

A CORPOREIDADE INFANTIL EDIFICADA POR TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES

Suselaine Ap. Zaniolo MASCIOLI ¹

RESUMO: O presente texto tem como tema a relação entre a corporeidade infantil e a cultura escolar. Objetiva-se assim, problematizar a cultura escolar, em suas dimensões relativas aos espaços e tempos escolares e refletir sobre a influência destas dimensões no processo de construção da corporeidade de crianças que frequentam a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

PALAVRAS-CHAVE: Tempos escolares. Espaços escolares. Corporeidade infantil.

A cultura escolar abarca um conjunto de regras, normas, práticas, condutas, hábitos, ritos, símbolos e objetos institucionalizados no interior e no cotidiano da escola. Entre as suas dimensões estão o espaço e o tempo, que

[...] afetam o ser humano pleno em sua própria consciência interior, em todos os seus pensamentos e atividades, de modo individual, grupal e como espécie em relação à natureza da qual faz parte. Moldam e são moldadas, por sua vez, pelas instituições escolares. (VIÑAO, 1995, p.69).

No decorrer da história da educação nota-se 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, sobretudo, desconsideram a expressão das diferentes linguagens (verbais e não verbais) necessárias aos processos de construção da identidade e autonomia da criança e de sua formação pessoal e social.

Por meio das formas de organização e de utilização de seus espaços e tempos, a escola não apenas educa intelectualmente as crianças, mas também forma seus valores e, em especial, os valores que constroem sobre si mesmas.

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

¹ Doutora em Educação Escolar - UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP – Brasil. 14800-001 - susezan@bol.com.br

cívicas, as festas, as experiências corporais, etc. (CANDAU, 2000, p.68).

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 aluno 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).

Assim, 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 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. Os movimentos corporais unem sensibilidade e inteligibilidade e comunicando-se com outros corpos e com o meio, buscam significados e sentidos.

Alerta-se aqui para a necessidade da escola e da permanência da criança no interior dela, mas, entende-se que a qualidade e “[...] os significados desse espaço e desse tempo escolares ainda são objeto de luta.” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.32).

Mediante dados advindos da realização de tese de Doutorado findada recentemente² foi possível comprovar que as características da cultura escolar, vinculadas à organização de espaços e tempos são identificadas atualmente não apenas no ensino fundamental como também no nível da educação infantil e, que,

² Mascioli (2012).

com as mudanças decorrentes do ensino fundamental de nove anos, esse contexto ritualístico é cobrado cada vez mais cedo das crianças.

No interior das instituições, ainda presenciavam-se práticas pedagógicas guiadas pela ordenação dos espaços e tempos que visam manter o cerceamento das ações corporais e espontâneas das crianças.

Por meio de atividades repetidas e rotineiras, impera o disciplinamento e controle dos corpos infantis, impondo ritmos coletivos, posturas e movimentos padronizados, modelos de ações que devem ser seguidos e cumpridos por todos.

Na instituição de ensino fundamental, nota-se o distanciamento, por vezes o abandono, das atividades voltadas para experiências com as diversas formas de expressão e de linguagens de que o corpo infantil é dotado.

Mesmo na Educação Infantil - onde a atenção deveria voltar-se para o desenvolvimento integral das crianças e a vivência plena de todas as dimensões da infância, as experiências oferecidas não parecem ser suficientes para estimular e desenvolver todas as habilidades psicomotoras infantis.

Podemos citar como exemplo de análise as brincadeiras cantadas, prática consagrada na sociedade, peculiar à infância e, que, ludicamente, unifica o movimento corporal e à expressão vocal, na forma de músicas, frases, palavras ou sílabas ritmadas. Observou-se na referida tese de doutorado, que as mesmas não são trabalhadas no ensino fundamental, e que quando propostas na rotina da educação infantil, as crianças sempre permanecem sentadas, em fila, e movimentando somente 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.

No ensino fundamental a rotina predominante impõe ao corpo infantil que permaneça no espaço da sala de aula 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 também 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, mediante a busca pelo rendimento das atividades escolares.

Os dados do estudo 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 esquadriham 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; 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; CHALVIN, 2001, p.115).

Por outro lado, o corpo da criança /aluno, quando não se rebela, submete-se a tensão do ambiente escolar e, 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; CHALVIN, 2001, p.114).

A literatura presente na área de educação aponta para a tentativa atual de compreender o período da infância em suas singularidades, procurando legitimar o indivíduo, desde a mais tenra idade, como cidadão de direitos.

Ao abordar os vários aspectos do desenvolvimento humano como dimensões interligadas e não áreas estanques, a nova Lei de Diretrizes e Bases “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública.” (BRASIL, 2006, p.10).

