



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Santos, José Carlos do; Moreira, Wagner Wey  
A corporeidade criança vai à escola?  
Educação, vol. 45, 2020, Enero-Diciembre, pp. 1-27  
Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644442535>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117162553072>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## A corporeidade criança vai à escola?

Does the child's corporeity go to school?

José Carlos dos Santos

Professor na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil.  
jcprofedf@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-0283-0289>

Wagner Wey Moreira

Professor doutor na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil.  
weymoreira@uol.com.br - <https://orcid.org/0000-0002-3705-9319>

*Recebido em 17 de fevereiro de 2020*

*Aprovado em 06 de abril de 2020*

*Publicado em 10 de agosto de 2020*

### RESUMO

Este artigo versa resultados e discussões oriundos de recortes de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar se a criança que vai à escola vivencia a corporeidade. O escrito pautou-se na abordagem qualitativa, com enfoque fenomenológico e objetivo descrito e, foi realizado em três escolas públicas de Uberaba-MG, tendo como sujeitos 65 crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi usada a observação não participante e, para as anotações seis diários de campo. Os achados permitiram refletir sobre três pontos centrais: 1. A corporeidade criança em evidência na sala de aula - destacando as ações e atitudes dentro da sala de aula; 2. Ser criança de corpo inteiro - apontando as relações, experiências nas aulas de educação física escolar; 3. Crianças inspiradoras – tecendo reflexões sobre a existência da corporeidade criança no ambiente escolar. O estudo nos permitiu refletir que a criança vivencia sua liberdade, criação, criatividade e intersubjetividade em quase todos os momentos, tanto na sala de aula quanto nas aulas de educação física escolar. Mas, há manifestações que sinalizam tentativas de silenciar sua corporeidade.

**Palavras-chave:** Corpo; Educação; Educação Física; Ensino Fundamental.

### ABSTRACT

This article deals with results and discussions from clippings from a master's research that aimed to investigate whether the child who goes to school experiences corporeity. The writing was based on a qualitative approach, with a phenomenological and objective approach described, and was carried out in three public schools in Uberaba-MG, having as subjects 65 children enrolled in the first year of primary school. The non-participating observation was used and for the notes six field diaries. The findings allowed us to reflect on three central points: 1. the child body in evidence in the

classroom - highlighting the actions and attitudes within the classroom; 2. being a full-body child - pointing out the relationships, experiences in school physical education classes; 3. inspiring children - weaving reflections on the existence of child body in the school environment. The study allowed us to reflect that the child experiences his/her freedom, child, creativity and intersubjectivity at almost every moment, both in the classroom and in school physical education classes. But there are manifestations that signal attempts to silence their corporeity.

**Keywords:** Body; Education; Physical Education; Elementary School.

## À guisa de introdução

Ainda são recentes, entre nós, estudos e pesquisas que garantam a centralidade na corporeidade criança como sujeito existencial e que busquem refletir sob a ótica da inteireza de pensamentos, das ações corporais, do jeito de ser e estar no mundo-vida. Assim, concordamos com Telles (2014, p. 5) ao afirmar que “[...] tratar da questão da infância em fenomenologia consiste em uma empreitada que urge ser pensada e discutida [...]”

A arquitetura da nossa argumentação conflui o pensamento e ação de tratarmos a corporeidade criança como foco desse estudo, compreendendo a necessidade de olharmos para ela de forma mais sensível e humana e não apenas pela ótica da produtividade escolar (SANTOS, 2019; KUHN; CUNHA, 2014).

Por essa razão, optamos por começar indagando: há espaço para o acolhimento da corporeidade criança que vai à escola? A criança consegue vivenciar sua liberdade, intersubjetividade, criatividade e invenção no ambiente escolar? Aliás, é possível que a corporeidade criança no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental desenvolva todas as suas potencialidades e dimensões quando adentra a escola?

A instituição escolar, enquanto espaço educativo e social, tem um importante papel sobre a formação dos sujeitos, principalmente quando se trata pela busca de valores, atitudes e por um olhar mais humanizado no que tange o olhar sobre o outro (FREIRE; DANTAS, 2012).

No entanto, Magalhães e Ruiz (2011) sinalizam que ainda impera a ideia de uma escola pautada, exclusivamente, no tratar e ver a criança como um “objeto” de

fácil controle, garantindo através da visão adultocêntrica a docilização das ações infantis, direcionando a criança apenas para compreender as regras de silenciamento da expressividade natural do corpo.

Freire (1997) faz uma importante observação sobre o momento em que a criança entra na escola. Para ele, o corpo da criança também deveria ser matriculado. Tal apontamento discorre justamente aos preconceitos que ela sofre quando é inserida no espaço escolar sendo submetida a ficar sentada horas e horas.

Concordamos com Martins (2015, p. 175) quando ele afirma que “[...] pensar o corpo na educação e na escola implica compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, já que produções humanas só são possíveis por sermos corpo [...]”.

É importante buscarmos um caminho que nos permita refletir para além da instrumentalização das práticas educacionais, rompendo a tradição de uma educação escolar centrada nos conteúdos que valorizam muitas vezes os saberes cognitivos e desconsideram as experiências de corpo inteiro (MOREIRA, 2019; GONÇALVES-SILVA et al., 2016; PEREIRA, 2015; BEZERRA; MOREIRA, 2013).

A criança interage através de suas vivências e experiências, tendo uma realidade de ser e estar no mundo de forma totalmente diferente dos adultos. Enquanto o adulto pode mascarar suas intenções e ações, a criança é transparente, genuína e liberta das amarras, fazendo com que suas explicações para os problemas sejam compatíveis com a realidade vivida (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2008).

A entrada da criança na escola é de total estranheza, principalmente por ser um espaço novo, repleto de regras, com cobranças sobre o desempenho na sala de aula. Eis aqui, um motivo real para considerarmos a importância sobre a corporeidade no ambiente escolar, principalmente para tentarmos romper o que ainda se apresenta com bastante frequência, neste caso, a transmissão de conteúdos e a supervalorização da dimensão cognitiva, destacando-os como privilégios no espaço educacional (PEREIRA, 2011).

Sendo assim, pautamos esta pesquisa na busca por aspectos sensíveis e expressivos da corporeidade criança que vai à escola, tentando explicitá-la como ser fenomenológico a partir das experiências vivenciadas na sala de aula e nas aulas de

Educação Física Escolar (EFE). Nesse sentido, este artigo, resultante de uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup> buscou investigar se a criança que vai à escola vivencia a corporeidade.

