



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA CAROLINA DE ATHAYDE RAYMUNDI BRAZ

**CONSIDERAÇÕES SOBRE CORPOREIDADE E LEITURA DE
MUNDO NA FORMAÇÃO ESCOLAR**

Londrina
2012



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ANA CAROLINA DE ATHAYDE RAYMUNDI BRAZ

**CONSIDERAÇÕES SOBRE CORPOREIDADE E LEITURA DE
MUNDO NA FORMAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Lucinea Aparecida de Rezende

Londrina
2012

Catálogo na publicação elaborada por Dina Yassue Kagueyama Lermen.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B827c Braz, Ana Carolina de Athayde Raymundi.
Considerações sobre corporeidade e leitura de mundo na formação
escolar / Ana Carolina de Athayde Raymundi Braz. – Londrina, 2012.
139 f.

Orientador : Lucinea Aparecida de Rezende.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Leitura – Teses. 2. Educação – Comunicação não-verbal – Teses.
3. Corporeidade – Teses. I. Rezende, Lucinea Aparecida de. II.
Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 372.41

ANA CAROLINA DE ATHAYDE RAYMUNDI BRAZ

**CONSIDERAÇÕES SOBRE CORPOREIDADE E LEITURA DE MUNDO
NA FORMAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lucinea Aparecida de Rezende
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Cyntia Graziella Guizelim Simões
Giotto
UNESP – Marília – SP

Londrina, 04 de julho de 2012.

*Aos meus pais, Paulo e Dora, meus primeiros
“professores”, com quem aprendi a decifrar e
compreender as palavras e o mundo, pela confiança
depositada, amor dedicado, caminhos apontados e por
acreditarem em mim.*

*À minha pequena família, fundamental em todos os
momentos, por incentivar meus sonhos e compartilhar
minhas conquistas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, em diferentes situações e momentos, encorajaram-me a lutar nesta etapa da vida.

À Prof^a. Dr^a Lucinea Aparecida de Rezende, sempre presente, pelos conhecimentos compartilhados, sensatez e seu grande coração, pela disponibilidade e confiança em mim depositadas, gerando a responsabilidade em não desapontá-la. Admiro-a muito!

À Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira pelas valiosas contribuições, palavras de incentivo e colaboração.

À Prof^a. Dr^a. Cytia Graziella Guizelim por aceitar fazer parte deste processo, dividindo opiniões e conhecimentos.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, fundamentais para a concretização desta etapa.

À Karina, companheira em todos os momentos, capaz de tornar esta caminhada mais significativa, pela parceria, dedicação, compreensão e incentivo.

Aos colegas do Programa de Mestrado em Educação, pelos momentos compartilhados.

Aos amigos pelo apoio, companheirismo e amizade.

Frequentar a leitura, captar sua voz, implica diversidade e profundidade. Desconsiderar essas características ao lidarmos com a formação do ser humano, tratando a/da leitura unilateralmente, ainda que com bons propósitos (como os de formamos acadêmicos), implica o risco de destituirmos de sentido o ato de ler. Poderíamos dizer, também: nossa forma de lidar cotidianamente com a leitura não tem representado um convite ao leitor, para leva-lo a ler continuamente. Por conseguinte, não basta, na formação do ser humano, que tenhamos afínco em nossa proposta de conhecer ou de levar a conhecer, se o fazemos em sentido de mão única. Não é suficiente querermos apreender o Mundo apenas com o olhar da Ciência (ou de qualquer área do conhecimento que seja, tomada isoladamente). O ser humano que só lê e pensa a Ciência de modo ascético, desconsiderando outros saberes, é tão unilateral e incompleto como um artista que desconsidere outros saberes ao produzir sua obra de arte. Tomemos como exemplo “Guernica”, de Picasso, que nos toca tão profundamente... A obra de arte não é forma destituída de conteúdo; muito pelo contrário – contempla em si um olhar do Mundo, visto pelo autor de maneira crítica (um olhar também sociológico, dentre outros, podemos dizer). É como vimos em “Sidarta”, de Hesse, quando o personagem sai do seu espaço familiar em busca de conhecimento e sabedoria [...] Assim, lendo a manhã, o dia e a flor, a borboleta, o homem e a música, o rio e a ternura, o silêncio e o fluir numa voz que não há, a sutíliza da noite e o desaprender... do sempre igual, do que é unilateral, certo demais para ser real... podemos aprender a ler. Aprendemos, lendo a imagem no teatro, no cinema, na TV, na fotografia, no jornal. Não apenas como quem olha, mas como quem pensa, sente e tem um olhar crítico para o que vê/ouve.

(Lucinea Aparecida de Rezende, 2007, p.5, 7)

BRAZ, Ana Carolina de Athayde Raymundi. **Considerações sobre Corporeidade e Leitura de Mundo na Formação Escolar**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Neste estudo defendemos a ideia de que é preciso que a escola considere a relação da corporeidade e da motricidade humana com vistas à ampliação da visão de mundo dos nossos estudantes durante os processos de ensino e de aprendizagem da leitura mediados por diferentes tipos de linguagens. Daí decorre a necessidade de que, durante o processo de formação de leitores, a escola considere aqueles que aprendem enquanto sujeitos-corpóreos em sua complexidade e tenha a concepção do corpo-uno. O principal objetivo do estudo é apresentar sentidos e significados da corporeidade e da motricidade para a aquisição da leitura durante a formação de leitores. Temos como objetivos específicos: descrever diferentes concepções de corpo ao longo da história da sociedade ocidental; analisar as considerações sobre a motricidade e a corporeidade relacionadas à educação escolar; identificar concepções sobre leitura, leitura de mundo e a formação de leitores e, finalmente, apresentar a relação da corporeidade na aprendizagem da leitura e ampliação da possibilidade de leituras de mundo nos processos de ensino e aprendizagem na escola. Este trabalho configura-se como um estudo orientado sob a ótica da pesquisa qualitativa e descritiva. As técnicas e procedimentos metodológicos deste estudo tomam como orientação os pressupostos da pesquisa bibliográfica acerca do problema de pesquisa expresso por meio dos seguintes questionamentos: a corporeidade humana é considerada nos processos de ensino e de aprendizagem voltados à ampliação da leitura de mundo? As diferentes linguagens e expressões de pensamento estão presentes nas práticas pedagógicas voltadas à formação do leitor durante a escolarização? Como são consideradas as relações da leitura e corporeidade durante o processo de formação do leitor? Concluimos nossas discussões considerando ser preciso que, durante os processos de ensino e aprendizagem de leituras, sejam consideradas a corporeidade e a motricidade humana. Isso amplia as possibilidades de entendimento e compreensão dos textos, assim como seduz o leitor quando provoca a reflexão por meio dessa leitura. As diferentes linguagens – manifestadas na corporeidade e pela motricidade – oportunizam a significação e a ressignificação do texto e do leitor em sua complexidade. Para tanto, indicamos alguns procedimentos de ensino e/ou atividades sistematizadas o ensino da leitura entre os quais: os jogos dramáticos, o teatro-educação, os jogos teatrais, a contação de histórias, as brincadeiras cantadas, as brincadeiras de faz de conta, os jogos corporais, entre outros procedimentos de ensino com a intenção apontar algumas entre inúmeros direcionamentos possíveis para a ampliação das possibilidades de práticas pedagógicas relacionando o ensino da leitura vinculada a corporeidade e a motricidade como determinantes para a apropriação dos conteúdos e ampliação da visão de mundo.

Palavras-chave: Corporeidade. Leitura. Motricidade. Visão de Mundo.

BRAZ, Ana Carolina de Athayde Raymundi. **Considerations of Corporeality and World's Reading in Training School**. 2012. 139 sheets. Master's (Thesis in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

Culture is the result of production of signs and symbols that are social in language structure. Languages are products and productions of different kinds of texts, communicated through gestures, orality, writing, drawings, music, games, finally, all the 'interfaces' possible the exchange of information with a view to understanding and expression of reality. It is necessary that the movements and gestures, expressed in various ways, are considered essential in situations of teaching reading and educating readers. These relationships focus on how the child feels and understands the reality of living and acting on it, more and more conscious about the opening of the possibilities of relationship. The questions that guide research are required: the human embodiment is considered in the teaching and learning aimed at expanding the reading of the world? Different languages and expressions of thought are present in teaching practices aimed at the formation of the system during enrollment? Relations are considered as reading and embodiment in the process of formation? Therefore, the main objective of the study is to present ways and means of embodiment in the acquisition of reading during the formation of readers. It is believed that the embodiment should be considered in the learning space with the aim of understanding the languages and the establishment of relations of human society in which they live. One must consider the corporeality - the sensible and the intelligible - in the process of teaching and learning of reading the world, during the process of schooling, as it is crucial to the development of sensitivity, awareness and use of symbols and their meanings socially and historically produced in different cultures, so that these symbols can be read, understood and reworked. The survey is configured as a qualitative and descriptive.

Keywords: Corporeality. School Education. Teacher's Formation. Reading World.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Corpo, Corpos	23
Figura 2 - Helena de Tróia	28
Figura 3 - Dionísio e Apolo.....	30
Figura 4 - O Discóbulo	32
Figura 5 - A prostituição na Idade Média	34
Figura 6 - O Piedoso.....	37
Figura 7 - A Lição de Anatomia do Dr. Tulp	39
Figura 8 - O Homem Vitruviano	40
Figura 9 - As escolas europeias de ginástica.....	48
Figura 10 - Les Demoiselles D'Avignon (As Senhoritas de Avignon).....	56
Figura 11 - Orlan	60
Figura 12 - O corpo em movimento	62
Figura 13 - O Acrobata	67
Figura 14 - O corpo humano.....	72
Figura 15 - Safo reza para Afrodite.....	82
Figura 16 - Capa do livro Marcelo, Marmelo, Martelo	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONCEPÇÕES DE CORPO NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO	23
2 A CORPOREIDADE E A MOTRICIDADE À LUZ DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE	70
2.1 A MOTRICIDADE HUMANA E A FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO	73
2.2 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE HUMANA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	76
3 A CORPOREIDADE E SITUAÇÕES DE ENSINO: AS LINGUAGENS E LEITURAS DE MUNDO NO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO FORMAL	81
3.1 LEITURA, MOVIMENTO, CORPOREIDADE, PERCEPÇÃO CONCEITOS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS	93
3.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS - LEITURA, CORPOREIDADE E MOTRICIDADE	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo origina-se de minhas reflexões, de quando era estudante de Pedagogia, e, posteriormente, por meio de experiências e vivências como coordenadora pedagógica nos anos iniciais de ensino fundamental. Pude observar o desapontamento e a desmotivação dos professores e, principalmente, dos estudantes, no que dizia respeito à escola, aos processos de ensino e de aprendizagem no decorrer das situações de ensino, em espaços específicos destinados a elas. Algumas condutas dos estudantes durante as aulas, dentre as quais a falta de interesse pelos conteúdos, induziram-me a formular, entre outras, a seguinte questão: o que ocorre na escola e nas aulas que distancia os estudantes dos conteúdos que a eles são apresentados? Esta primeira pergunta fez-me levantar algumas possíveis respostas, dentre as quais: estamos vivendo o início do século XXI, mas temos como modelo a escola moderna do século XVI somada a algumas “inovações” pensadas a partir da escola nova – modelo americano – e da escola técnica de modelo industrial.