A criança é atualmente entendida como ser social e histórico dotado de diversas potencialidades e áreas de conhecimento. Necessita, portanto, de um desenvolvimento integral, que englobe entre outras coisas o exercício de sua capacidade criadora e sensorial e o estímulo as suas diferentes formas de

linguagens (verbal, plástica, corporal, lúdica etc.) e expressividades. O desenvolvimento expressivo infantil resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas, motivado pelo desejo da descoberta. Expressar é externalizar um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos.

Já na primeira infância, a criança adquire uma determinada bagagem de impressões sobre as distintas propriedades dos objetos; algumas dessas impressões desempenham o papel de modelos que servem para avaliar por comparação, as propriedades dos novos objetos que vai conhecendo. (MUKHINA, 1995, p.148).

Mello aponta para a importância de um trabalho pedagógico que recorra às diversas linguagens e às diferentes formas de expressividade da criança, muitas vezes consideradas pelas escolas como improdutivas. “Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala.” (MELLO, 2005, p.24).

Apesar das mudanças legais e dos discursos pedagógicos e teóricos sinalizarem para a relevância de uma educação integral que forme sujeitos autônomos e criativos, a escola da maneira como ainda se mantém organizada contribui para a construção de uma corporeidade infantil voltada para a submissão e para a passividade.

Cabem às diversas instâncias sociais, e principalmente aos espaços educacionais voltados para a educação infantil e ao ensino fundamental, assegurarem a criança o direito ao exercício de todas as suas formas de expressão, possibilitando-lhe diversificadas vivências e contribuindo para sua formação como ser humano participante da sociedade em que vive.

A preocupação com a antecipação da escolarização parece ser o mote da questão. Existe no contexto atual, tanto por parte de alguns professores como por parte das famílias, uma demasiada ansiedade e pressa para que a criança seja inserida no mundo da escrita, considerando “[...] que, quanto mais cedo a criança se transformar em escolar e se apropriar da escrita, maiores suas possibilidades de sucesso na escola e na vida.” (MELLO, 2005, p.25).

Essa escolarização precoce acaba por ocupar grande parte do trabalho pedagógico, excluindo o tempo e o lugar de atividades expressivas - como, por exemplo, as diferentes linguagens artísticas e o brincar que são, geralmente,

compreendidos como atividades improdutivas, quando deveriam ser entendidos como “[...] essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem a base para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.” (MELLO, 2005, p.24).

Vygotski defende a importância de se permitir nas escolas um trabalho pedagógico voltado para todas as possibilidades de criação e expressão infantil, que abarca desde a mais simples gestualidade. “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um carvalho.” (VYGOTSKI, 1998, p.141).

Para Vygotski (1998), os gestos têm o significado de uma escrita no ar. É uma maneira de simbolizar atos, ações, sentimentos e objetos dentro do imaginário.

A criança necessita assim, desde seu nascimento, experimentar novas maneiras de conhecer e utilizar seu corpo. Almeja também ter controle sobre ele, movimentá-lo no espaço com desenvoltura, habilidade e equilíbrio, mas, para tanto, necessita desenvolver suas habilidades psicomotoras: coordenação motora global, fina e viso-motora; esquema corporal; lateralidade; estruturação espaço-temporal; discriminação visual e auditiva.

Estudos como os de Le Boulch (1983, 2001) e Oliveira (2001) fornecem respaldo teórico para uma melhor compreensão dessas habilidades.

Com base nas leituras de tais estudos, é possível perceber que a coordenação motora global ou ampla também denominada como motricidade grossa, refere-se ao grupo dos grandes músculos envolvidos nos mecanismos de locomoção, do equilíbrio e do controle postural global. À medida que se movimenta e vivencia diversas situações corporais (como andar, correr, saltar, rolar, pular, arrastar-se, nadar, lançar e pegar, sentar, puxar, equilibrar-se), a criança coordena melhor e mais harmoniosamente seus movimentos globais, conscientizando-se de seu corpo e de sua postura.

Le Boulch (2001) destaca que a criança até os três anos de idade adquire o conhecimento global de seu corpo a partir do conhecimento que tem do corpo do outro, passando depois a demonstrar interesse pelo seu próprio corpo, o que resulta numa discriminação fina das partes que o compõem.

A coordenação motora fina constitui um aspecto particular da coordenação global e diz respeito à destreza da musculatura fina das mãos, dedos, pés e

artelhos, assim como na aproximação preensória dos objetos e nos gestos de pegá-los e manipulá-los. Compõem-se, portanto, em coordenação motora fina manual (uso das mãos) e também em coordenação motora fina pedal (uso dos pés) apesar desta normalmente não ser muito explorada devido à formação humana bípede. Coordenada com o controle ocular, a coordenação fina possibilita a chamada coordenação viso-motora ou óculo-manual, isto é, a visão acompanhando os gestos da mão. O acompanhamento da visão aos movimentos dos pés pode ser denominado coordenação óculo-pedal.