## **Caminho metodológico da pesquisa**

### **Características da investigação**

Esta investigação é balizada pelos pressupostos da abordagem qualitativa (MINAYO, 2004) com enfoque fenomenológico (MASINI, 2010) e objetivo descritivo (OLIVEIRA NETTO, 2008). O enfoque fenomenológico de pesquisa, segundo Masini (2010, p. 72) trata-se de uma abordagem que “busca não destruir os resultados empiricistas, mas sim chamar atenção para as suas limitações e lacunas, caracterizando-se pela ênfase ao mundo da vida cotidiana”. Já objetivo descritivo (OLIVEIRA NETTO, 2008) trata-se daquele em que o investigador averigua uma série de informações sobre o que pesquisar, buscando descrever os fatos e os fenômenos de determinada realidade.

### **Lugar e protagonistas da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Uberaba – MG. Elas foram escolhidas de forma intencional, em especial, por ofertarem o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os protagonistas foram 65 crianças de três turmas EFI (uma de cada escola) regularmente matriculadas.

### **Instrumento da Pesquisa**

Utilizamos como instrumento desta pesquisa a observação não participante (MARCONI; LAKATOS, 2008) e seis diários de campo (OLIVEIRA, 2014), sendo dois para cada escola. Os diários foram usados para anotar as observações a respeito das ações, atitudes e falas das crianças na sala de aula e nas aulas de EFE.

## Procedimentos da coleta de dados

Realizamos o contato com a Superintendência de Ensino Regional de Uberaba, a fim de termos os endereços e o número de alunos matriculados nas escolas que ofertam o primeiro ciclo das séries iniciais. Em seguida, entramos em contato com os gestores das escolas de forma presencial e, foi entregue à eles uma carta convite. Os gestores assinaram a autorização permitindo o pesquisador adentrar o ambiente escolar para a realização da investigação.

Conversamos com os (as) professores (as) Regentes e de Educação Física de cada escola para explicar os procedimentos da coleta de informações. Também entramos em contato com os pais e/ou responsáveis das crianças para esclarecer nossa presença nas turmas. Tanto os professores quanto os pais/responsáveis receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Cabe salientar que esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (CEP/UFTM) e aprovado sob o número de parecer 1.343. 986.

Direcionamo-nos as escolas escolhidas e observamos as ações das crianças nas salas de aulas e nas aulas de Educação Física Escolar (EFE). No total foram 22 observações, pois em um dos dias a professora regente da escola 2 faltou e, conseqüentemente, as crianças foram liberadas das aulas.

O Quadro 1 abaixo destaca as escolas, o número de crianças alunos em cada turma, o número de observações de cada e o período correspondente ao processo de coleta de dados da pesquisa.

**Quadro 1** - Escolas, nº de alunos, nº de observações e período da coleta

ESCOLAS	Nº DE ALUNOS DE CADA ESCOLA/TURMA	Nº DE OBSERVAÇÕES NA SALA DE AULA	Nº DE OBSERVAÇÕES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	PERÍODO DE OBSERVAÇÕES
<b>Escola 1</b>	22 alunos	Quatro observações	Quatro observações	De 20/08/2018 à 30/10/2018
<b>Escola 2</b>	20 alunos	Três observações	Três observações	
<b>Escola 3</b>	23 alunos	Quatro observações	Quatro observações	

**Fonte:** Dados da pesquisa, quadro elaborados pelos autores (2019)

## **Análise qualitativa do fenômeno situado**

Para a interpretação das ações, intenções e discursos em relação as crianças e suas experiências vivenciais na escola, optamos por nos aproximarmos da essência/estrutura do fenômeno por meio da utilização da “Análise do Fenômeno Situado”, proposta por Martins e Bicudo (2005) e Giorgi (1978), tendo passada por adaptações instituídas por Moreira (1990). Essa abordagem técnica privilegia mais o sentido de descrever e interpretar o fenômeno do que em explica-lo. Da mesma forma em que busca centrar a atenção mais na experiência vivida do que na ideia dessa experiência (MERLEAU-PONTY, 2011).

A opção pelo enfoque fenomenológico com análise na estrutura do fenômeno situado é justificada pelas inúmeras possibilidades que são atribuídas ao pesquisador de adentrar nas situações vividas, de mergulhar no mundo em que vivenciam os sujeitos da pesquisa. Esclarecemos que como abordagem metodológica a análise do fenômeno situado constitui-se de duas fases: Análise Ideográfica e Análise Nomotética<sup>2</sup>.

Na fase da análise ideográfica busca-se compreender o fenômeno a partir de três momentos da análise dos dados, sendo eles: descrição, redução e a interpretação/compreensão fenomenológica (BASTOS, 2017; LIMA, 2015). No momento da descrição, foi realizado um levantamento das atitudes e ações que foram significativas para o problema de pesquisa, buscando a essência do fenômeno.

Neste primeiro momento da análise identificamos como pontos de descrição as falas, ações e intenções das crianças (que foram registradas nos diários de campo, assim como as observações realizadas que chamaram a nossa atenção).

A redução foi o momento em que formulamos as unidades de significados a partir dos elementos que revelarem os significados da experiência do fenômeno, ou seja, os pesquisadores selecionaram após as leituras e releituras das descrições realizadas, todas as anotações e observações que chamaram à atenção. Os itens selecionados compuseram as “Unidades de Significado - US” e foram representados a partir do sentido das ações e atitudes dos sujeitos pesquisados (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005).

Já a interpretação/compreensão fenomenológica é o momento no qual buscamos “*insights*” a partir do que foi mostrado nas unidades de significado, e assim os transformamos em descrições com fundamento na estrutura do fenômeno situado (LIMA, 2015; BASTOS, 2017).

Em seguida realizamos a fase da Análise Nomotética. Bastos (2017, p. 447) salienta que a “Análise Nomotética configura-se como uma passagem das ideias individuais dos sujeitos para o entendimento geral sobre o que se pesquisa, isto é, uma síntese integrativa [...]”. Nela organizamos “Quadros Nomotéticos” (LIMA, 2015), composto por linhas e colunas inter-relacionadas buscando pôr em evidência as divergências, as convergências e as individualidades, através da interpretação das variantes qualitativas, a partir das unidades de significados dispostas.

## **A Análise Ideográfica: a corporeidade criança em cena?**

### **O ser criança, a descrição do fenômeno, a redução e a interpretação**

A principal característica da Análise Ideográfica é perceber, nas ações e nas falas dos participantes da pesquisa, quais ideias e valores que são expressos pelos mesmos no momento dos encontros. Para poder interpretar adequadamente isto, o pesquisador volta várias vezes para suas anotações realizadas quando da presença dos integrantes da pesquisa. Importante salientar que afirmamos “momentos” da pesquisa e não fases, pois numa vertente fenomenológica de pesquisa esta não é linear visando consagrar categorias.

