terá que se adaptar. Para as autoras, a ‘classe’ define simultaneamente, um lugar (a sala de aula), um grupo (a turma), um espaço de prática pedagógica (a aula).

Enquanto lugar, a classe é um espaço muitas vezes fechado, protegido em meio a outros espaços maiores (e também protegidos) do estabelecimento e suas construções, como as quadras, os corredores, outras salas de aula etc. “Um lugar onde está um conjunto de objetos, mesas, cadeiras, a mesa do professor, uma lousa, é assim que descrevem as crianças.” (GIRARD e CHALVIN, 2001, p.84).

Enquanto grupo, a classe é uma turma composta pelos alunos onde o professor, representante da instituição, subentende a ‘turma’ como uma entidade de personalidade única, sem peculiares. As classes também vêm, muitas vezes, definidas por um grupo etário, que deve reagir de forma similar, apresentando uma conduta e necessidades próximas (quando não idênticas).

Enquanto espaço de prática pedagógica, a classe é lugar de trabalho tanto por parte do professor como por parte dos alunos.

Para Girard e Chalvin (2001), quanto mais pautados em aulas expositivas forem esses momentos da aula, mais os alunos deverão permanecer imóveis e calados em seus lugares. Lugares que normalmente são invariáveis para os alunos, muitas vezes submetidos à escolha do professor, podendo restringir a proximidade e a interação entre as crianças.

O lugar na classe é igualmente o lugar em que cada um se isola dos outros, por vezes de maneira visível e ostensiva, fazendo de sua mochila uma espécie de barreira ou transformando suas mãos em divisórias ou cortinas para se proteger do olhar dos vizinhos(GIRARD e CHALVIN, 2001, p.88).

Objetivos

O recorte que aqui se apresenta tem por objetivos:

- problematizar a construção da motricidade e da corporeidade de crianças que frequentam a educação infantil;
- refletir sobre a influência que a cultura escolar, em suas dimensões relativas aos espaços e tempos, exerce em tal processo à luz das novas orientações legais que alteram a duração do ensino fundamental de oito para nove anos.

Metodologia

Para atingir seus objetivos o presente artigo desenvolveu uma investigação em uma instituição de educação infantil vinculada ao Sistema Municipal de Ensino da cidade de Araraquara, interior do Estado de São Paulo.

Os dados aqui analisados foram coletados por meio de aplicações de entrevistas semiestruturadas e derivaram da participação de duas professoras, Educação Infantil, sendo uma atuante junto a uma turma de crianças da denominada ‘Quarta Etapa’ e a outra com grupo de crianças da ‘Quinta Etapa’ (últimas etapas da Educação Infantil no Município).

Resultados

Apesar das professoras investigadas, verbalizarem sobre a importância de metodologias e de um clima de ensino- aprendizagem favorável às especificidades das crianças, entre elas o movimento e a expressão corporal, foi possível perceber na instituição de ensino analisada, certo grau de incompatibilidade entre as necessidades da criança e da infância e a forma como a escola muitas vezes se constitui historicamente em relação à organização de seus tempos e espaços. Trata-se de “um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha a seus habitantes (CANDAUI, 2000, p.68)”.

Foi possível presenciar no interior da instituição escolar de educação infantil, práticas pedagógicas guiadas pela ordenação dos espaços e tempos que visam manter o cerceamento das ações corporais e espontâneas das crianças.

Por meio do desenvolvimento de atividades repetidas e rotineiras, ou mesmo durante propostas que pareciam ser tentativas de inovação metodológica, observou-se nas professoras a preocupação imperativa com o disciplinamento e controle dos corpos infantis, impondo ritmos coletivos, posturas e movimentos padronizados, modelos de ações que deviam ser seguidos e cumpridos por todos.

A Educação Infantil deveria apresentar o que é esperado atualmente no Brasil assim como em vários países, ou seja, ter suas atenções voltadas para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que as mesmas vivessem plenamente todas as dimensões da infância, especialmente, a dimensão lúdica. Porém, constatou-se que as experiências oferecidas não parecem ser suficientes para estimular e desenvolver todas as habilidades psicomotoras infantis.