A escola contemporânea deste início de século XXI pouco contempla a demanda e as características de uma sociedade compreendida por uma teia de relações complexas e, portanto, contraditórias, cujos sujeitos/atores sociais estão diante de um veloz desenvolvimento tecnológico e científico, com a possibilidade de acesso a uma quantidade e variedade de informações nunca presenciadas anteriormente, entre tantas outras características. Paradoxalmente, passamos por experiências que tornam necessária uma retomada da sensibilidade e do repensar sobre a compreensão da formação humana.

Em síntese, o pensar sobre as características, as necessidades e as contradições da escola na atualidade fez-me refletir sobre as demandas sociais e a formação dos sujeitos sociais. Se é preciso reconsiderar a escola e seus aspectos formativos, conseqüentemente, é preciso reconsiderar o ser humano na sociedade atual, para que a distância entre a escola que temos e a formação que pretendemos seja cada vez menor e, assim, os aspectos e as condutas negativas dos estudantes frente aos conteúdos de ensino, sejam cada vez menores. Nesse sentido, outras perguntas foram formuladas: que ser humano desejamos formar? De que ser humano estamos a falar? Quais as necessidades e objetivos desta formação? Como contemplarmos as características e as demandas sociais da atualidade na escola e,

ao mesmo tempo, resgatarmos a sensibilidade há tempos desconsiderada nos processos formativos?

Ao procurar responder às questões anteriormente apresentadas, deparei-me com um desafio que se baseava em encontrar um caminho que possibilitasse a ampliação de uma resposta para todas as perguntas sem reduzi-las e/ou generalizá-las. Optei por começar minha caminhada de “descobertas” em busca das respostas para minhas inquietações, procurando estudar assuntos relacionados ao sentido e ao significado da escola e da formação do ser humano, com o objetivo de pensar e compreender as aproximações e os distanciamentos do cotidiano escolar, seus conteúdos, os seus pressupostos teóricos e metodológicos na atualidade, bem como as expectativas sociais para a escola em diferentes dimensões. Nesse sentido, voltei-me a autores e autoras como: Ferreira (1993), Schnitman (1996), Ruiz e Bellini (1998), Gallo (2000), Kuenzer e Candau (2002), dentre outros.

A partir do estudo dos autores e autoras apresentados anteriormente, senti a necessidade de compreender de maneira mais contundente a constituição, os fundamentos e as características da sociedade contemporânea em uma situação de pós-modernidade, como nos apresenta Ghiraldelli Jr. (2007), e questões relacionadas à subjetividade humana e à educação. Considerar a relação da corporeidade e ampliação da leitura de mundo dos nossos estudantes pareceu-me oportuno para defender a ideia de que esta aproximação precisa ser considerada pela escola nas situações de ensino e aprendizagem; para tanto, é preciso discutir a formação docente e as suas intervenções frente a estas considerações.

A humanidade forma-se por meio de linguagens socializadas e os grupos sociais constituem-se por afinidades, modos de ser, de pensar e de agir. As crenças, valores, símbolos propiciam a formação de grupos, os quais acabam por produzir sua própria cultura, que, conforme Geertz (1989), constitui-se como estrutura na organização das sociedades, onde as linguagens — símbolos culturais — propiciam significados, ressignificados, situações de perpetuação ou transformação na sociedade. Ferreira (1993) destaca a cultura composta por diversos elementos, dentre os quais valoriza a linguagem, a qual Bakhtin¹ (1997) considera como um fato social, cuja existência fundamenta-se nas necessidades de comunicação.

¹ Mikhail Bakhtin (1895-1975) apresentou uma concepção de linguagem, a **enunciativo-discursiva**, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação. A relação interpessoal, o contexto de

As linguagens são os principais elementos marcadores de uma cultura, pois nelas estão todos os sistemas de sinais de tipos definidos, que servem aos fins da comunicação humana e trazem em si a forma de perceber e pensar o mundo de um determinado grupo social e, como consequência, da sociedade de maneira geral. É uma atividade social, realizada com vistas a atingir determinados objetivos, dentre os quais, a comunicação. O ser humano usa a linguagem porque vive em comunidades, nas quais têm necessidade de se comunicar com os seus semelhantes, de estabelecer com eles relações dos mais variados tipos, de obter deles reações ou comportamentos, de atuar sobre eles das mais diversas maneiras, ou seja, de interagir socialmente por meio do seu discurso (KOCH, 2004).

Ferreira (1993), em *Sociologia da Educação*, observa que linguagem é todo e qualquer sistema de signos para comunicar ideias e/ou sentimentos, por meio de símbolos convencionados, sonoros, gráficos, gestuais etc., podendo ser percebida pelos diversos órgãos dos sentidos: visual, auditivo, tátil etc., ou, ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos, como: gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras, usados para representar conceitos de comunicação, ideias e pensamentos, enfim, dar-lhes significados.

Por isso, as linguagens – esses veículos das relações sociais - produzem e são produtos de diferentes veículos ou dispositivos comunicativos: os movimentos, os gestos, a oralidade, a escrita, os desenhos, a música, os jogos e as brincadeiras. Todas essas vivências são responsáveis pela constituição do ser humano, nos variados aspectos de sua conduta.

O desenvolvimento das linguagens é produto da transformação da sociedade e da relação do homem com e nesta sociedade. Todos os meios de comunicação interferem na formação de nossa sociedade e cultura, entretanto, cada meio tem uma linguagem própria, representada por seus códigos. As linguagens possibilitam o nosso estar-no-mundo como indivíduos sociais que somos e são mediadas por uma rede intrincada e plural de símbolos e signos. Comunicamo-nos pela leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços e cores, como afirma Santaella (2007).

produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem o produz passaram a ser peças-chave para os estudos a linguagem (Nova Escola On-line. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/producao-de-texto/concepcoes-de-linguagem.shtml>) (grifo do autor).

Por outro lado, a formação da cultura e a produção de símbolos e imagens estereotipadas, produtos do mundo adulto, acabam por interferir de maneira negativa na relação da criança com a realidade (CUNHA, 2005). Pensar a linguagem humana como lugar de interação é consequência dessa compreensão de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos por palavras. Por isso, é preciso considerá-la não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas, acima de tudo, como forma de interação social (KOCH, 2004).

Daí decorre, segundo Santaella (2007), a utilização de variados meios de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes, objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro, tato, olhar, sentir e apalpar para nos comunicarmos e nos orientarmos no mundo. Nesse quadro, a corporeidade é essencial para a compreensão sobre as diferentes dimensões da linguagem e do ser humano de forma integral, no seu sentir, pensar, agir, ser, estar, vivenciar e experienciar no/sobre o mundo por meio das inúmeras maneiras em que esta relação é estabelecida.

A corporeidade é um tema que vem sendo tratado desde a década de 80, do século XX, com vistas à superação da visão mecanicista e reducionista sobre o corpo, consequência do pensamento racionalista cartesiano, que o concebeu como ferramenta muito próxima às máquinas, sendo, assim, destituído de sensibilidade, emoções e representações. Para além desta ideia, no século XXI, considerar a corporeidade vai muito além da visão do corpo-máquina. A corporeidade é a manifestação humana pautada em uma relação entre o sensível e o inteligível. Como apontam João e Brito (2004), estudiosos da Educação Física, a corporeidade está pautada no princípio da unidade do ser humano e é refletida a partir da fenomenologia² existencial de Merleau-Ponty³. Este apresenta uma visão de corpo diferente da tradição cartesiana: nem coisa, nem ideia, o corpo está

² A fenomenologia é uma filosofia transcendental que repõe as essências na existência e coloca em suspenso as afirmações da atitude natural para compreendê-las. É o estudo das essências.

³ **Maurice Merleau-Ponty** (1908—1961) foi um filósofo fenomenólogo francês. Estudou na *École normale supérieure de Paris*, graduando-se em filosofia em 1931. Em 1945, foi nomeado professor de filosofia da Universidade de Lyon. Em 1949, foi chamado a lecionar na Universidade de Paris I (Panthéon-Sorbonne). Em 1952, ganhou a cadeira de filosofia no *Collège de France*. De 1945 a 1952, foi coeditor (com Jean-Paul Sartre) da revista *Les Temps Modernes*. Suas obras mais importantes de Filosofia foram de cunho psicológico: *La Structure du comportement* (1942) e *Phénoménologie de la perception* (1945). Apesar de grandemente influenciado pela obra de Edmund Husserl, Merleau-Ponty rejeitou sua teoria do conhecimento intencional, fundamentando sua própria teoria no comportamento corporal e na percepção. Sustentava que é necessário considerar o organismo como um todo para se descobrir o que se seguirá a um dado conjunto de estímulos.

associado à motricidade, à percepção, à sexualidade, à linguagem, ao mito, à experiência vivida, à poesia, ao sensível e ao invisível, apresentando-se como um fenômeno complexo, não se reduzindo à perspectiva de objeto (MERLEAU-PONTY, 1994).

Assim contextualizado, pensar como a instituição escolar aborda a dimensão da corporeidade é foco desta pesquisa. Estudiosos da Educação Física, dentre os quais Gonçalves (1994, p. 24), apontam que a escola reproduz uma relação estéril do ser humano com o mundo num progressivo distanciamento entre a atividade do homem como expressão de sua totalidade e o produto de sua atividade com a manipulação do corpo no trabalho e nas instituições, com o objetivo de discipliná-lo.

Como descreve a autora (GONÇALVES, 2001), a cultura imprime marcas nos sujeitos, dita normas e fixa ideias em todas as dimensões do ser humano: intelectual, afetiva, moral e física. Essas marcas, normas e ideais refletem-se no modo de ser e agir do ser humano em diferentes etapas de seu desenvolvimento e nos processos de ensino e de aprendizagem, nos diferentes níveis de ensino, durante a educação formalizada.

Daí decorre, conforme delimitado nessa pesquisa, a necessidade de que, durante o processo de formação de leitores e de ampliação de visão de mundo, a escola considere a corporeidade dos estudantes como fundamental para a relação sujeito social e mundo, mediada por diferentes tipos de linguagens. O ser humano, ao tomar consciência da sua corporeidade, adquire a possibilidade de ter experiências essenciais para a ampliação do repertório expressivo, das sensações e percepções, bem como a capacidade imaginativa e criativa, necessárias para a aprendizagem. Todavia, é facilmente percebido que essa inter-relação ainda é desconsiderada em grande proporção nas instituições educacionais.