A descrição tratou do momento em que foram relatadas todas as manifestações da corporeidade criança dentro das salas de aula e durante a participação das crianças nas aulas de EFE, entre eles: as atitudes e comportamentos que foram seguidos pelas crianças; os gestos, palavras, relações de reciprocidade, interações com os espaços e com os colegas (na sala e nas aulas de EFE).

A redução da descrição nos permitiu destacarmos um total de 22 quadros baseados na Análise Ideográfica de forma reduzida, sendo oito quadros para a escola 1 (Observações na sala de aula e nas aulas de EFE), seis quadros para a escola 2

(Observações na sala de aula e nas aulas de EFE) e oito quadros para a escola 3 (Observações na sala de aula e nas aulas de EFE).

Compreender o fenômeno, de acordo com Martins e Bicudo (2005), não nos faz idealizar uma generalização, como aponta o positivismo, chegando a traçar princípios e leis. Partindo dessa premissa, destacam-se as melhores formas possíveis de termos acesso ao mundo-vida dos protagonistas via descrições das experiências, mergulhando na essência daquilo que estão vivendo ou experienciando em uma situação determinada.

Sendo assim, os significados descobertos nas ações, atitudes e discursos acerca da corporeidade criança do EFI foram anexados como documento suplementar.

## **Análise Nomotética: reflexões sobre a corporeidade criança**

Seguindo a proposta metodológica, logo após a análise ideográfica, partimos para o caminho das reflexões na análise nomotética, considerando uma visão ampla do fenômeno – “A corporeidade criança vai à escola?”. Buscando assim, compreender o possível conjunto de ações e atitudes que foram retiradas de todas as anotações durante as aulas acompanhadas e relacionando-as com os outros achados e reflexões da literatura acadêmica.

É importante salientar que nesta fase da pesquisa buscou-se as convergências, divergências e individualidades, tentando evidenciar uma estrutura geral que possa compreender os aspectos mostrados nas aulas que foram acompanhadas.

Ressaltarmos que embora tenhamos chegado às generalidades por meio da análise e interpretação, essas evidências não são universais sobre o que é interrogado. Sendo assim, agrupamos nossa discussão em três momentos, sendo: 1. A corporeidade criança em evidência na sala de aula; 2. Ser criança de corpo inteiro: as aulas de educação física; 3. Crianças inspiradoras: corporeidade na escola sim!

Preliminarmente à discussão dos achados, consideramos importante destacar a presença de limitações nesta investigação. Portanto, salientamos que houve dificuldades em sermos recebidos em algumas escolas, principalmente pelos gestores

que destacaram um número expressivo de profissionais da área da Educação que adentram o espaço escolar, realizam pesquisas acadêmicas e não retornam para mostrar os resultados à comunidade escolar.

No Quadro 2 são colocadas em evidências as convergências e divergências<sup>3</sup> encontradas nas ações e atitudes das crianças dentro da sala de aula das três escolas pesquisadas, e, em seguida, algumas reflexões.

**Quadro 2** – Matriz Nomotética: a corporeidade criança na sala de aula.

<b>MATRIZ NOMOTÉTICA "A CORPOREIDADE CRIANÇA NA SALA DE AULA"</b>				
Unidades de Significado	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	Nº DE CONVERGÊNCIAS
1 – As crianças ficam animadas, alegres por estarem na sala de aula.			X	01
2 – O brincar faz parte das ações naturais da criança na sala de aula.	X		X	02
3 – As crianças já estão condicionadas às regras de pouco se movimentarem na sala de aula.		X		01
4 – A dança aparece como uma prática corporal na sala de aula.	X	X	X	03
5 – As crianças possuem a imaginação fértil e são criativas	X		X	02
6 – Há bastante interação entre as crianças nas atividades	X		X	02
7 – As crianças se demonstram preocupadas umas com as outras na sala de aula	X	X	X	03
8 – As crianças gostam de chamar a atenção e serem notadas pelas professoras	X		X	02
9 – O correr faz parte das ações das crianças na sala de aula.	X		X	02
10 – As crianças são muito competitivas	X	X	X	03
11 – As crianças gostam de se manifestar e apresentar argumentos na sala de aula.	X		X	02
12 – As crianças são super curiosas e querem sempre saber o que vai acontecer na aula	X		X	02
13 – As crianças possuem medo da professora		X		01
14 – As crianças querem explorar, porém, são limitadas em razão da repreensão		X		01
15 – Mudança de comportamento quando não tem adulto por perto: alegria, agitação, animação.		X		01
16 – Crianças caladas, quietas.		X		01
17 – O brinquedo faz parte da brincadeira	X		X	02

**Fonte:** Dados da pesquisa, quadro elaborado pelos autores (2019).

## A corporeidade criança em evidência na sala de aula

A educação enquanto fenômeno humano e experiencial, carece de reflexões no que tange o ambiente escolar, principalmente quando se trata sobre os conceitos de infância, de corpo, educação do corpo.

A criança, ao ser matriculada em uma escola, acaba passando por um processo de mudanças bruscas, principalmente em relação às suas experiências anteriores. É na sala de aula que as mudanças começam a brotar. Portanto, vislumbramos reflexões sobre matricular crianças e não apenas alunos, pois o ofício de criança e o ofício de aluno são decorrentes de construções sociais.

Muitas vezes nos deparamos com situações em que é imposto para criança na sala de aula o silêncio, o permanecer quieto, ser passivo aos acontecidos, demonstrar obediência, refletindo em ações de desmotivação, como é o caso da escola 2, retratada nas unidades de significado 3, 13, 14 e 16 *“As crianças já estão condicionadas às regras de pouco se movimentarem na sala de aula; As crianças possuem medo da professora; As crianças querem explorar, porém, são limitadas em razão da repreensão; Crianças caladas, quietas”*. Quanto a esse tipo de situação, Richter e Vaz (2005, p. 90) evidenciam que:

[...] os momentos de atividade orientada situam-se num palco organizado por padrões escolarizantes: as crianças agrupadas por faixa etária devem “sentar direito” nas cadeiras, alinhadas às mesas da sala e aguardar instruções para o trabalho previamente programado – segundo as professoras, “quem estiver sentado recebe primeiro”. Quaisquer movimentos desviantes são interrompidos por ameaças: “Para”. “Senta”. “Espera senão...” “Senta, senão...” Fica sentadinho, senão...”

Como já apontado, há a necessidade de reflexões sobre a criança na sala de aula, em decorrência das suas experiências antes de adentrar o espaço escolar. Limitá-las ao não movimento acaba “produzindo” seres docilizados ao ponto de nada questionarem, de só aceitarem. Isso nos faz entender a escola, em especial, a sala de aula como um lugar que vai garantir apenas a transmissão de regras, normas e conhecimentos que são considerados para se tornar uma criança obediente e, mais tarde, um adulto possível competente em cumprir ordens e ajustados à sociedade (MAGALHÃES; RUIZ, 2011).