Tal fato parece agravar-se mais ainda frente às mudanças legais do ensino Fundamental de nove anos, onde a pressa para que a criança desenvolva habilidades como a escrita e o cálculo, leva os profissionais ao distanciamento, por vezes o abandono, das atividades voltadas para experiências com as diversas formas de expressividade e de linguagens de que o corpo infantil é dotado.

Diante da hierarquia de tempos e espaços, atividades como o brincar são muitas vezes consideradas irrelevantes, por não serem entendidas como ‘produtivas’.

Os relatos das professoras apontam que diante das alterações na duração do ensino fundamental de oito para nove anos, que transformou o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental, o grau de exigência por parte da secretaria da educação e também dos pais, com relação à produtividade aumentou consideravelmente. “Cobram mais da gente, muita preocupação de sala de aula, mais horários de sala de aula pra poder fazer trabalhos no caderno” (PROFESSORA CER, 5ª Etapa); “minhas crianças brincavam mais, fazíamos mais coisas diferentes, agora já tem o caderninho...” (PROFESSORA CER, 4ª Etapa).

A criança normalmente acostumada a correr, pular, brincar, ao ingressar no sistema escolar, deixa de ser entendida em suas singularidades e como possuidora de diversas potencialidades e assim, parece perder aos poucos parte de sua liberdade corporal, sua cultura infantil, repleta de movimentos, jogos e fantasias.

Como exemplo, podemos citar as brincadeiras cantadas, prática consagrada na sociedade, peculiar à infância e que unifica o movimento corporal e a expressão vocal, na forma de músicas, frases, palavras ou sílabas ritmadas. Observou-se no estudo que a brincadeira cantada, é uma prática proposta diariamente na rotina da educação infantil (sobretudo no momento de entrada das crianças, como uma forma de socialização). Porém, em todas as vezes que foram observadas, as professoras exigiam sempre a mesma formação das crianças, ou seja, sentadas, em fila, e movimentando apenas a parte superior do corpo (braços e rosto). Um exercício mecanizado e repetitivo pautado na cópia dos modelos dos movimentos corporais das professoras, que não permite o exercício da criação e da expressividade global do corpo infantil.

O contexto observado apresenta uma rotina predominante que impõe ao corpo infantil que permaneça sentado, imóvel e ereto, na maior parte do tempo, mesmo quando tal exigência (por solicitar um controle das reações corporais impulsivas, e a presença do tônus postural) contradiga seu desenvolvimento físico.

Trata-se de um tipo de ‘adestramento físico’, associado à antiga ideia de que é só pela imobilidade corporal que se pode aprender.

As exigências quanto à disciplina corporal foram identificadas no discurso das professoras da educação infantil, ao alegarem que se sentem obrigadas a “preparar o corpo das crianças” para as exigências que serão cobradas no ensino fundamental. “Lá no ensino fundamental as crianças precisam ficar mais quietinhas, sentadinhas e se não ensinamos isso aqui na Educação Infantil somos criticadas (PROFESSORA CER, 5ª Etapa)”.

Notou-se também que algumas ações das professoras da referida instituição, nos momentos destinados às atividades de artes plásticas, acabam por limitar o desenvolvimento das habilidades psicomotoras. Menciona-se aqui, por exemplo, o trabalho manual com recortes e colagens que são muitas vezes “antecipados” pelas professoras para “ganhar tempo” e / ou “facilitar” para a criança.

Os movimentos manuais requisitados para fazer bolinhas de papel, assim como os utilizados no ato de rasgar, recortar, picotar, alinhar, enrolar, costurar, entre outros, são excelentes propostas para exercitar a coordenação motora fina – habilidade indispensável inclusive para o ato da escrita - acabam muitas vezes, sendo praticados pelas professoras e não pelas crianças.

Conclusões

Por meio do estudo, percebeu-se certo grau de incompatibilidade entre a forma como o espaço escolar muitas vezes se constitui e as necessidades da criança e da infância ligadas à construção da corporeidade infantil da imaginação e de suas diversas linguagens expressivas.