Aproveitamos as questões apresentadas por Trindade (2002) para, por meio delas, apresentarmos algumas das nossas indagações sobre o corpo, corporeidade, motricidade e leitura nos processos de ensino e aprendizagem. Dentre essas questões estão: reflexões sobre que corpos estamos ajudando a produzir enquanto educadores? Com que tipo de corpos estamos comprometidos: com corpos aprisionados, criativos, alegres, livres, ou com corpos aprisionados, silenciados, podados, covardes, tiranizados e tiranos? Qual a importância de se refletir sobre o corpo na instituição escolar? O corpo como propriedade do seu

próprio corpo e não como propriedade do outro. Como potencializar essa multiplicidade de corpos que transitam nas instituições escolares; qual a ação possível a nós, educadores, com o corpo do outro e, sobretudo, com o nosso próprio corpo? A propósito, Gonçalves, (1994, p. 14) fazendo um resgate histórico, atesta que

Ao longo da história humana, o homem apresenta inúmeras variações na concepção e no tratamento de seu corpo, bem como nas formas de comportar-se corporalmente, que revelam as relações do corpo com um determinado contexto social. Desse modo, a) variam as técnicas corporais relativas a movimentos como andar, pular, correr, nadar, etc.; b) **os movimentos corporais expressivos (posturas, gestos, expressões faciais), que são formas simbólicas de expressão não-verbal**; c) a ética corporal, que abrange ideias e sentimentos sobre a aparência do próprio corpo (pudor, vergonha, ideais de beleza, etc.); d) o controle de estrutura dos impulsos e das necessidades (GONÇALVES, 1994, p. 14 - *grifo nosso*).

Nesse sentido, entendemos como necessária uma transformação das práticas pedagógicas e da concepção do professor frente aos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos de ensino mediados pelas diferentes linguagens. Veiculadas por essas diferentes linguagens, todas as formas de comunicação influenciam a maneira de sentirmos e entendermos o mundo em que vivemos, assim como constroem expectativas e representam a imagem que temos de nós mesmos.

A formação de leitores e a ampliação de visões e leituras de mundo do educando é possível por meio do exercício de sua consciência sobre as diversas linguagens na manifestação de sua corporeidade. Ou seja, é preciso que nos processos de ensino e aprendizagem de leituras seja considerada a corporeidade humana. Isso amplia as possibilidades de entendimento e compreensão dos textos, assim como seduz o leitor quando provoca a reflexão por meio dessa leitura. As diferentes linguagens – manifestadas na corporeidade – oportunizam a significação e a ressignificação do texto e do leitor.

As relações da corporeidade nos processos de ensino na educação formal possibilitam a aprendizagem integral em sua complexidade. Neste processo, é preciso considerar o contexto local e global do estudante frente aos conteúdos de ensino, sua individualidade no mundo em que vive e o seu espaço. O conhecimento e a aprendizagem - interpretação contínua que emerge da capacidade de

compreender - dependem da consciência do ser humano, de sua existência do mundo. Portanto é necessária a consideração da inseparável tríade: corpo, linguagem e história social.

Concordamos com Carmo Jr. (2011), quando afirma que o conhecer, o fazer e o viver não poderão ser considerados separadamente. Destacamos que, inclusive, na escola essas ações – de conhecer, fazer e viver – não podem ser estanques. O mesmo autor citado anteriormente destaca que o corpo faz parte dessas construções por ser possibilidade de existência e incapaz de apresentar respostas preestabelecidas como uma máquina, pois, para o ser vivo, a aquisição de um hábito verdadeiro é a incorporação de uma forma suscetível de transformar-se. A gestualidade ou os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por todas as disciplinas.

A partir de tais pressupostos, este trabalho configura-se como um estudo orientado sob a ótica da pesquisa qualitativa e descritiva⁴ ao considerarmos a natureza dos objetos discutidos e dos objetivos propostos, dentre os quais: apresentar concepções de corpo ao longo da história da sociedade ocidental; analisar as considerações sobre a motricidade, corporeidade e educação; identificar as concepções de leitura e leitura de mundo, leitor e formação de leitores; relacionar a corporeidade para/na aprendizagem da leitura e ampliação da possibilidade de leituras de mundo nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da educação escolarizada.

As técnicas e procedimentos metodológicos deste estudo tomam como orientação os pressupostos da pesquisa bibliográfica em suas etapas de levantamento de material de referência bibliográfica, seleção e análise das fontes teóricas como orientação para a produção do relatório monográfico acerca do problema de pesquisa, expresso por meio dos seguintes questionamentos: a corporeidade humana é considerada nos processos de ensino e de aprendizagem voltados à ampliação da leitura de mundo? As diferentes linguagens e expressões de pensamento estão presentes nas práticas pedagógicas voltadas à formação do

⁴ Conforme André (1995), a pesquisa descritiva orienta “a descrição e interpretação dos fenômenos sociais ou educativos e se interessar pelo estudo dos significados e intenções das ações humanas”. Algumas das características básicas da abordagem qualitativa referem-se ao fato de o pesquisador privilegiar o processo, ao invés do produto, e a atenção que o mesmo dedica na compreensão do “significado” que as pessoas dirigem a sua vida.

leitor durante a escolarização? Como são consideradas as relações da leitura e corporeidade durante o processo de formação do leitor?

O principal objetivo do estudo é apresentar sentidos e significados da corporeidade na aquisição da leitura durante a formação de leitores. Temos como objetivos específicos: descrever diferentes concepções de corpo ao longo da história da sociedade ocidental; analisar as considerações sobre a motricidade e a corporeidade relacionadas à educação escolar; identificar concepções sobre leitura, leitura de mundo e a formação de leitores e, finalmente, apresentar a relação da corporeidade na aprendizagem da leitura e ampliação da possibilidade de leituras de mundo nos processos de ensino e aprendizagem, na escola. Tomamos como orientação teórica para analisarmos os objetos de estudo e a problemática da pesquisa apresentada, a Fenomenologia de Merleau-Ponty (1994) e a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (1996).

A preocupação e o estudo sobre a relação do “corpo” nos processos formativos – educação formal – são decorrentes de minhas experiências e vivências relacionadas à minha formação em Fisioterapia e também na área da Educação. A identidade de uma pessoa é constituída ao longo do tempo de forma processual, a partir de relações com o mundo em que vive e, principalmente, da maneira que tais relações são estabelecidas, ou seja, por meio das vivências e experiências individuais e sociais numa reciprocidade de que pouco temos consciência daquelas que foram positivas ou negativas e, até mesmo, daquelas que pouco ou muito nos influenciaram. Contudo, é indubitável a influência de nossas relações com o mundo para o processo da constituição identitária: o que somos e o que ainda seremos e, mais ainda, o que gostaríamos de ser.

As contradições e paradoxos que permeiam a existência do ser humano exprimem uma teia de complexidade quando refletem a relação desta existência com a essência de cada um. Sendo assim, não somos individuais. Sempre somos e refletimos a complexidade dos vários em nós mesmos. A memória possibilita-nos recorrer à busca da identificação de nós e dos vários em nós. Por isso, a memória pode ser considerada dádiva ou castigo.

Quantas coisas poderiam, e deveriam, ser esquecidas? Quantas coisas precisam, e deveriam, ser lembradas? A própria memória é o exemplo de uma das contradições e um dos paradoxos da vida humana. Somente o humano a possui. É ela que nos diferencia dos demais seres não-humanos. Por essas razões,

escrever um memorial é quase que nos despirmos para nós mesmos. Faz-nos pensar naquilo que somos a partir daquilo que fomos, daquilo que gostaríamos de ter sido e não fomos e, principalmente, daquilo que ainda pretendemos ser.

A memória nos retrata; mas é, antes de tudo, um devir. Entretanto, um retrato parcial, pois somente cabe um olhar; o olhar daquele que recorre à sua própria memória para tentar se descrever, portanto, uma memória parcial, mas essencial para se fazer conhecido ou, quiçá, familiar a si próprio ou, numa tentativa mais ousada, para o outro. Então tentemos...

Sou natural de Santos – SP, cidade em que vivi até os 9 anos, quando mudei para Atibaia, também interior do Estado de São Paulo. As experiências da vida em cidade do interior – em específico na década de 80 – foram enriquecedoras sob vários aspectos, dentre os quais, na aproximação com grupos de pessoas que possibilitaram minhas vivências com a dança, com o corpo em movimento e com a linguagem corporal. Era isso! O corpo... com todas as suas possibilidades relacionais com o mundo em que vivemos; sintonia com a natureza, harmonia e equilíbrio entre pulsão e introspecção.

Durante a infância, as atividades físicas, recreativas, esportivas, artísticas sempre me cativaram. Tive muitas vivências e experiências relacionadas às linguagens corporais, principalmente, à dança. Fiz escola de dança – Ballet Clássico e Jazz - dos 7 aos 18 anos e, durante esta trajetória, passei também pela dança de salão, dança moderna e dança contemporânea. Foram muitos anos de dedicação. Naquela época – infância e adolescência –, ainda não tinha consciência do quanto minha proximidade com a linguagem corporal e a paixão pelo movimento influenciariam minhas “escolhas” relacionadas às futuras atividades acadêmicas e, conseqüentemente, profissionais. Naquela época, nem imaginava que a Educação iria me seduzir tanto quanto a área da Saúde – impulsionada que sou pela “vontade de cuidar do outro”.

Aos 18 anos, cheguei em Londrina – Pr. Como anunciado anteriormente, a área da Saúde era o que me despertava desejos, quando questionada sobre a carreira profissional a qual poderia me dedicar. Em 1995, ao terminar o ensino médio (na época, o 2º grau), apesar das incertezas, medos, ansiedade e perspectivas sobre os encaminhamentos para uma formação profissional, não tinha dúvidas de que as atividades acadêmicas e profissionais que

almejava, de uma forma ou outra, precisariam estar relacionadas, a princípio, à área da Saúde.

Vivenciar todas aquelas experiências foi essencial para a “escolha” de minha formação acadêmica e, conseqüentemente, profissional. Hoje, acredito que, a sedução pelas atividades físicas e o corpo em movimento somada as minhas aspirações relacionadas à escolha da carreira acadêmica na área da Saúde foi fundamental para o curso que decidi tomar como ponto de partida para a minha vida profissional, a saber: a Fisioterapia.

Finalizei o curso de graduação em Fisioterapia em dezembro de 2001 e, em 2006, iniciei a minha carreira na docência na Educação Profissional (Ensino Profissionalizante) na Secretaria de Estado de Educação - PR – SEED/PR, por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS), e assumi aulas das disciplinas de Anatomia Humana e Fisiologia Humana, no Curso de Técnico de Enfermagem durante um semestre em 2006. Em seguida, assumi aulas no Colégio Estadual Polivalente em Londrina no Curso Técnico em Segurança do Trabalho, onde permaneci de 2006 a 2009. Durante esses três anos, fui docente responsável pelas disciplinas de Ergonomia, Epidemiologia e, também, Doenças Ocupacionais. Nesses anos, orientei trabalhos de conclusão de cursos em diversos temas, dentre os quais: Configurações do Espaço de Trabalho, Ginástica Laboral – atividade prática, O trabalho com atividades físicas compensatórias, Teoria e Prática da Atividade Física no Ambiente de Trabalho, entre outros. A partir de então, as necessidades profissionais e, principalmente, a minha dedicação à área educacional (somada a área da Saúde) foram determinantes para que, em 2007, iniciasse o Curso de Pedagogia, o qual concluí no final de 2009.