Há, contudo, escolas que atuam de forma alternativa e amplamente democráticas, oferecendo um espaço onde a criança possa se manifestar e se apropriar de sentidos, significados e de conteúdos que correspondam ao seu meio, dando espaço à formação da subjetividade e autonomia das crianças (ÁLVAREZ-URÍA, 1996). Sendo assim, podemos destacar que as escolas 1 e 3 se direcionam para esse tipo de atuação através das US 2: em que *“O brincar faz parte das ações naturais da criança na sala de aula”*; US 5: *“As crianças possuem a imaginação fértil e são criativas”*; US 6: *“Há bastante interação entre as crianças nas atividades”*; US 11: *“As crianças gostam de se manifestar e apresentar argumentos na sala de aula.”*; US 12: *“as crianças são super curiosas e querem sempre saber o que vai acontecer na aula.”*

A criança, como ser fenomenológico, age de forma natural dentro das suas características humanas, buscando sua intersubjetividade, de modo que possa se relacionar com as demais crianças de forma igualitária, seja via brincadeira, dançando, jogando, dialogando. Ela carece de explorar e adquirir suas próprias experiências sem a necessidade de ter alguém o tempo todo controlando suas ações e atitudes.

Podemos identificar nas escolas 1 e 3 momentos em que as crianças possuem liberdade de agir dentro da sua naturalidade, através das US 5: *“As crianças possuem a imaginação fértil e são criativas”*; US 9: *“O correr faz parte das ações das crianças na sala de aula.”*; US 17: *“O brinquedo faz parte da brincadeira.”* Tais ações e atitudes na visão de outros podem ser compreendidas como “mau comportamento” ou “desobediência”. Entretanto, sendo a criança um ser existencial e em processo de formação e adquirindo suas experiências e vivências, é certo não as classificar apenas como alguém que buscar fazer sempre o errado.

A escola, através das ações e atitudes instituídas na sala de aula, necessita criar possibilidades para se repensar numa educação pautada na vida, nas experiências, costumes e criatividade, alinhando o aprendizado com foco na criança e sua infância, olhando para ela como ser humano em processo de ser e estar no mundo (PULINO, 2010).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644442535>

Ao refletirmos que a criança permanece a maior parte do tempo na sala de aula, sinaliza a ideia de um corpo que fica parado e apenas sentado na cadeira. Mas tratando-se de crianças com idade entre seis e sete anos, é natural que as ações delas mudem quando a professora se ausenta da sala de aula, como ocorre na escola 2, através da US 15: *“mudança de comportamento quando não tem adulto por perto: alegria, agitação, animação.”*

A criança, quando percebe que está sob regras e vê possibilidades de dar novo sentido ao corpo reprimido e às ações corpóreas, busca evidenciar sua corporeidade concebendo sua totalidade, movimento, emoção em momentos que ela possa expressar os seus sentimentos, pensamentos e ações, sem que haja repressão de terceiros (TORRES, 2015).

Torna-se necessário que a sala de aula se construa como um espaço onde a “voz” da criança possa ganhar evidência, levando em consideração suas emoções, necessidades, dificuldades, sentimentos. Nesse ponto, corroboramos com o pensamento de Lowen (1982, p. 43):

[...] nenhum organismo vivo é uma máquina. Suas atividades básicas não se desenvolvem mecanicamente sendo, sim, expressões do seu ser. Uma pessoa se expressa em suas ações e movimentos e, quando sua auto-expressão é livre e apropriada à realidade da sua situação, experimentará uma sensação de satisfação e prazer produzida pela descarga da energia.

Ressaltamos que dar espaço para a liberdade e expressividade da criança na sala de aula não significa que ela não possa vivenciar as regras e limitações. No entanto, essas não implicam silenciar o corpo e as atitudes delas a todo momento, ao ponto de fazer com que as crianças assumam comportamentos regulatórios e inexpressivos. É importante que as crianças reconheçam a totalidade de quem são, buscando interagir de forma dinâmica com o meio e as com as pessoas que as cercam. Nesse sentido, Pereira e Bonfim (2006) dizem que a corporeidade e a sensibilidade podem contribuir para que as crianças tenham práticas voltadas ao respeito, autonomia e a olhar para o outro e sua complexidade.

A sala de aula não é apenas um espaço educacional com predominância em atividades com encaminhamentos exclusivamente pedagógicos que fortaleçam o trabalho cognitivo e com os corpos das crianças presos em carteiras, totalmente

controlados e enfileirados sem direito a vez e à voz. Surdi, Melo e Kunz (2016) dizem que muitas vezes os deveres da sala de aula sobrepõem-se aos valores que deveriam ser pregados na educação, como, por exemplo, o de proporcionar vivências e experiências de aprendizagens.

Embora na visão de Gonçalves (2001) exista muitas escolas que valorizam o ler, escrever e calcular, destacando apenas o desenvolvimento dos processos cognitivos das crianças, afastando muitas vezes elas de manifestações corporais e emoções, podemos apontar que as escolas 1 e 3, mesmo tendo ações e atitudes acontecendo dentro da sala de aula, as crianças conseguem se expressar ao ponto de se colocarem em evidência, como destacamos nas unidades de significado 2, 4, 5, 9, 10 e 12.

Aqui, destacamos o olhar sobre a importância de reconhecer a corporeidade criança e sua relação com a sala de aula, principalmente sobre o que isso pode representar para uma criança que age naturalmente se movimentando e passa a ser subitamente, em alguns espaços escolares, amarradas e amordaçadas, para o que chamamos de aprendizado, às vezes de uma forma totalmente silenciadora e estranha que coloca o corpo como mero objeto de manipulação.

Freire (1997, p. 12) nos faz entender que:

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar, por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará.

Nesse contexto, compreende-se que a sala de aula é um espaço propício para a construção de representações do corpo e dos valores que a ele se atribuí, principalmente se tratando das crianças. Como espaço privilegiado, na qual as crianças passam a maior parte do tempo, repensá-lo sob a ótica da formação de sujeitos integrais, humanizando as ações e atitudes, rompendo estigmas e estereótipos, potencializando valores e atitudes, sem fazer com que a criança perca sua inocência e sua forma de agir e pensar como criança.

A criança não se conhece e nem a conhece o outro quando suas ações e intenções existenciais são a todo momento silenciadas. Não que isso seja o caso das escolas 1 e 3, mas podemos pensar sob esta ótica em relação à escola 2.

Compreende-se que a criança necessita de orientações que a leve a compreender seus próprios significados de movimento e linguagem, mas isso ocorre via orientação sensível e não sob autoritarismo, regras, punições, gritaria. A corporeidade criança tem necessidade de movimentar-se, por esta razão, mesmo sendo a sala de aula um espaço muitas vezes tido como de “controle do corpo”, reforçamos a vivência e as experiências da criança pelo corpo, seja correndo, brincando, dançando, cantando. Cabe a criança ter suas próprias experiências e não ser sempre guiada pelos adultos (professores).