Foi possível confirmar que as características da cultura escolar, vinculadas à organização de espaços e tempos, são identificadas também no nível da educação infantil e, servem de instrumentos para o cerceamento da motricidade e da corporeidade infantil. Comprovou-se também que, com as mudanças decorrentes do ensino fundamental de nove anos, esse contexto ritualístico é cobrado cada vez mais cedo das crianças.

Os dados nos remetem a afirmação de Foucault (2002) de que um dos objetivos da escola é controlar o corpo, através de atitudes de submissão e docilidade que ocorrem nos exercícios que esquadrinham o tempo, o espaço, os movimentos, gestos e atitudes dos alunos.

Ancorado por uma cultura escolar, o corpo da criança na classe, ainda parece ser subentendido nas instituições escolares, sob uma visão cartesiana. “Trata-se de um corpo dividido, fragmentado em elementos justapostos, que perdeu a alma e a unidade (GIRARD e CHALVIN, 2001, p.14)”.

O cenário da cultura escolar, repleto de ritos e signos que compõem as linguagens verbais e não verbais, veicula valores que se expressam tanto pelo corpo do professor como pelo corpo da criança/ aluno. Dessa maneira, o corpo do professor pode (consciente ou inconscientemente) até em silêncio, impor regras, normas de conduta e atitudes, julgadas por ele como corretas e desejáveis. “Sua aparência, suas roupas, o tom da voz, o ar que seu rosto assume e seus gestos influenciam a transmissão dessas leis de funcionamento (GIRARD e CHALVIN, 2001, p.115)”.

Por outro lado, o corpo da criança /aluno, quando não se rebela e submete-se a tensão do ambiente escolar, domestica-se em busca da assimilação das regras e condutas esperadas, mesmo quê, por vezes, incompreendidas. Dóceis e conformados, os corpos infantis obrigam-se a enquadrar-se ao modelo encaminhado e esperado pela escola e pelo professor, pois, “um aluno bem-comportado é modesto, é gentil, não fala, ouve bem, não faz barulho, senta-se corretamente (GIRARD e CHALVIN, 2001, p.114)”.

Mesmo diante de mudanças legais e discursos pedagógicos que sinalizam a relevância de sujeitos autônomos e criativos, a escola da maneira como se mantém organizada contribui para a construção de uma corporeidade infantil voltada para a submissão e para a passividade.

Ainda temos um caminho longo a ser percorrido para uma formação plena de corporeidade no âmbito educacional, mas o fato de “já estar em andamento uma

desconstrução da visão logocêntrica e uma tomada de consciência do caráter imprescindível da corporeidade, na teoria e na prática pedagógica, já deve ser saudado como um promissor avanço (QUEIROZ, 2001, p.53)”.

Considera-se aqui que o respeito pela infância e por uma corporeidade infantil construída em bases como a imaginação, a arte e a ludicidade é imperativo para podermos compreender melhor nossas crianças e sermos compatíveis com o esperado em nosso tempo histórico e nossa sociedade.

Referências

ALBERTO, Á. A. D. Concepção de Educação Física dos professores do Ensino público de Macapá. **Fiep Bulletin**, v. 75, p. 107, Edição Especial, 2005.

ANGELI, E. N. A sistematização dos conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar: a teoria na prática. In: **7º Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**, Niterói. Agosto, 2003.

AZANHA, J. M. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Educação: Temas polêmicos**, São Paulo, Martins Fontes, p. 67-78, 1995.

BOTO, C. A. Civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. In: LAUAND, J. (Org.). **Filosofia e Educação: Estudos 1**. São Paulo: Factash Editora, 2007, p.19-41.

_____. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, v. 26, nº 92, 2005.

_____. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JÚNIOR. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. SP: Cortez, 2002, p. 11- 60.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e Cultura(s): encontro e desencontros. In: CANDAU, V. M.(org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 61 - 78.

DARIDO, S. C. **Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica**. (Tese de Doutorado). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1996.

DEMO, P. Escola: instrução ou formação. **Revista de educação ANEC** – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, Brasília, nº 149, ano 37, out/dez.,p. 33– 51,2008.