Em 2007, fui aprovada, por meio de concurso público, para carreira de docente da Educação Profissional – Curso Técnico em Cuidados com a Pessoa Idosa da Secretaria de Estado de Educação - PR - SEED/PR. Ingressei no Quadro Próprio do Magistério (cargo efetivo) em 2009. Estes dois cursos de graduação – Fisioterapia e Pedagogia – foram determinantes na busca de meus objetivos profissionais. De 2007 a 2008, fiz Curso de Pós-Graduação – Especialização em Saúde Coletiva e da Família e, em 2009, conclui o Curso de Graduação em Licenciatura Plena – FORMAÇÃO PEDAGÓGICA –, na Universidade Estadual de Londrina. Em 2008, ministrei aulas no curso de Pós-Graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais como docente convidada, responsável pelas disciplinas de Práticas

Educativas no Berçário - Crescimento e Desenvolvimento Motor; no início de 2009, ingressei na carreira da docência universitária.

No início de 2010, inicio minha história no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL), com a proposta de pesquisa que culmina com o relatório que ora apresento. Nesse curso, pude compartilhar de conhecimentos relacionados à educação atrelados às discussões sobre a corporeidade. O desenho desta pesquisa foi tomando formato quando, no ano de 2009, assumi a coordenação pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental na educação básica, em uma escola pública no município de Londrina. Durante o exercício dessa função, tive a possibilidade de observar e de intervir em diferentes ocorrências de conflitos e de algumas dificuldades de intervenção docente em situações de ensino e de aprendizagem.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, a saber: no primeiro capítulo, sob o título “Concepções de corpo na História e na Educação”, são descritas concepções sobre o corpo durante alguns períodos da história ocidental desde a Antiguidade, em especial na Grécia, sob a argumentação de alguns de seus principais pensadores, passando por concepções sobre o corpo na Idade Medieval e, posteriormente, pela modernidade, com destaque para o corpo racionalizado fundamentado no pensamento de Descartes⁵. Finalizando o primeiro capítulo, apresentamos o corpo “máquina-produtiva”, decorrente do processo de industrialização e do pensamento liberal, e a(s) concepção(ões) de corpo na contemporaneidade, a partir de sua condição de sociedade pós-moderna.

⁵ René Descartes nasceu em La Haye en Touraine em 31 de março de 1596 e morreu em 11 de fevereiro de 1650 em Estocolmo. Foi um filósofo, físico e matemático francês. Durante a Idade Moderna também era conhecido por seu nome latino Renatus Cartesius. Notabilizou-se sobretudo por seu trabalho revolucionário na filosofia e na ciência, mas também obteve reconhecimento matemático por sugerir a fusão da álgebra com a geometria - fato que gerou a geometria analítica e o sistema de coordenadas que hoje leva o seu nome. Por fim, ele foi uma das figuras-chave na Revolução Científica. Descartes, por vezes chamado de "o fundador da filosofia moderna" e o "pai da matemática moderna", é considerado um dos pensadores mais importantes e influentes da História do Pensamento Ocidental. Muitos especialistas afirmam que a partir de Descartes inaugurou-se o racionalismo da Idade Moderna. Nas Meditações, Descartes deixou claro que o homem “não é um piloto em seu navio”, não é uma mente comandando um barco, mas um todo coeso. A consideração que Descartes fez, apontando para uma dupla substância, a res cogitans e a res extensa, era puramente metodológica. O mental não ocuparia espaço e o não mental ocuparia espaço, e isso deveria implicar em alguma coisa a mais, pensou ele. Eis aí o “dualismo cartesiano” – não mais que isso. De modo algum Descartes quis dizer que poderíamos entender o homem por meio de uma separação entre “corpo” e “mente”. Poderíamos fazer pesquisas metafísicas com tal dualismo, mas não pesquisas filosóficas e antropológicas a respeito do homem. Disponível em: <http://portal.filosofia.pro.br/descartes.html>. Editores responsáveis: Francielle Chies e Paulo G Ghiraldelli Jr. – on-line desde 1997. Acesso em: 09/05/2012.

Já no segundo capítulo, “A corporeidade e a motricidade à luz do Paradigma da Complexidade”, são apresentados os conceitos de corporeidade e de motricidade à luz da Teoria da Complexidade e da Fenomenologia. Portanto, as teorias que orientam tais pressupostos, assim como seus pensadores, são destacadas nesta seção.

No terceiro e último capítulo, intitulado: “A corporeidade e situações de ensino: as linguagens e leituras de mundo no espaço de educação formal”, discutimos as relações da corporeidade e da motricidade nos processos de ensino e aprendizagem na escola, assim como a formação humana para além da formação científica. Nesse sentido, destacamos a importância de considerar a percepção e os sentidos da corporeidade no ensino e na aprendizagem da leitura, para que os estudantes possam compreender e ver significado em suas leituras, e estas ampliem suas leituras/visões de mundo, já justificado no subtítulo: “Leitura, movimento, corporeidade, percepção... conceitos, sentidos e significados”. Nesta mesma seção, apresentamos algumas propostas de intervenções pedagógicas sobre o conteúdo leitura considerando a corporeidade e a motricidade como essenciais na aprendizagem. Por fim, trazemos algumas considerações com o intuito não de finalizar este estudo, mas de apontar as necessidades de novas reflexões sobre o tema ora apresentado.

1 CONCEPÇÕES DE CORPO NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO

Todo estudo é motivado por questões originárias das relações dos seres humanos com a realidade experienciada e vivenciada e, em particular, daquele que se propõe a respondê-las com a realidade vivida. Tais indagações são oriundas de sentimentos que, de certa maneira, incomodam e cativam aquele que se propõem a pesquisar e a estudar sobre o tema “selecionado”.

O corpo, o corpóreo, a corporeidade ou, ainda, o corpo/experiência em situações de ensino e de aprendizagem de linguagens e, conseqüentemente, a ampliação da visão de mundo dos educandos em formação, esse é o tema que propomos apresentar a partir de conceitos e concepções do corpo na história ocidental e como tais concepções influenciam e são perpetuadas no ambiente escolar.

Figura 1 - Corpo, corpos...



Fonte: <http://processocriativoolho.blogspot.com/>.
Acesso em: 5/01/2012.

Meu corpo não é meu corpo,
é ilusão de outro ser.
Sabe a arte de esconder-me
e é de tal modo sagaz
que a mim de mim ele oculta.

Meu corpo, não meu agente,
meu envelope selado,
meu revólver de assustar,
tornou-se meu carcereiro,
me sabe mais que me sei.

[...]

Já premido por seu pulso
de inquebrantável rigor,
não sou mais que dantes era:
com volúpia dirigida,
saio a bailar com meu corpo.

As contradições do Corpo⁶
Carlos Drummond de Andrade

O que é corpo, enfim? De que corpo estamos falando? Para que falarmos de corpo? Estas são algumas questões que propomos e pretendemos discuti-las, para que possamos, ao final, entendê-lo no processo de aprendizagem, chegando aos processos de ensino e aprendizagem de leituras de mundo na educação formal.

Considerar o corpóreo em “tempo integral” deve ser parte do currículo escolar, pois somos corpóreos e relacionamo-nos por meio da corporeidade. Ela não pode ser negada em situações de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, Soares (2004, p. 110) contextualiza a corporeidade, contribuindo para pensarmos sobre sua inserção no currículo.

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem.

Pensar a educação com face polissêmica torna-se possível a partir do século XX, tempo em que se destaca outra forma de explicar os fatos, os fenômenos, a vida e sua teia de relações, por meio da epistemologia da complexidade de Edgar Morin (SCHNITMAN, 1996). A teoria da complexidade explica os fenômenos sem cair em um modelo reducionista e modos simplificadores de compreensão e explicação.

Entendemos que as ciências humanas e sociais são complexas. As tentativas de explicá-las objetivamente as reduzem. O que é complexo não pode – e não há como – ser reduzido a uma lei, a um paradigma, a uma ideia. O desafio que

⁶ Disponível em: <http://ocorpoperturbador.blogspot.com/2010/07/as-contradicoes-do-corpo.html>. Acesso em: 12/01/2012.

Morin (1996) apresenta é o de percebermos os limites, as carências e as insuficiências de um pensamento simplificador – desafio do complexo – e, depois, questionar se há complexidades diferentes uma das outras.

Pensar a educação e a pesquisa nessa área, por meio da epistemologia da complexidade, é integrar ao máximo as maneiras simplificadoras de pensar, mas sem sequências unidimensionais e redutoras, ou seja, é necessário pensar multidimensionalmente – com abertura de perspectivas. O conhecimento ou pensamento complexo é revigorado por tensões e multitensões. A complexidade é a impossibilidade de uma onisciência. Talvez, seja a epistemologia da complexidade imprescindível para se pensar e se pesquisar em educação, onde cada parte está no todo, e o todo nas partes, conservando suas particularidades.

Lembramos que não nos cabe considerar processos como objetos. O todo é um processo em construção, e a desordem é um elemento necessário nos processos de criação e invenção.

Essas afirmações nos valem para tomarmos o paradigma da complexidade como fundamento para os nossos estudos e reflexões sobre o **corpo**. Este, que ainda hoje – segunda década do século XXI – é considerado em sua dualidade e mecanicidade na escola formalizada e nas várias situações de ensino, como descreveremos ao longo deste texto. Continuamos a conceber o corpo, o corpóreo, a partir das concepções constituídas ao longo da história ocidental, desde as ideias da Antiguidade clássica até a instrumentalização técnica, instaurada na contemporaneidade e pautada na racionalidade científica, pelas teorias mecanicistas e na dualidade do ser humano.

Contudo, vale reiterar, mais uma vez, nossa ideia de que é necessário a escola considerar a corporeidade humana nos processos de ensino e de aprendizagem, na formação do ser humano, na apropriação de diferentes linguagens e na ampliação da leitura e visão de mundo dos discentes e, claro, paralelamente, dos docentes. Para esclarecermos melhor as ideias anteriormente apresentadas, tomamos as palavras de Pereira (2006, p. 70), quando afirma que, durante a história,

[...] o humano não foi considerado a partir dele mesmo, inteiro e complexo, mas a partir de um ente dilacerado em múltiplas unidades com a predominância do racional sobre o emocional, do inteligível sobre o sensível e da alma sobre o corpo. O homem também é

corpo. A corporeidade faz parte da condição humana. É preciso exigir novas perspectivas e horizontes para o humano, que é um corpo e nada fora dele [...] humanos que se movimentam intencionalmente.

Ao longo da história de sua existência, o ser humano estabeleceu, estabelece e continuará a estabelecer diferentes formas de relacionamento com a realidade, com a natureza e com o mundo em que vive. Tal relacionamento é provocador de questionamentos sobre os mais diferentes aspectos da vida humana, de seu sentido e de seu significado. A partir de então, respostas são buscadas, construídas e novamente questionadas com estreita interdependência dos aspectos filosóficos, culturais e sociais em variados tempos e espaços. Isto perpetua a dinâmica relacional da vida humana no mundo em que se vive.

Todavia, o entendimento almejado é dependente dos inúmeros conteúdos sobre os quais o ser humano debruça-se para estudar, conhecer, analisar e sintetizar os seus conhecimentos, com o objetivo incansável de buscar respostas nas mais diferentes áreas. O corpo é um desses conteúdos.