A corporeidade criança é existente na sala de aula, principalmente nas escolas 1 e 3, pois elas agem, interagem, criam, recriam, brincam, jogam, reinventam. Nelas, vemos as ações e atitudes das crianças através das relações entre as intersubjetividades e liberdade de serem o que são. Entretanto, na escola 2 percebemos que há limitações das ações e atitudes, nesta análise, podemos compreender que as crianças já estão condicionadas às regras.

Para Freire (1997) as crianças precisam rir e ter interatividade. Caso contrário, será impossível conceber uma educação integral deixando de lado o movimento corporal das crianças.

No Quadro 3 são elencadas as convergências e divergências relacionadas à corporeidade criança nas aulas de EFE das três escolas pesquisadas e, logo em seguida, buscamos refletir sobre as ações das crianças.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644442535>

**Quadro 3** - Matriz Nomotética – a corporeidade criança nas aulas de Educação Física.

<b>MATRIZ NOMOTÉTICA</b>				
<b>"A CORPOREIDADE CRIANÇA NA SALA DE AULA"</b>				
<b>Unidades de Significado</b>	<b>Escola 1</b>	<b>ESCOLA 2</b>	<b>ESCOLA 3</b>	<b>NÚMERO DE CONVERGÊNCIAS</b>
1 – Crianças ficam animadas porque sabem que a aula de educação física escolar é quadra de esportes.	X		X	02
2 – Crianças são carinhosas, fraternas umas com as outras.	X		X	02
3 – Crianças ficam desmotivadas por não conseguirem realizar a atividade.	X	X		02
4 – Crianças são muito enérgicas, adoram correr e desbravar a quadra de esporte.	X		X	02
5 – As crianças são solidárias com aquelas que se machucam nas aulas	X	X		02
6 – Os meninos adoram brincar de luta.	X		X	02
7 – São observadoras e curiosas.	X		X	02
8 – Exploram a imaginação e criam estórias para brincar.	X		X	02
9 – Crianças ficam zangadas e tristes quando a aula de educação física escolar acaba.	X		X	02
10 – As crianças adoram ser desafiadas.	X		X	02
11 – Há conflitos entre as crianças.	X		X	02
12 – As meninas são vaidosas, em alguns momentos reproduzem estereótipos de adultos com o excesso de maquiagem.	X			01
13 – O brincar faz parte do agir natural.	X		X	02
14 – As crianças não gostam da aula de educação física na sala de aula.	X		X	02
15 – Crianças desmotivadas pelo excesso de atividades repetidas.		X		01
16 – A dança é algo que aparece como prática corporal entre as crianças de forma natural.	X	X	X	03
17 – Mudam de comportamento quando o (a) professor (a) se ausenta.		X		01
18 - As crianças chamam a atenção das outras para não sofrerem repreensão.		X		01
19 - Crianças caladas, quietas, separadas por gênero.		X		01
20 - Vão se soltando aos poucos durante as aulas.		X		01
21 – As crianças gostam de trabalhar em grupo			X	01
22 – As crianças motivam umas às outras.			X	01
23 – As crianças possuem uma boa relação.	X		X	02

**Fonte:** Dados da pesquisa, quadro elaborado pelos autores (2019).

## Ser criança de corpo inteiro: as aulas de Educação Física

A EFE, em princípio, desperta o interesse das crianças do EFI, pois acaba sendo o momento oportuno para a quebra da rotina na sala de aula, rompendo as barreiras da submissão às carteiras, dando voz e vez à criança, considerando que na Educação Física não há impedimentos físicos ao movimento e sua forma ser e agir (FREIRE, 2016).

A assertiva corrobora com as ações e atitudes encontradas na unidade de significado 1, na qual destaca que as *“Crianças ficam animadas porque sabem que a aula de EFE é quadra de esportes.”* Essa realidade nos permite olhar para a criança sob a ótica do desejo e de sentirem motivados a interagir e participar das práticas corporais propostas nas aulas. Machado, Freitas e Wiggers (2010) apontaram em seu estudo que a quadra era um dos lugares prediletos das crianças.

Percebemos na US 4 que as crianças durante as aulas de EFE são *“[...] Crianças são muito enérgicas, adoram correr e desbravar a quadra de esporte. Para Costa et al. (2017) essa realidade sinaliza um espaço escolar que suscite o fazer pedagógico da Educação Física Escolar, contribuindo para o desenvolvimento de uma maior participação e interação dos alunos, por meio de aulas motivadoras.*

Freire (2016, p. 329) salienta que *“a Educação Física faz a diferença, pelo menos em suas linhas gerais: um espaço amplo em que as pessoas jogam. E jogar é uma rica experiência, não de preparação para a vida, mas de apenas viver.”* O prazer pela aula de Educação Física Escolar (EFE) é tão evidente nas ações das crianças que elas *“ficam zangadas e tristes quando a aula de educação física escolar acaba.”*, tal razão se deve ao tempo que é permanecido na sala de aula sendo vigiadas e controladas, deixando muitas vezes de lado a sua espontaneidade, deixando morrer o seu lado infantil, lúdico de criança e abrindo espaço para o tornar-se aluno (PROBST, 2011).

Aqui, centramos nossa preocupação, pois crianças são crianças, independente do espaço que estejam inseridas. Porém, ao analisarmos a Unidade de Significado - US 18 percebemos que *“as crianças chamam a atenção uma das outras para não sofrerem repreensão.”*, assim como ficam *“caladas, quietas, separadas por gênero.”*

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644442535>

Esse tipo de comportamento, ao nosso ver, representa as formas em que o corpo das crianças já está condicionado às regras estabelecidas nas aulas de EFE da escola 2.

Probst (2011, p. 97) nos faz refletir quando diz que:

Na escola a criança é forçada a deixar de ser criança para tornar-se o sujeito da aprendizagem. A noção de criança vigente na escola considera-a apenas em seu aspecto mecânico, um corpo sem direito à vontade própria, sem direito a desejos e sem necessidade de movimentos espontâneos, criadores de si e do mundo.

Tendo em vista a afirmação de Probst (2011), buscamos advogar por uma EFE que proporcione as mais diversas experiências e vivências, dando espaço para que elas possam ser o quem são, enquanto seres fenomenológicos. E, não as direcionando-as para vivências mecanizadas que engessem a naturalidade dos seus movimentos. Seja dentro ou fora da aula, a criança não é vista apenas como mero aluno, pelo contrário, ela necessita ser reconhecida como ser humano que pensa, age e sentir. Machado (2013) salienta que a criança, como um ser que já se movimenta, tem sua própria visão de mundo, demonstra quando possui necessidade e se manifesta sua criatividade como forma de expressão humana.