O esquema corporal é a representação, a imagem que temos de nosso corpo, suas possibilidades e limitações de movimento e ação.

Quanto à lateralidade, Oliveira (2001) afirma tratar-se do predomínio motor que o ser humano possui em um dos lados de seu corpo, nos níveis da mão, do olho e do pé. O lado predominante executa suas tarefas com maior precisão, agilidade e força muscular, enquanto o outro lado auxilia a ação. O ser humano pode apresentar a mesma dominância nos três níveis – o denominado indivíduo destro homogêneo (predomínio no lado direito do corpo) ou canhoto homogêneo (predomínio no lado esquerdo do corpo); pode ainda apresentar o predomínio, por exemplo, na mão direita, no olho e o pé esquerdo ou qualquer outra combinação – o denominado indivíduo com lateralidade cruzada. Um caso não muito comum é o indivíduo ambidestro, que é capaz de executar os mesmos movimentos com os dois lados do corpo.

A estruturação espaço-temporal é definida por Le Boulch (1983) ao afirmar que o movimento humano é um fenômeno que se desenrola simultaneamente no tempo e no espaço. Para o autor, a relação do corpo com o espaço se constrói através da atividade perceptiva e sensorial, ocorrendo primeiro no nível da ação para depois chegar ao nível da representação mental. Pode-se conceituar a estruturação espacial como sendo uma construção mental que é obtida através das experiências corporais em relação ao meio e aos objetos que nele se apresentam.

Oliveira (2001) relaciona várias noções espaciais que deverão ser adquiridas pela criança e que serão necessárias ao longo de sua vida. Cita a noção espacial de situações (dentro, fora, no alto, abaixo, longe, perto); noção de tamanho (grosso, fino, grande, médio, pequeno, estreito, largo); noção de posição (em pé, sentado, deitado, ajoelhado, agachado, inclinado); noção de movimento (levantar, abaixar, empurrar, puxar, dobrar, estender, girar, rolar, subir, descer, cair, levantar-se); noção

de formas (círculo, quadrado, triângulo, retângulo); noção de qualidade (cheio, vazio, pouco, muito, inteiro, metade); noção de superfícies e volumes.

A referida autora destaca que, como a estruturação espacial está diretamente ligada à estruturação temporal, pois uma pessoa se movimenta em um espaço e tempo determinados, a elaboração da informação temporal também se faz primeiro no nível da vivência corporal.

A dimensão temporal, segundo a mesma autora, proporciona a localização de um acontecimento no tempo, o que permite a aquisição de conceitos como: ontem, hoje, amanhã; antes, depois; manhã, tarde, noite; dias da semana e outros. Porém, é a orientação temporal que garantirá ao indivíduo “[...] uma experiência de localização dos acontecimentos passados, e uma capacidade de projetar-se para o futuro, fazendo planos e decidindo sobre sua vida.” (OLIVEIRA, 2001, p.88).

É possível afirmar, com base na mesma autora, que as habilidades de discriminação visual e auditiva são responsáveis por permitirem a percepção, memória e organização das informações percebidas através da audição e da visão.

As questões teóricas levantadas até aqui apontam para a grande responsabilidade das escolas e dos educadores, sobretudo os que trabalham na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao desenvolvimento integral infantil e a importância das diversas linguagens e formas de criação e expressividade das quais a criança é dotada, entre elas a artística, a lúdica e, sobretudo, a corporal.

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).

Espera-se que o ato de problematizar os espaços, tempos e práticas presentes nos cenários da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, assim como as concepções dos educadores que atuam nesses dois níveis educativos, possa contribuir para a construção de uma corporeidade pela qual, nossas crianças

possam desenvolver-se e exprimir-se tanto na escola como na sociedade em geral, com integridade e magnitude.

THE CHILD CORPOREITY BUILTY BY SCHOOL TIMES AND SPACES

ABSTRACT: *This paper has as its theme the relationship between child corporeity and school culture. The purpose is thus to discuss the school culture, in its dimensions to school times and spaces and to reflect on the influence of these dimensions in the construction of children corporeity who attending primary and the first grade of nine year elementary school.*

KEY WORDS: *School times. School spaces. Child corporeity.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 18 mar. 2011.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontro e desencontros. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.61-78.

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

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

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

QUEIROZ, J. J. Descobrimo a corporeidade. **Revista Revés do Averso**, São Paulo, v.10. p.42-45, jan. 2001.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar**. 7.ed. Porto alegre: ARTMED, 2001.

_____. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto alegre: ARTMED, 1983.

MASCIOLI, S. A. Z. **Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas**. 2012. 296f. Tese (Doutorado em

Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo) p.23-40.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

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

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.