Ghiraldelli Jr. (2007) destaca que, no transcorrer do tempo e em diferentes espaços, o corpo foi e continua a ser conceituado, entendido, sentido e significado de diversas maneiras. Ele assume posições e conceituações sempre instigantes, dentre as quais: **o corpo objeto** (de desejo, de poder); **o corpo máquina** (que faz, que produz); **o corpo sensível** (que sente e provoca sentimentos); **o corpo inteligível** (que entende e procura ser compreendido); o corpo que **é**, o corpo que **está**, o corpo que **concede** ao ser humano a sua existência e sua essência. Enfim, o “corpo humano”, por isso, o corpo complexo em sua infinita possibilidade de ser, de estar e de se relacionar com mundo, dentre as quais, por exemplo, o corpo subordinado, o negado, o dominado, o enaltecido, o corpo poderoso, etc.

Conforme observa Ghiraldelli Jr. (2007), os desafios educacionais sobre o tema “corpo” são muitos e bastantes abrangentes, e não há educação sem que o corpo esteja presente como um todo. Assim, apontamos para a concepção de corpo que compartilhamos, a saber, a de corpo UNO e COMPLEXO. Soares (2004, p. 111), ao citar Lévi-Strauss, descreve que “a aparente insignificância dos gestos [...] pode revelar-se como face densa de significados, pois é sempre a expressão do ser inteiro.”

O corpo é o fundamento da identidade. Quem somos nós? Durante o transcorrer da história da humanidade, esta questão foi, é e será respondida de maneiras diferentes, a partir da concepção de ser humano e de sociedade nos variados tempos e espaços. Esta resposta depende, também, da intenção, dos objetivos e do conceito daqueles que pretendem respondê-la. Por essa razão, as relações de poder também são estabelecidas a partir do “corpo”.

Nossa relação com o corpo é permeada por relações de poder. Se aquele é fundamento da identidade, as relações de poder (sobre o corpo) é que possibilitam, ou impossibilitam, a formação de nossa identidade humana, ou seja, nossa identidade cultural, econômica, política, sexual, científica, religiosa, educacional, enfim, social. Na cultura ocidental, o corpo passou e continua a passar por inúmeros papéis, segundo as relações de poder estabelecidas em conformidade com os interesses e objetivos da sociedade a qual “delegam” esses papéis.

Para Ghiraldelli Jr. (2007), nós, seres sociais, redescrevemos nossa relação com o corpo ao longo da história. Este autor utiliza o termo redescrição, como dialética do corpo e a transitoriedade da identidade da mente para o corpo e, posteriormente, “encaixotando” a mente em um compartimento corporal, no cérebro. Tal redescrição do corpo pode ser conhecida desde a antiguidade até a contemporaneidade.

Segundo Fontes (2004), a palavra corpo tem sua origem etimológica do latim *Corpus*, que significava algo em oposição à alma e vem do sentido de cadáver. Já sua raiz indo-europeia, *kṛp* significa “forma”; sendo assim, a consciência linguística da latinidade atribui ao corpo o sentido de “objeto em sua organização⁷ visível” (p. XI). O corpo, inerte e passivo pertence ao mundo sensível por meio do “sopro” espiritual, da *anima*, da alma. Esta origem já designa uma dicotomia entre algo animado (alma) e algo inanimado (cadáver)

As origens das discussões sobre a história do corpo no ocidente prescrevem os pensamentos e concepções de filósofos e governantes na Grécia antiga. Carvalho (2004), pesquisadora da área da Educação Física, em seu texto “Corpo e história: o corpo para os gregos, pelos gregos, na Grécia antiga”, descreve ideias sobre o corpo na antiguidade, a partir de sua leitura e análise de obras

⁷ Organização = organismo. Corpo humano e sua dotação de substâncias orgânicas. Organizicidade: sentido que se mantém quando falamos no sentido de corpo como lócus organizado, como, por exemplo, quando se fala de corpo de assistentes, corpo docente, corpo de bombeiros, corporação, CORPOREIDADE (FONTES, 2004, p. XI e XII).

literárias⁸ – poesia e prosa – elaborados naquele período, como, por exemplo, textos de Homero, Platão e Aristófanos – os clássicos⁹ – e as concepções de corpo apresentadas em suas obras, assim como as “visões de mundo” e suas leituras acerca deste tema em composição com o contexto histórico e social no qual viveram. Sendo assim, pensemos um pouco sobre o corpo na história da Grécia antiga a partir dos estudos de Carvalho (2004).

A seguir, apresentamos a figura de Helena de Tróia para representar o significado do corpo na antiguidade, em específico na Grécia antiga, considerada o “berço” da civilização ocidental que influenciou significativamente a constituição de nossa cultura eurocêntrica. O retrato de Helena simboliza a preocupação com a estética e com o belo tão exaltado pelos gregos antigos.

Figura 2 - Helena de Tróia segundo Evelyn de Morgan, 1899.



Fonte: Disponível em: <http://bloggdaro.blogspot.com/2010/07/ei-lo-o-poema-de-assombros-ceu-cortado.html>

Acesso em: 15/01/2012.

⁸ Conforme descreve Carvalho (2004, p. 165 e 168), a literatura grega é compreendida de três partes: a Idade Jônica – Homero, Hesíodo, a poesia lírica, a poesia monódica e a prosa; a Idade Ática – o lirismo, o drama, a tragédia, a sátira, a comédia, Aristófanos, Heródoto, Tucídides, Menandro, Xenofonte, Platão, Aristóteles e a oratória e a Idade Média Helenística – o período alexandrino – Teócrito, Calímaco, o romance e as ciências, o período romano – poesia, prosa e filosofia – até a constituição do cristianismo.

⁹ Para Ítalo Calvino (1993) citado por Carvalho (2004, p. 164 e 165) é clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo”. E ainda, “[...] os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos [...] e, para terminar, “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”.

Na análise da *Ilíada*¹⁰ de Homero, Carvalho (2004) apresenta seus comentários, discutindo o movimento corporal e apontando que, na poesia, os gregos antigos dão atenção especial aos gestos e à delicadeza. A beleza física significava superioridade, e o homem está no centro do pensamento, mas a descoberta do homem não é a do eu, e sim consciência das leis da natureza que determinam a essência humana. O princípio espiritual é o “humanismo”; a verdadeira forma humana. Sobre a *Odisséia*, a autora descreve que todos carregam algo de humano, ao mesmo tempo, que se deparam com sagas heróicas, numa mistura de reino fabuloso com a realidade.

Em Aristófanes, Carvalho (2004) encontra – entre as quarenta e quatro comédias que escreveu – a *Lisístrata*¹¹, e, a partir da análise sobre esta obra, descreve que a comédia expõe aquilo que se quer esconder do corpo e a relação de poder dependente dos desejos do corpo. O corpo como arma e como alvo.

Já as obras de Platão – um dos mais importantes filósofos da antiguidade grega – são compreendidas a partir de vinte e cinco diálogos, treze cartas e, pelo menos, dezessete epigramas¹². Platão apresenta, no diálogo *Lísis*,

¹⁰ A *Ilíada* (do grego *Ιλιάς*, *Ilias*) é um poema épico grego e narra uma série de acontecimentos ocorridos durante o décimo e último ano da Guerra de Tróia. O título da obra deriva do nome grego de Tróia, Ílion. Ver mais em: <http://www.consciencia.org/iliada-homero-resumo>; http://www.consciencia.org/iliada_canto1-homero.shtml e http://www.ufrgs.br/proin/versao_1/iliada/index24.html.

¹¹ **ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ** — *Lisístrata* —, comédia de Aristófanes, foi apresentada em -411, nos últimos anos da Guerra do Peloponeso. É a mais antiga das comédias. Atenas estava em situação crítica: ainda não se recuperara da desastrosa campanha da Sicília (-413), os lacedemônios (espartanos), acampados a pouco mais de 20 quilômetros, haviam concluído um acordo com o sátrapa persa Tissafernes, e diversos aliados passavam para o lado do inimigo. A comédia, um ingênuo mas veemente apelo à paz, foi representada pela primeira vez nas Lenéias sob o nome de Calístrato, o ensaiador da peça. As mulheres das cidades gregas envolvidas na Guerra do Peloponeso, lideradas pela ateniense Lisístrata, decidem instituir uma greve de sexo até que seus maridos parem a luta e estabeleçam a paz. No fim da peça, graças às mulheres, as duas cidades celebram efetivamente a paz. *Lisístrata*, em grego, quer dizer "a que dissolve / separa exércitos". Estas informações estão disponíveis em: <http://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0352> e foram acessadas em: 01/04/2012. Mais informações sobre Lisístrata e o texto da peça estão disponíveis no endereço: <http://hedraonline.posterous.com/44601752>.

¹² **Epigrama** (gr. **ἐπιγράμμα**) significa "inscrição". Na origem, o epigrama era uma inscrição gravada em oferendas votivas e, posteriormente, nos epitáfios das lápides. Logo, porém, tornou-se um gênero literário independente. Os primeiros epigramas datam do início do Período Arcaico. O Período "arcaico", assim chamado por analogia à História da Arte, foi uma das épocas mais brilhantes e profícuas da história da Civilização Ocidental; "Arcaico", termo usado para as obras artísticas criadas entre -700 e -480, reflete um julgamento estético. Os eruditos que estudaram a Arte Grega no fim do século passado acharam o estilo desse período mais "antiquado" que o estilo naturalista dos séculos -V e -IV, que eles viam como padrão de beleza. Posteriormente, os historiadores apropriaram-se dele para designar também a história grega durante os séculos anteriores às guerras greco-pérsicas (-750 a -480). O epigrama, enquanto gênero, popularizou-se bem mais tarde, durante os períodos Helenístico e Greco-romano. "Conciso, sentencioso, elegante" (J.P. Paes, *Poemas da Antologia Grega ou Palatina*, São Paulo, Cia. das Letras, 1995) (Informações disponíveis em: <http://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0368>, Acessadas em: 01/04/2012). O termo do latim *epigramma* ("inscrição"), por sua vez do grego *epigrapho* ("eu inscrevo"), designa originalmente qualquer inscrição tumular, em forma de epitáfio, ou como legenda de um estátua, de uma moeda ou de uma medalha, com fins laudatórios ou depreciativos. O estudo dos epigramas designa-se *epigrafia*. Uma *epígrafe* é outro termo variante para a inscrição propriamente dita. A partir do

alguns conceitos de beleza corpórea, dentre as quais: a relação da beleza da alma com os dotes físicos, a alteração da cor da face – ver uma pessoa corando era fascinante aos olhos dos gregos antigos; a perfeição só podia ser alcançada com a união da beleza e da virtude e, finalmente, a identificação do bom ao belo: tudo o que é bom, é belo. Sant’Anna (2004) afirma que, para Platão, a natureza era considerada um ser vivo contendo seres diferentes em uma escala hierárquica: os deuses, os homens e considerados formas degradadas do homem, a mulher e os demais animais. Consideramos as figuras de Dionísio e de Apolo representações significativas da relação estabelecida entre deuses, semi-deuses e os homens na Grécia antiga e a importância do corpo nesta representação. Dionísio o deus do vinho, do prazer e da satisfação. Já Apolo representa a força e o corpo que luta, o corpo heroico.