A aula de EFE é o lugar oportuno para as crianças serem criativas e potencializarem toda sua imaginação através do movimento, seja via da ação do brincar ou da criação de histórias imaginárias. Quanto a isso, a US 8 mostra que as crianças *“Exploram a imaginação e criam histórias para brincar.”* Probst (2011, p. 97) diz que “[...] para a criança, o mundo é feito de fantasias, sorrisos e brincadeiras, é lugar de expressão dos sentimentos através do lúdico e de mãos dadas com a vida [...]” Oliveira (2009) acrescenta que a criança é um ser espontâneo que vive em seu mundo, sendo curiosa, autêntica, afetiva, emocional e criativa.

É interessante potencializar o agir natural da criança e, uma das formas mais expressivas que demonstram sua essência é, sem dúvida, quando o ato de brincar aparece durante as aulas. A US 13 revela que *“o brincar faz parte do agir natural”*. Já a US 6 demonstra que *“Os meninos adoram brincar de luta”*. A brincadeira sempre esteve associada à criança, portanto, concordamos quando Palma e Azevedo (2017, p. 29) afirmam que *“a história de vida das crianças tem sido associada a jogos,*

brinquedos e brincadeiras, os quais são considerados a expressão maior das culturas da infância.”

O brincar e a brincadeira permitem a criança estabelecer não somente contato com os demais colegas, como também possibilita a ela explorar o campo da imaginação e do faz de conta. Pelo brincar, a criança acredita que no mundo tudo é possível. Probst (2011, p. 97) salienta:

As crianças, cheia de energias, pulsões vitais, encaram a vida como um mar de possibilidades, agigantam-se diante dos obstáculos que encontram e buscam no brincar de faz-de-conta a solução para os seus problemas. A criança sente o mundo com os cinco sentidos e, se isso não for suficiente, cria outras formas para conhecer, experimentar, descobrir.

As crianças não chegam vazias na escola, tão pouco nas aulas de EFE. Cada uma delas traz consigo inúmeros conhecimentos acerca da ação do brincar. Portanto, é natural que haja diferentes formas de se movimentar para meninos e meninas. Mas, não podemos negar que correr rápido, lutar, jogar bola, pular corda, são para a maioria das crianças formas de se expressarem através do movimento, gerando prazer e interação com outras crianças, proporcionando à elas a consolidarem seus modos individuais de serem crianças sensíveis (PALMA; AZEVEDO, 2017).

Quanto ao brincar e jogo, Tanaka, Coffani e Gomes (2018, p. 94) afirmam:

Jogo e a brincadeira fazem parte do cotidiano das crianças, nesses momentos de interação há a socialização de conhecimentos e vivência de experiências lúdico-corporais. Portanto, a escola deve ser um ambiente de aprendizado, mas também de tempo/espaço para o brincar das crianças.

Como professores, concordamos que o brincar necessita de um espaço privilegiado dentro das práticas corporais da criança, principalmente por ele ser visto como um princípio educativo que pode ser incorporado às aulas de EFE do EFI, proporcionando às crianças a aprenderem brincando, experimentando, descobrindo e se percebendo no mundo.

O ato de brincar, além de causar maior interação entre os brincantes, ele também torna as crianças mais fraternas e afetuosas com as demais nas aulas. A US 2 demonstra que as *“Crianças são carinhosas, fraternas umas com as outras.”*, já US 5 ressalta que *“as crianças são solidárias com aquelas que se machucam nas aulas.”* A EFE proporciona às crianças a compreenderem sua motricidade, e, como disciplina,

ela lida com questões de a criança ser/estar no mundo com suas múltiplas dimensões na escola. Portanto, propor momentos de interação que envolvam a afetividade, significa dar espaço a essa dimensão humana que está tão presente na vida da criança.

Chamamos a atenção para os momentos em que percebemos mudanças de ações e atitudes das crianças, em especial da escola 2, quando a professora se ausentava. Sem a presença da docente, as crianças eram livres, agiam de forma natural, corriam, cantavam e buscavam sempre estar juntas. Mas, no momento em que a docente estava por perto, tudo se alterava. Costa (2015) diz que comportamentos assim demonstram que a criança está na fase de disciplinarização do corpo e que são essas ações que reafirmam o desejo de docilizar, adestrar, manipular desejos das crianças, a fim de deixá-las sob a vigília para punir qualquer comportamento inadequado durante as aulas.

Muitas vezes, as crianças se movimentam pelo dançar na quadra de esportes. A US 16 revela que *“a dança é algo que aparece como prática corporal entre as crianças de forma natural.”* As crianças, ao dançarem livremente, se associam ao pensamento de Gilbert (1992), quando diz que a dança criativa estimula a elas usarem sua auto expressão e criatividade dentro de um universo dançante alegre, aberto, repleto de interatividade.

Ainda que sejamos interpretados de forma equivocada, acreditamos que a EFE necessita ser emocionante, prazerosa, rica em experiências e vivências. Proporcionando encantamentos, viagens ao mundo imaginário tão explorado pelas crianças inseridas no EFI. Aqui, concordamos com Moreira, Chaves e Simões (2017, p. 6):

Advogar corporeidade é lutar pelo princípio de uma aprendizagem humana e humanizante, em que, em sua complexidade estrutural, o ser humano passa a ser considerado, a um só tempo, totalmente antropológico, psicológico e biológico. O corpo do homem não é um simples corpo, mas corporeidade humana, só compreensível por intermédio de sua integração na estrutura social.

Advogar em prol de uma EFE mais sensível, que considere as crianças como seres humanos de corpo inteiro e não apenas como “objetos” manipulados em prol de atividades sem qualquer ligação com a verdadeira essência das crianças.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644442535>

A EFE busca associar em suas práticas experiências de vida das crianças, alinhadas a valores que proporcionem as crianças serem mais humanas, sensíveis. Nesse ínterim, concordamos com Moreira et al. (2006, p.140):

A corporeidade, ao participar do processo educativo, busca compreender o fenômeno humano, pois suas preocupações estão ligadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura. Para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos. Há que utilizar uma dialética polissêmica, polimorfa e simbólica.

Pensar na criança do EFI via EFE, significa levar em consideração sua multiplicidade. É se encanta-se com as danças criativas, ilustrativas e interativas. É se embebedar de afetividade, carinho e atenção. É se envolver nos conflitos diários pelo ato de brincar e brincar de ser gente grande num mundo repleto de pequenos. Esse é o ser fenomenológico que buscamos encontrar em cada escola.