DORNELES, C. I. R. O ensino da Educação Física: uma questão teórica e prática no ensino fundamental – um estudo de caso. **Revista Kinein**, v. 1. n.º 1, 2000.

FARIA FILHO, L. M. ; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 25.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GALLARDO, J. S. P. (Org.). **Didática de Educação Física: a criança em movimento – jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

GIRARD, V. ; CHALVIN, M. J. **Um corpo para compreender e aprender**. Edições Loyola, SP: 2001.

GRESPLAN, M. R. **Educação Física no Ensino Fundamental: 1º ciclo**. São Paulo: Papirus, 2002.

LIMA, L.C.V.S. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. In: **XVI ENDIPE**. Porto alegre, 2008b, 2 CD-Rom.

MACHADO, A. L. ; SHIGUIHARA, A. ; SILVA, D. ; SANTOS, G. B. ; SANTOS, L. M. Formação e prática pedagógica em Educação Física Escolar. In: **Congresso Cultura Corporal**, SESC Vila Mariana, novembro, 2006.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

QUEIROZ, J. J. Descobrimo a Corporeidade. **Revista Revés do Avesso**, São Paulo, (CEPE - Centro Ecumênico de Publicações e Estudos “Frei Tito de Alencar Lima”), Ano 10. jan. 2001.

VIÑAO FRAGO, A. História de la educación e história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 0, p. 63-79, set./dez. 1995.

Resumo

Este trabalho é resultante de pesquisa de Doutorado realizada na UNESP/Araraquara. O recorte que se apresenta aqui tem por objetivos problematizar a construção da motricidade e da corporeidade de crianças que frequentam a Educação Infantil e refletir sobre a influência que a cultura escolar, exerce em tal processo à luz das novas orientações legais que alteram a duração do ensino fundamental de oito para nove anos transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental. Os dados correspondentes ao referido recorte da pesquisa foram coletados por aplicações de entrevistas semiestruturadas e derivaram da participação de duas professoras da Educação Infantil, uma da ‘Quarta Etapa’ e a outra da ‘Quinta Etapa’ (últimas etapas da Educação Infantil no Município). Acredita-se aqui, que os padrões dos espaços e dos tempos escolares podem afirmar ou negar saberes e culturas e estimular ou restringir as diferentes formas de linguagens, expressividades, habilidades motoras e interações das quais o corpo humano é dotado. Observou-se que a cultura escolar identificada no primeiro nível da Educação Básica serve de instrumento para a construção de uma corporeidade infantil voltada para a submissão e para a passividade. Com as mudanças decorrentes do ensino fundamental de nove anos, esse contexto ritualístico é cobrado antecipadamente. Considera-se aqui que o respeito pela infância e por uma corporeidade infantil construída em bases como a imaginação, a arte e a ludicidade é imperativo para podermos compreender melhor nossas crianças e sermos compatíveis com o esperado em nosso tempo histórico e nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Corporeidade Infantil. Cultura escolar.

Abstract

This work is the result of a PhD research carried out at UNESP / Araraquara. The objective of this study is to analyze the construction of the motor skills and body of children attending Early Childhood Education and reflect on the influence that school culture has on this process in the light of new legal guidelines that change the duration of teaching Fundamental from eight to nine years transforming the last year of early childhood education into the first year of elementary school. The data that corresponded to this research were collected by semi-structured interviews and were derived from the participation of two teachers of Child Education, one from the 'Fourth Stage' and the other from the 'Fifth Stage' (the last stages of Early Childhood Education in the Municipality). It is believed here that the patterns of school spaces and times can affirm or deny knowledge and cultures and stimulate or restrict the different forms of languages, expressiveness, motor skills and interactions of which the human body is endowed. It was observed that the school culture identified in the first level of Basic Education serves as an instrument for the construction of a childlike corporality focused on submission and passivity. With the changes stemming from nine-year elementary school, this ritual context is charged in advance. It is considered here that respect for childhood and for a childlike corporality built on such bases as imagination, art and playfulness is imperative in order to understand our children better and to be compatible with what is expected in our historical time and society.

Keywords: Early Childhood Education. Childhood Corporeity. School culture.