Figura 3 - Dionísio e Apolo



Fonte: Disponível em: <http://nietzscheofilosofo.blogspot.com/>
Acesso em: 15/01/2012.

Tanto Dionísio quanto Apolo são figuras que representam o hedonismo associado ao corpo forte e guerreiro que, de certo modo, retorna de forma ressignificada, mas está presente em nossa cultura em pleno século XXI. Isto denota que apesar das construções e desconstruções do sentido e do significado do

século V a. C., o epigrama tende a normalizar-se em forma de poema breve, usando-se como metros epigramáticos o hexâmetro dactílico, o trímetro iâmbico e sobretudo o dístico elegíaco (Disponível em: http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=995&Itemid=2. Acesso em: 01/04/2012).

corpo durante a história, muitas vezes o “corpo platônico” – aquele desejado e nunca conquistado – ainda está presente nos dias atuais, e a escola, assim como as demais instituições sociais, reafirma esta situação.

Rocha (2006) lembra-nos que, na concepção platônica, a alma é a essência do homem, sendo o corpo um mero veículo para aquela. Sant’Anna (2004) contribui para essa reflexão ao descrever o corpo definido por Platão como sendo feito da composição dos quatro elementos da natureza: fogo, terra, água e ar, e da existência de três almas; entretanto, somente uma delas é imortal, justamente aquela que se aloja na inteligência, pois esta possui um movimento circular considerado perfeito, e as duas outras almas mortais possuem seis movimentos finitos e imperfeitos.

Na trajetória da história ocidental, o dual “corpo-alma”/“corpo-mente” perpetua-se até os dias contemporâneos e motiva-nos a contrapor esta visão a partir do entendimento do corpo uno, mas diferente da unidade apresentada pela tese aristotélica em que, conforme Rocha (2006), corpo e alma compõem uma única substância, que consiste de matéria e forma a ela inerente, ou seja, o dualismo permanece no sentido de que a substância una é composta por outras duas: corpo e alma. Nessa direção, Sant’Anna (2004) observa que, para Aristóteles, “[...] a alma é a “forma” do corpo, o seu princípio dinâmico. A alma é, portanto, ligada ao corpo (p. 10) [...] a alma regula o desenvolvimento do corpo (p. 11)”.

Corpo são e mente sã. A relação estabelecida entre corpo e alma e corpo e pensamento é, historicamente, representada pela figura do Discóbulo de Míron. Facilmente, esta figura pode ser encontrada representando a força atlética associada à retidão de caráter e ao corpo heróico. Todos esperamos ser e ter o corpo representado por esta escultura e, conseqüentemente, a retidão de comportamento, da supremacia da mente e da alma, em comparação com aqueles que não valorizam o corpo como meio de ascensão social e moral.

O corpo é vida. É por meio do corpo que vivemos e estabelecemos relações com a natureza. Nesse sentido, Sant’Anna (2004) anuncia que a concepção aristotélica é fundamentada no princípio de energia vital: o calor. O movimento gera calor, e este é um elemento de universal importância. Complementando este pensamento, Pereira (2006) afirma que, em Aristóteles, a concepção de corpo é semelhante à de Platão, ou seja, a característica dualista faz-se presente, sendo o corpo instrumento da alma. Entretanto, Aristóteles apresenta

um aspecto diferenciado, reconhecendo o princípio do movimento e a importância do corpo e dos sentidos na aquisição do conhecimento.

Figura 4 - O Discóbulo – do escultor grego Míron



Fonte: Disponível em: <http://artesceco.blogspot.com/2010/02/arte-grega-7-ano-1-bim.html>
Acesso em: 15/01/2012.

É notória a supremacia da “porção” do pensamento, da inteligência, da alma e do espírito em detrimento a consideração da matéria, corpo, objeto e a máquina. Esta última, a concepção de corpo de Galeno¹³. Sant’Anna (2004) descreve que, para Galeno, o corpo-máquina foi criado pela providência divina,

¹³ **Cláudio Galeno (129 – 201 a.C.)** Médico cirurgião romano, experimentador e autor nascido em Pérgamo, na região da Mísia, Ásia Menor, hoje parte do território turco, principal figura da medicina romana. Frequentou primeiramente as escolas filosóficas de seu tempo, em Esmirna, havendo também sido orientado para a medicina, começou a estudar medicina aos 16 anos, primeiro em Pérgamo e depois em Esmirna, na Anatólia, Corinto, na Grécia, e Alexandria, no Egito, onde praticou as primeiras dissecações em animais e manteve contato com eminentes pesquisadores contemporâneos. Aos 28 anos voltou a Pérgamo onde se tornou cirurgião e, depois, mudou-se para Roma (161). Tornou-se cirurgião oficial dos gladiadores, mas por motivos desconhecidos retornou a Pérgamo (166), porém foi chamado pelo imperador **Marco Aurélio (121-180)**, para atuar como médico da família imperial em Roma (168) quando este ainda compartilhava o título de imperador (161-169) com **Lúcio Vero (130-169)**, e também, para auxiliá-lo na guerra contra os germânicos (168). Em Roma também foi médico dos imperadores seguintes (180-211), **Cômodo (161-192)** e **Severo (146-211)**. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/ClaudiGa.html>.

vivendo numa natureza humana por uma espécie de alma. Ou seja, é a alma que torna a máquina “humana”, e o homem é um ser na natureza, concebido por Deus a partir de um mesmo modelo.

Para Fontes (2004), o corpo surge dicotomizado para o ocidente cristão como herdeiro do pensamento grego: alma – consciência, espírito, alma – matéria: veículo, inerte, objeto, carne. Conforme Le Goff e Truong (2006), a visão era a principal medida de sentido da realidade na época medieval e as representações dos homens sobre as mulheres e sobre eles mesmos acabavam sendo mediadas por “tensões” entre o material e o espiritual. Fontes (2004) segue nessa discussão afirmando que a dualidade corpo e alma, homem e natureza são reforçados, embora a concepção do corpo medieval rompa, mesmo que não totalmente, com o modelo de homem e a concepção de corpo na Antiguidade.

Conforme Sant’Anna (2004), o pensamento de Galeno sobre o corpo – máquina movida pela alma como providência divina – foi fundamental durante o período medieval, quando a “providência divina” passou a ser compreendida em termos cristãos. Entretanto, para o cristianismo, diferente do que para Galeno e Aristóteles, o homem não é um ser **na** natureza – que é eterna e possui ciclos de renovação da existência (eterno retorno) e, por isso, é imortal –, mas sim é um ser **diante** da natureza, ou seja, aquele é independente desta – independente diante do cosmos –; por isso, é dever do homem desvencilhar-se das “coisas do mundo”, da natureza e caminhar em direção a Deus. “O culto do corpo da Antiguidade cede lugar, na Idade Média, a uma derrocada do corpo na vida social” (LE GOFF e TRUONG, 2006, p. 37).

Partilhamos das ideias de Le Goff e Truong (2006), quando estes apontam para a necessidade do estudo sobre o corpo na Idade Média para a compreensão do corpo na contemporaneidade. Hipotetizamos que a concepção do corpo medieval influenciou, influencia e continuará a influenciar a concepção de corpo contemporâneo, principalmente, no que diz respeito às “heranças” escolásticas e, conseqüentemente, nos processos de ensino e de aprendizagem hoje, ou seja, a secundarização do corpo ou, até mesmo, a negação do corpo na educação sistematizada.

Na Idade Média, o corpo é dotado de “uma alma que transcende a própria natureza” (SANT’ANNA, 2004, p. 13); ela é imortal, e o corpo mortal. É ele que impede a contemplação da vida. Por esta razão, o corpo é “perverso” e danoso

à natureza humana. Tudo a ele relacionado é empecilho ao ser humano, é vergonhoso e é “pecado”. Os sentidos enganam, o corpo é fraco e está submetido aos desejos e aos perigos da corrupção. As doenças também são atribuídas às tentações corpóreas ou enquanto “castigos” atribuídos aos pecados do corpo. Para Rodrigues (1999) citado por Dambros, Corte e Jaeger (2008), o corpo medieval é inseparável da alma, mas são duas “coisas” diferentes e interdependentes.

Por serem diferentes e interdependentes, o corpo é responsável pelo enaltecimento ou pela degradação da alma. Os desejos são sempre corporais, pois se manifestam corporalmente. Os desejos e as manifestações afastam o homem da divindade e da pureza. O corpo representa o pecado e o que há de mais ínfimo no ser humano. Apresentamos, a seguir, uma figura que representa a dicotomia entre o bem e o mal. O bem é o corpo coberto, limpo, cuidado e distante de desejos e sentimentos carnis. O mal é representado pelo corpo descoberto, prostituído, mal cuidado e “sob tentação”. O corpo é o caminho de aproximação do homem com o mal, enquanto a alma, o pensamento puro e rijo aproxima o homem do bem e da divindade.

Figura 5 - A prostituição na Idade Média



Fonte: Disponível em: <http://www.historiadomundo.com.br/idade-media/a-prostituicao-na-idade-media.htm>.

Acesso em: 16/01/2012.

O corpo pecador é o corpo na Idade Média. Dambros, Corte e Jaeger (2008) lembram-nos que praticamente tudo relacionado ao corpo, na época medieval, era considerado pecado, heresia. Por esta razão, o corpo era “escondido”; nem nas pinturas, nas esculturas ou em qualquer outro tipo de obra de arte o corpo aparecia descoberto. As privações e proibições eram muitas. E a tortura era uma

das práticas pelas quais o corpo era punido para que ele e o espírito fossem purificados.

[...] a tortura até a morte não era suficiente. Havia a necessidade da cremação, para o corpo ser purificado. Um corpo sepultado continuaria existindo fisicamente, seria ainda uma substância material; por isso era necessário destruí-lo completamente para que não deixasse nenhum rastro de vergonha e desonra. O corpo material era visto como portador do espírito; portanto, as ideias da pessoa só eram completamente anuladas com a destruição do físico, mesmo já sem vida (GARCIA, 1997 *apud* DAMBROS, CORTE E JAEGER, 2008, p.1).

Le Goff e Truong (2006) consideram que, na Idade Média, o esforço é para a modelagem do corpo. Há um olhar social e político sobre ele com a intenção de “civilizá-lo”. Do ponto de vista político, o cristianismo levou a uma reestruturação dos conceitos e das práticas corporais na sociedade medieval, pois foi o momento de formação do Estado e das cidades modernas, e o “[...] corpo será uma das mais prolíficas metáforas e cujas instituições o irão moldar” (LE GOFF E TRUONG, 2006, p. 31). Tais metáforas procuravam relacionar o corpo e/ou suas partes – lados melhor ou pior, superior ou inferior – com a religião, com a ciência ou com a literatura; como, por exemplo,

[...] o coração tornou-se o lugar do sofrimento, por exemplo, enquanto o fígado foi associado às partes inferiores, vergonhosas. A mão repousou sobre uma grande tensão: representava a proteção e o comando ao mesmo tempo em que era um instrumento de penitência, de trabalho inferior [...] a cabeça foi associada a permanecer ou a se tornar líder do corpo político. A metáfora corporal estendeu-se também à cidade, cuja ideia é a da “necessidade solidária entre o corpo e os membros” (p. 172) representando um conjunto funcional de solidariedades das quais o corpo foi o modelo. (LE GOFF e TRUONG, 2006 *apud* LUNKES, 2008, p.3).