### **Crianças inspiradoras: corporeidade na escola, sim!**

Já dissemos outras vezes que criança merece ser sempre criança independente do espaço que ela esteja inserida. Moreira (2019, p. 195) complementa nosso argumento ao afirmar que:

Ser criança é também viver imaginando, sonhando, brincando, construindo castelos, compartilhando segredos e necessidades, correndo ao sabor do tempo e da hora, buscando satisfação na presença do lúdico em sua vida.

Centrando nosso olhar para a corporeidade, vislumbramos escolas que possam olhar mais sensivelmente para a criança. Por isso, nos apoiamos na proposta defendida por Moreira (2019) na qual trata-se uma proposta de educação de corpo inteiro e colocando de lado a ideia de que é preciso controlar, docilizar, engessar o corpo das crianças em prol de projeções do futuro, esquecendo o que nos interessa agora: o presente.

Mas, por que falar de corporeidade criança? Esse é questionamento diário que perpetua em nosso âmago, enquanto professores. E a única resposta que podemos dar é: Sim! A corporeidade é importante para a vida, assim como apontam Moreira e Nóbrega (2008).

A criança não chega na escola, na sala de aula e/ou nas aulas de EFE sem nada a nos ensinar, pelo contrário, ela traz consigo uma série de significados, sentidos, aprendizagens e acima de tudo desejos. E ao movimentar-se como corpo que são, elas não habitam apenas espaço e tempo, elas existem, ressignificam-se através dele.

Nas escolas em que adentramos percebemos o quão presente é a corporeidade criança. Na escola 1 e 3 notamos que elas parecem mais livres em demonstrarem suas ações, seja na sala ou nas aulas de EFE. Enquanto na escola 2 elas aparecem em alguns momentos de forma limitada, pouco expressivas, aprisionadas dentro das regras já estabelecidas.

Foi possível perceber, pós análises, que a corporeidade criança se faz presente quando:

- Exploram a imaginação e criam estórias para brincar;
- As crianças motivam umas às outras;
- O brincar faz parte do agir natural;
- As crianças são solidárias com aquelas que se machucam nas aulas;
- Crianças são muito enérgicas, adoram correr e desbravar a quadra de esporte;
- Crianças ficam animadas porque sabem que a aula de educação física escolar é na quadra de esportes;
- As crianças ficam animadas, alegres por estarem dentro da sala de aula;
- Há bastante interação entre as crianças nas atividades;
- O correr faz parte das ações das crianças na sala de aula;
- As crianças gostam de se manifestar e apresentar argumentos na sala de aula;
- O brinquedo faz parte da brincadeira;
- As crianças são muito competitivas;
- As crianças mostram preocupação com seus pares na sala de aula.

Para alguns, essas ações e atitudes podem não ser algo enriquecedor, pois veem como algo que só atrapalha o andamento do processo de ensino e

aprendizagem dentro da escola. Crianças que se mantêm caladas, quietas, que não questionam, não correm, não se relacionam, são sempre padrões de comportamentos adequados para o nosso modelo de educação vigente.

Ao presenciar que as crianças nas escolas investigadas não representam esses padrões, podemos destacar que há um forte indício da escola 2 em tentar submetê-las ao engessamento. A escola para a criança necessita ser um lugar prazeroso, rico de experiências, vivências e descobertas para que ela possa relacionar-se de forma lúdica, evidenciando a corporeidade.

As crianças são inspiradoras e isso nós não podemos negar. E no caso da escola, a corporeidade criança refere-se que aprender e sentir prazer não são termos antagônicos, como afirma Probst (2011, p. 99):

É possível aprender em movimento, no contato com os outros, deixando as emoções fluírem. É possível à criança aprender no espaço alheio à sala de aula, na aproximação com o mundo que existe além dos espaços de confinamento. É necessário, na manutenção da vida, que se permita sonhar, brincar, correr, pular, descobrir.

Moreira (2019, p. 195) afirma que “[...] isto não significa deixar de aprender cognitivamente e nem de buscar transcendência nas mais variadas formas possíveis. Significa, isto sim, oferecer aos infantes tudo isto ao mesmo tempo” Todas as experiências das crianças passam pelo corpo e não há motivos para negá-los na escola.

Advogarmos pela corporeidade não significa afirmar que ela será uma forma de salvar o mundo de todos os problemas existentes, em especial na escola. Ela sensibiliza não somente nós adultos, como as crianças a serem mais sensíveis e humanas. Moreira (2003, p. 149) complementa nosso pensamento ao dizer que “Corporeidade é sinal de presentidade no mundo. [...] É a presença concreta da vida, fazendo história e cultura e ao mesmo tempo sendo modificada por essa história e por essa cultura”

### **Considerações finais: escola é lugar do corpo, sim!**

Partindo do problema de pesquisa, chegamos à reflexão de que a criança vivencia sua liberdade, criação, criatividade e intersubjetividade a quase todos os momentos na sala de aula e nas aulas de EFE. Claro que há manifestações que

sinalizam tentativas de silenciar sua corporeidade, porém, elas, com sua naturalidade e leveza, acabam dançando, cantando, brincando, agindo e sendo quem são.

Adentrar de perto nesse universo das crianças inseridas no EFI das três escolas, em especial, na tentativa de olhar sensivelmente para elas, nos fez perceber o quão necessário é termos uma educação de corpo presente no ambiente escolar.

Não há como tentar descrever todas as ações e atitudes das crianças, mas pudemos observar de perto como a corporeidade está viva na sala de aula e nas aulas de EFE. Pois mesmo havendo tentativas de controle, docilização e engessamento do pensar, agir e sentir, as crianças, através de sua inocência, continuam exercendo seu jeito de ser no mundo.

Ressaltamos que a corporeidade criança vai à escola, mas ainda assim, tornar-se necessária a sensibilização dos professores, em especial, sobre a importância de pensarmos na criança como ser fenomenológico nesse modelo de educação centrada apenas na cognição. Seria importante que outros professores/pesquisadores adentrassem nas salas de aulas e nas aulas de EFE para perceberem os aspectos sensíveis e expressivos da corporeidade criança, de forma que essa pudesse contribuir para novas reflexões sobre o corpo e o movimento, buscando superar objetualização do corpo imposta pelas regras e pela cultura do silenciamento.

## Referências

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 31-42, 1996.

BEZERRA, Fabrício Leomar Lima.; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, Uberaba v. 1, n.1, p. 61-75, out. 2013.

BASTOS, Carmem Célia Barradas Correira. Pesquisa qualitativa de base fenomenológica e a análise da estrutura do fenômeno situado: algumas contribuições. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v.5, n.9, p. 442-451, dez. 2017.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da. **Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental**. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UJEL, Maringá, 2015.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644442535>

COSTA Luciane Cristina Arantes da. *et al.* Educação Física e esportes: motivando para a prática cotidiana escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 935-948, jul/set. 2017.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

FREIRA, Ivanilda Maria.; DANTAS, Maraya Helena de Alves. Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo. **Holos**, v.4, n; 28, 2012.