Na Idade Média, tudo o que se relacionava à natureza corpórea, era entendido como algo repulsivo e que distancia o homem de Deus. A Igreja era a principal responsável pela “civilização” do corpo – que oscilava entre o desprezado e o glorificado. A civilidade do homem por meio do controle dos gestos corporais era objetivo da Igreja, pois os gestos corporais e os movimentos eram centrais para o controle da sociedade naquele período da história ocidental. Entre os séculos IV e X,

até mesmo o riso era proibido, e relacionado ao demônio, pois o riso era símbolo de prazer. Tudo o que tinha origem corpórea era repugnante,

[...] esperma e o sangue eram repugnados. Houve um intenso trabalho da Igreja no sentido de estabelecer a diferença entre o sangue de Cristo e o sangue “impuro” dos homens, inclusive o sangue menstrual da mulher. O sexo era controlado até mesmo entre os casais, cujo objetivo único era o de procriar. [...] o choro e as lágrimas tornaram-se uma dádiva, uma renúncia da carne e que compensava o que era proibido, ou seja, os líquidos relacionados ao “pecado”. O riso, por sua vez, passou a ser relacionado ao demônio. Com o corpo dividido entre cabeça/espírito e ventre/carne, o riso foi silenciado dos séculos IV ao X, aproximadamente (LE GOFF e TRUONG, 2006 *apud* LUNKES, 2008, p.1).

De acordo com Dambros, Corte e Jaeger (2008), durante este período da história, as atitudes do corpo deveriam ser contidas, e os gestos deveriam ser discretos. Vale lembrar que os exercícios físicos contribuía com o processo de “civilização do corpo”.

Conforme Pereira (2006), entre os séculos IV e V, Santo Agostinho (354-430) “cristianiza” – de acordo com os dogmas da fé – o pensamento de Platão e no século XIII, Tomás de Aquino (1225-1274) faz o mesmo, mas fundamentado no pensamento de Aristóteles. Tanto o primeiro como o segundo filósofos medievais reforçam a dupla natureza do homem e da concepção de corpo como instrumento da alma. A imagem do corpo cristão pode ser identificado na figura que destacamos abaixo. Este é o corpo originalmente pecador, por esta razão é preciso estar coberto, escondido para que desejos e sentimentos não sejam deflagrados; inclusive o corpo infantil, por sua característica inconsequente diante da necessidade de manter-se puro, é associado e igualado ao corpo adulto.

Figura 6 - Carlomagno_e_Luis – O Piedoso - Idade_Media



Fonte: Disponível em: <http://sougordamasestouemagrecendo.blogspot.com/2010/12/imagens-do-corpo-reflexoes-sobre-as.html>.
Acesso em 15/12/2011

A educação deve ser formadora e orientadora da moral desde a infância. As crianças deveriam ser conduzidas em sua formação de modo a considerar o corpo como sacrilégio da alma. Tal concepção se refletia no ensino, na educação formal que, assim como a ciência, as artes – sem contar as demais instituições sociais - estavam sobre o domínio do clero. Tudo que era corpóreo era negado durante os processos de ensino formalizado orientado pela educação moral, religiosa, com caráter livresco e voltada para o trabalho e a instrução. A educação escolástica¹⁴ não considerava o corpóreo.

¹⁴ Como citam Dambros, Corte e Jaeger (2008), na Idade Média, a Igreja dominava a ciência e as artes. Os mosteiros eram os locais onde a cultura estava depositada e eram vistos como um local próprio para a meditação e para exercitar as “atividades do espírito”. Para TAVARES DE JESUS (1994) citado por Dambros, Corte e Jaeger (2008), a filosofia é conhecida como “serva da teologia” e divide-se em dois grandes momentos. O primeiro, chamado de patrístico, corresponde ao pensamento dos chamados “padres” da Igreja, preocupados em relacionar fé e ciência. Santo Agostinho foi um deles, defendendo uma “iluminação” divina para a aquisição da verdade. O segundo momento é denominado **escolástico**. Há uma preocupação com a reflexão filosófico-teológica, e surgem as escolas monásticas e catedrais, além das Universidades.

[...] os colégios das universidades não incluíram qualquer recreação: nenhuma interrupção, das quatro horas da manhã até a hora de deitar, vinha quebrar no escolar medieval um emprego do tempo verdadeiramente sem lacunas. Mas sempre que era concedida aos alunos alguma “intermissão”, não se tratava de exercícios físicos. [...] Mesmo quando se concedem distrações (*sic*), não poderia conceber que se integrasse na educação. O espírito religioso não é hostil, como se pensa muitas vezes erradamente, aos divertimentos e adestramentos do corpo, mas recusa ver neles outra coisa que distrações e jogos; também os recusa aos estudantes, pois sua vocação é trabalhar e instruir-se, não jogar (ULMANN citado por PEREIRA, 2006, p.22).

Conforme citam Dambros, Corte e Jaeger (2008), vários autores, entre os quais Souto Maior (1969) e Pereira (2004) apontam motivos da queda ou declínio da Idade Média e a ascensão da Modernidade. Para o primeiro, entre esses motivos destacam-se: o crescimento do comércio, a ascensão da burguesia e as grandes navegações, que têm início a partir do fim do século XV. Pereira (2006) afirma que, oficialmente, o final da Idade Média ocorre devido à tomada de Constantinopla pelos Turcos, ou seja, a queda do Império Romano do Oriente.

A partir de então, na sociedade europeia ocidental, inicia-se o período denominado de renascimento, no qual o caráter humanístico e a ascensão da Idade Moderna refletem mudanças de valores e de costumes. Nesse período, a liberdade de expressão e de pensamento foram pontos fundamentais para a transformação da visão de mundo do ser humano no ocidente e para as mudanças de paradigmas e de concepções acerca dos mais diferentes âmbitos sociais, inclusive sobre a educação, que sobre a égide descartiana era: educação = razão + fé (graça divina) (PEREIRA, 2004).

Algumas características que marcam o período moderno da história são: o antropocentrismo, o renascimento, o racionalismo; uma nova sociedade marcada pelo cientificismo, por um grande desenvolvimento tecnológico, proporcionando o desenvolvimento dos modos de produção, do transporte, das grandes navegações, com relação à política e à economia, ao pensamento liberal, dentre outras características. Os “responsáveis” por esta nova forma de pensar — ideal moderno — eram os intelectuais, cientistas e filósofos da época, e estes defendiam suas “teses” sobre o conhecimento, como a filosofia de Descartes¹⁵.

¹⁵ René Descartes nasceu em 31/03/1596, La Haye, França e faleceu em 11/02/1650, Estocolmo, Suécia. Descartes, por vezes chamado de o fundador da filosofia moderna e o pai da matemática moderna, é considerado um dos pensadores mais influentes da história humana. Em 1637, publicou anonimamente

A reaproximação do corpo com os ideais de homem moderno foram aos poucos se constituindo ao longo da história a partir do antropocentrismo. O corpo, intocável da idade média, passa a ser lócus de conhecimento e relação do homem com a natureza. O corpo passa a ser explorado e dele é distanciado, cada vez mais, a associação com o pecado e sacrilégio ao divino. O retrato “A lição de Anatomia”, do século XVII, representa a concepção deste “novo corpo” moderno.

Figura 7 - A Lição de Anatomia do Dr. Tulp, de 1632



Foto: AKG/latinstock e Interfoto/imageplus. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/corpo-aberto-reformas-499966.shtml>. Acesso em: 16/01/2012.

Além desta reaproximação do corpo com a natureza, com o conhecimento, esse retrato destaca o surgimento das academias científicas - em decorrência do progresso da ciência - não institucionalizadas às quais os cientistas se associavam para trocas de ideias, experiências e publicações. Pascal, Descartes e Newton atendem aos interesses da nobreza e são muito procurados, auxiliando o momento de transição entre a escola tradicional e a escola realista. A concepção de

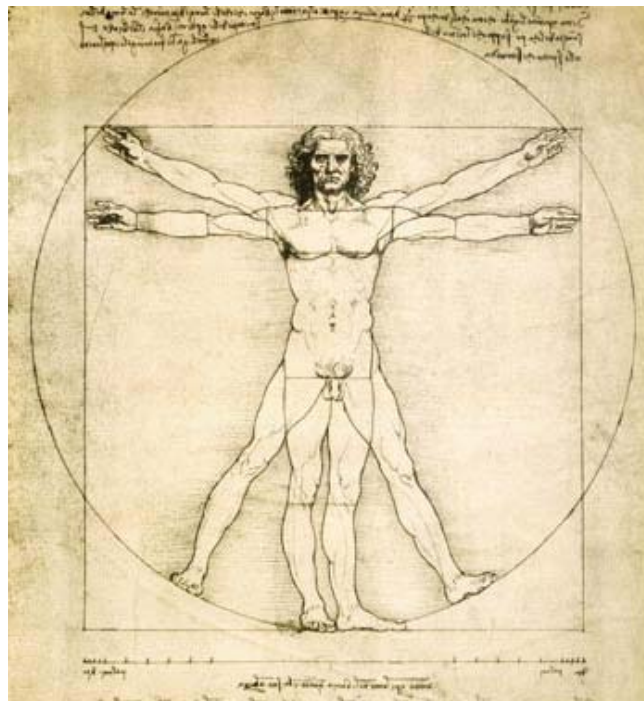
"Discurso sobre o Método para Bem Conduzir a Razão a Buscar a Verdade Através da Ciência. Seu nome e suas teorias se tornaram conhecidos nos círculos ilustrados e sua afirmação "Penso, logo existo" (Cogito, ergo sum). No seu estilo claro, mas pleno de construções, demonstrações e imagens ele nos dá as quatro regras do método: a) jamais acolher algo como verdadeiro, a não ser que seja absolutamente evidente, e não acolher no juízo o que não seja claro e indubitável. É a regra da evidência; b) a segunda regra, que tem um jeito matemático, diz para dividir as dificuldades em quantas partes fosse possível e necessário para resolvê-las; c) a terceira regra é conduzir com ordem os pensamentos, começando com os mais simples e indo para os mais complicados, dos mais fáceis de conhecer para os compostos. Descartes também afirma, em outro trecho, que não se fia nos primeiros pensamentos. Na terceira regra é preciso fazer uma síntese da realidade complexa, que foi decomposta em partes menores. d) a última consiste em fazer em toda a parte enumerações e revisões completas, para nada se omitir.

corpo também sofre mudanças e, aos poucos, ele tornou-se objeto de reflexões de diferentes pensadores ao longo da história moderna.

[...] a efervescência da época, bem como o retorno à cultura antiga greco-latina, fizeram com que surgisse um novo ideal pedagógico, que passou a considerar e a valorizar os cuidados do corpo. Assim, começou a aparecer, novamente, a defesa da prática dos exercícios físicos e dos jogos na formação e educação dos jovens (PEREIRA, 2006, p. 24).