FREIRE, João Batista. Educação Física e esporte: novas perspectivas para o século XXI? O dia que o macaco falou. *In*: MOREIRA, Wagner Wey.; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **Educação Física e esporte no século XXI**, Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 321-338.

GIORGI, Amedeo. **A psicologia como ciência humana**: uma abordagem de base fenomenológica. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

GILBERT, Anne Green. Creative dance for all ages. **Reston, VA**: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, 1992.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana. *et al.* Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.01, p. 185-209, jan/mar. 2016.

LIMA, Luiz Augusto Normanha. O método da estrutura do fenômeno situado: uma contribuição para a pesquisa em motricidade humana. *In*: Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: Etnomotricidades do Sul / Colloquium of qualitative research in human motricity: Etnomotricity of South / Coloquio de investigación cualitativa en motricidad humana: Etnomotricidad del Sur, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais...** São Carlos: SPQMH, 2015. p. 241-251.

LOWEN, Alexander. **Bioenergética**. São Paulo: Summus, 1982. 304 p.

KUHN, Roselaine.; CUNHA, Antônio Camilo. A criança e o brincar: entre o mundo pensado e o mundo vivido. **Revista Vozes dos Vales**, nº 6, ano III, p. 1-24, 2014.

MACHADO, Sheila da Silva.; FREITAS, Tayanne da Costa.; WIGGERS, Ingrid Dittrich Wiggers. Educação Física nas séries iniciais: Uma visão das práticas corporais infantis. *In*: IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte/ I Congresso Distrital de Ciências do Esporte, 2010, Brasília- DF. **Anais...** Sistema Online de Apoio a Congressos do CBCE, 2010. p. 330-343.

MACHADO, Sheila da Silva. **“Vivo ou morto?” o corpo na escola sob olhares de crianças**. 2013, 207f. Dissertação (mestrado em Educação Física), Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644442535>

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva.; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n. 17, p.125-142, ago. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Ernesto Candeia. A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir). **Educar em Revista**, n. 56, p. 163-180, abr-jun. 2015.

MARTINS, Joel.; BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Centauro, 2005.

MASINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**, São Paulo: Cortez, 2010, 65-74 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOREIRA, Wagner Wey. **A ação do professor de Educação Física na escola**: uma abordagem fenomenológica. 173f. 1990. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 1990.

MOREIRA, Wagner Wey. **Croniquetas**: um retrato 3x4. Piracicaba: Gráfica UNIMEP, 2003. 161 p.

MOREIRA, Wagner Wey. Contribuições do jogo e do esporte para a corporeidade de crianças e adolescentes. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 192-202, jan/abr. 2019.

MOREIRA, Wagner Wey.; SIMÕES, Regina.; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Distrito Federal, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005.

MOREIRA, Wagner Wey.; NÓBREGA, Teresinha Petrucia. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. **Cronos**, Natal, v. 9, n. 2, p. 349-360, jul/dez. 2008.

MOREIRA, Wagner Wey. *et al.* Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 137-154.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644442535>

MOREIRA, Wagner Wey; CHAVES, Aline Dessupoio.; SIMÕES, Regina Maria Rovigati. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 202-212, mai. 2017.

OLIVEIRA, Maria Lucia de. **(Im)pertinências da educação**: o trabalho educativo em pesquisa. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p.

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antonio de. **Metodologia da Pesquisa Científica**: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos. 3. ed. Florianópolis: Visual Books, 2008. 192 p.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre) Linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally Wendkos.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PALMA, Míriam Stolk.; AZEVEDO, Kelly Andara de. Representações infantis sobre brincar e aprender nas aulas de educação física escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.35 n.1, p. 28- 40, jan/abr. 2017.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Bioexpressão. **Corpo, movimento e ludicidade. Unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Corporeidade e ludicidade nas séries iniciais do ensino fundamental: crenças, dúvidas e possibilidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 697-710, set/dez. 2015.

PEREIRA, Lucia Helena Pena.; BONFIM, Patrícia Vieira. A corporeidade e o sensível na formação e atuação docente do pedagogo. **Contexto & Educação**, v. 21, n. 75, p. 45-68, jan/jun. 2006.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Filosofia, pedagogia e psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. *In*: WALTER, Kohan (Org.) **Devir-criança na filosofia**: infância na educação, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 153-164 p.

PROBST, Melissa. Dos usos do corpo nas práticas pedagógicas. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 89-100, 2011.

RICHTER, Ana Cristina.; VAZ, Alexandre Fernandes. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, mai.2005.

SANTOS, José Carlos dos. Educação Física escolar: temos o que ensinar? In: LIMA, F. R. (Org.). **Os professores e suas experiências de formação, pesquisa e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 351-365 p.

SURDI, Aguinaldo César.; MELO, José Pereira de.; KUNZ, Elenor. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 459-470, abr./jun. 2016.

TANAKA, Didma Daniel.; COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani.; GOMES, Cleomar Gomes. Tempo/espaço do brincar: rotinas pedagógicas das aulas de educação física no ensino fundamental I. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.36, n.2, p. 92-101, mai/ago. 2018.

TELLES, Thabata Castelo Branco. A infância na fenomenologia de Merleau-Ponty: contribuições para a psicologia e para a educação. **Revista do NUFEN**, Belém, v. 6, n. 2, p. 4-14, out. 2014.

TORRES, S. P. **A corporeidade no ensino fundamental**: na busca de uma educação emancipatória. 93f. 2015. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Lavras, MG, 2015.

## Correspondência

**José Carlos dos Santos** — Universidade Federal do Triângulo Mineiro — R. Frei Paulino, 30 - Nossa Sra. da Abadia, CEP 38025-180, Uberaba, Minas Gerais, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> As discussões desse texto são resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou se o ser criança que vai à escola vivencia a sua corporeidade existencial, realizada em três escolas públicas estaduais de uma cidade de Minas Gerais, com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

<sup>2</sup> Análise Ideográfica refere-se ao emprego de ideogramas, ou seja, de representações de ideias por meio de símbolos. Efetivamente, trata-se da análise da ideologia que permeia as descrições ingênuas do sujeito. Já a Análise Nomotética busca as generalidades, a norma de todas as unidades provenientes de todos os discursos, buscando estabelecer uma normatividade dos discursos registrados, em que o objetivo é chegar a uma estrutura geral psicológica.

<sup>3</sup> As divergências embora não estejam demonstradas de forma explícita no manuscrito, elas podem ser caracterizadas como aquelas que se mostram indiferentes nas Unidades de Significado – US.