A ideia do “corpo máquina” traduz a concepção do corpo moderno. Para Silva (2004), esse corpo é entendido em seu funcionamento a partir das leis da física Newtoniana: as leis da mecânica. Esta é uma representação das ideias de Descartes sobre o corpo. Leonardo da Vinci representou o corpo-máquina por meio do retrato do “Homem Vitruviano” no século XV. O corpo é como uma fórmula matemática: devidamente proporcional, o domínio sobre os movimentos corporais proporciona-lhe total domínio sobre a natureza.

Figura 8 - O Homem Vitruviano, Leonardo da Vinci (1452-1519)



Fonte: Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/corpo-aberto-reformas-499966.shtml>. Acesso em: 16/01/2012.

Descartes foi um dos principais filósofos da modernidade a refletir sobre o corpo como uma máquina – O homem Vitruviano de Da Vinci. O corpo dual é apresentado em sua expressão a partir de suas *Meditações*¹⁶. Nessa direção, considera-se que

É sabido que, segundo a tese cartesiana do dualismo, a mente humana é uma substância pensante e essa substância é realmente distinta do corpo humano, que por sua vez é também uma substância, a saber, uma substância extensa. É sabido ainda que, embora corpo e alma sejam substâncias distintas, estas, na existência do homem, estão intimamente ligadas por Deus, o que constitui uma união substancial (ROCHA, 2006, p. 128).

Fontes (2004) observa que Descartes, no esforço de enunciar a união entre alma e corpo, acaba por definitivamente dualizá-lo, numa separação radical entre pensamento e a “coisa dotada de extensão”¹⁷ desse pensamento: o corpo – algo apenas mundano. Segundo Rocha (2006), Descartes, ao provar a união entre essas duas substâncias distintas – corpo e alma – não abandona nem enfraquece sua tese dualista.

[...] Descartes introduz uma tese acerca do que consiste o homem, a saber, um composto corpo/alma, tese esta que, por um lado, se afasta da concepção platônica de que a alma é a essência do homem sendo o corpo um mero veículo e, por outro lado, não se identifica com o hilomorfismo tomista aristotélico segundo o qual corpo e alma compõem uma única substância que consiste de matéria e forma a ela inerente. Ambas as tradições são rejeitadas em favor da tese de que o homem é uma unidade composta que consiste numa íntima mistura entre duas substâncias que são, entretanto, completas, distintas e excludentes (p. 128).

Por conta da dualidade do corpo moderno, conforme Pereira (2006), os intelectuais¹⁸ desta época – e os pensadores em que estes se fundamentavam –

¹⁶ Sexta Meditação das **Meditações Metafísicas**, Descartes se ocupa com o problema das condições de possibilidade do conhecimento visando introduzir um modelo alternativo ao fornecido pela tradição tomista aristotélica (ROCHA, 2006).

¹⁷ Conforme Rocha (2006), é sabido que, segundo a tese cartesiana do dualismo, a mente humana é uma substância pensante e essa substância é realmente distinta do corpo humano, que, por sua vez, é também uma substância, a saber: uma substância extensa.

¹⁸ Vittorino da Feltre (1378/1446), com sua escola, La Giocosa de Mantova (Casa Alegre); Maffeo Veggio (1407/1458), pedagogo e autor da obra *Educação da Criança*, foi grande conhecedor de Ginástica e fisiologia; François de Rabelais (1494/1553), com sua obra literária *Gargântua e Pantagruel*; Miguel de Montaigne (1533/1592), em seus *Ensaio*s, apresentou os princípios da educação das crianças. E mais tarde, Comenius – Jan Amos Komenský (1592/1672), autor da célebre obra *Didáctica Magna* e Jean-Jacques Rousseau (1712/1778), com *Emílio ou da Educação*. Nas representações artísticas voltou a ser comum a representação do homem nu, houve uma celebração do corpo, que se manifestou na estética

mostraram-se preocupados com a formação do corpo e da alma durante os processos educacionais. Sobre os processos educativos, estes mostraram uma nova mentalidade social incidindo sobre a profissionalização que se especializa e se liberta da centralidade da oficina artesanal e da formação de caráter humanístico, abrindo espaço para a manufatura. É nesse cenário social que se percebe uma educação classista: de um lado, as academias; de outro, as técnicas.

As instituições educativas modernas eram, geralmente, tradicionais e conservadoras, tendo como referências a igreja, que também se organizava como espaço educativo, e a família, lugar central para a formação moral, estendendo seu controle sobre o indivíduo. A escola renovava-se através do colégio, mas sua organização baseava-se na faixa etária, novos programas (conteúdos) e métodos. O pensamento educativo ativou novos processos de teorização em relação à ciência em que o discurso pedagógico voltou-se para a valorização da mente, tornando-se cada vez mais civil e cada vez menos religioso¹⁹.

A escola, como instituição educativa, assume um aspecto mais especializado, tornando-se adequada quanto aos seus objetivos de transmissão de saberes organizados presentes na sociedade moderna, onde a disciplina e os exames prevalecem até a contemporaneidade. Toda a vida escolar era submetida a sistemas de controle, sendo também um dos ambientes em que se organiza e difunde a civilização das “boas maneiras”.

Entretanto, Pereira (2006) considera importante evidenciar a valorização do corpo na modernidade em comparação com a Idade Média, devido à retomada dos ideais humanísticos clássicos da Antiguidade, mas, ainda assim, o corpóreo assumia um papel secundarizado, coadjuvante na educação formal e na formação das pessoas da época. Mesmo assim, foi a partir da modernidade, a retomada da sistematização e organização das atividades corporais.

Neste momento, vale destacar que nossa pretensão neste trabalho não é discutir a sistematização das atividades corporais voltadas ao ensino da ginástica ou da Educação Física, mas sim apresentarmos considerações sobre o ser

das formas e da beleza. Podemos confirmar isso nas notáveis pinturas de Miguel Ângelo (1475/1564), especificamente em sua obra David, no qual retrata com perfeição os músculos; e em Leonardo da Vinci (1452/1519), com os famosos desenhos e anotações sobre os músculos, articulações e, especificamente as Proporções do Corpo humano, e na obra Trattato della Pittura; Martinho Lutero (1480/1546), nos seus Propos de Table e nas suas cartas a Francisco de Borgi e, também, Erasmo de Rotterdam (1467/1536), em seu escritos Elogio da Loucura (PEREIRA, 2006, p. 25 e 26).

¹⁹ Ideia de Laicização do Ensino. A escola moderna procura formar o homem cidadão, técnico, intelectual desvinculado dos ideais de educação preconizados pela igreja.

humano em sua complexidade, ou seja, considerar a dimensão corpórea como algo uno, manifestada por meio da corporeidade e esta, fundamental em situações de ensino da escola formalizada, para a ampliação das leituras de mundo na formação estudantes. É preciso considerarmos a dimensão corpórea como ampla possibilidade de linguagens. Este corpo deve ser entendido como um corpo relacional e, por isso, essencial para a aprendizagem e formação das leituras de mundo.

Para Vianna e Castilho (2002), a “comunicação não-verbal é um dos principais fatores do fenômeno da comunicação. O que expressamos pelos gestos, pela expressão facial, pela nossa postura diz mais de nós e nosso interesse [...]” (p. 24). “Cada um traz escrito em seu corpo, uma memória de vida, uma história, um contexto familiar [...] que valoriza a subjetividade, estimula potencialidades (p. 24). “O corpo fala, o corpo cria, o corpo pensa” (p. 25). Incluo: o corpo lê e escreve.

[...] ele – o corpo – fala de contínuas transformações que estão ocorrendo o tempo todo, pois é uma estrutura dinâmica [...]. Nenhum corpo é assim, ou assado, todos estão [...] o corpo cria. Cria a si mesmo [...] cria relações a sua volta [...] se ‘achata’ ou se expande quando se expressa de forma verbal e não verbal. Cria tensões e desejos, [...]. Cria situações expressivas [...] E cria fatos. Gera conhecimentos. Gera emoções. Cria doenças. Cria saúde (VIANNA E CASTILHO, 2002, p. 26).

Se o corpo tem seus sentidos estimulados, através principalmente de atividades lúdicas, será um corpo mais atuante, mais desperto, mais criativo, “[...] é preciso estimular o aprendizado através do corpo. Porque o corpo é capaz de aprender tanto quanto de criar” (VIANNA E CASTILHO, 2002, p. 27). Entretanto, na contemporaneidade, a concepção de corpo moderno ainda está presente. Como apresentado anteriormente, este corpo é evidenciado como dual e é evidente a submissão do corporal ao intelectual a partir da dualidade. Por ser dual, o corpo serve ao intelecto. Isto ocorre por conta do “nascimento da ciência moderna²⁰”. O intelecto pensa e o corpo executa.

²⁰ A ascensão da ciência moderna agrega à produção de conhecimentos acadêmicos às representações de cientificidade com o caráter de verdade, fidedignidade e validade atestados por meio da objetividade, imparcialidade do pesquisador e neutralidade da cultura frente aos objetos de estudo e conhecimento.

E nesta composição, cultivou-se com veemência o intelecto, mas sem desconsiderar o corpóreo, pois os ideais renascentistas se apoiaram na defesa da formação do homem integral, inspirados no classicismo grego, que na realidade era a composição das partes, mantendo o carácter instrumental do corpo em relação à alma (PEREIRA, 2006, p. 26).

Na Europa, o século XVII marca um período de grandes tensões e conflitos, também considerado um século trágico, contraditório e problemático. No entanto, é sob essas tensões sociais que ocorre uma reviravolta na história ocidental. Muda-se profundamente toda a ordem política, social, cultural, econômica e educacional. O Renascimento tem como característica apresentar a criação de uma nova forma de vida intelectual na Europa, mas cada nação europeia assumia suas particularidades nos diferentes ramos de conhecimento: ciência, poesia, arte, filosofia e educação. Conforme Pereira (2006), em oposição aos dogmas medievais, a crença na razão fortalece-se na renascença, solidifica-se no Iluminismo e estende-se na modernidade.

Suchodolski (1978) afirma que, neste período, o “sistema natural” de cultura é o fundamento das relações sociais, políticas, econômicas e científicas. A educação é, então, pautada pela pedagogia da existência, e o sistema pedagógico de Comênio orienta a formação humana para uma educação conforme a natureza, vivência do homem. Em seguida, as ideias de Rousseau²¹ e Pestalozzi influenciaram significativamente a concepção de educação e de escola, e, em específico, no caso do primeiro, sobre o “corpo na educação formal”.

No sentido de estabelecer princípios de uma educação progressiva, pelo caminho da descoberta, tendo por objectivo a formação do homem livre, sendo que em seus ensinamentos preconizava o retorno à natureza, considerando os órgãos dos sentidos para obter uma verdadeira e eficaz formação e, também, identificamos um equilíbrio entre corpo e alma para a aquisição de um perfeito desempenho intelectual (PEREIRA, 2006, p. 45).

No século XVIII, na Europa, o período denominado Iluminismo marca novamente grandes transformações na história do ocidente. Este é também conhecido como o Século das Luzes. Entre as transformações, deve-se especial

²¹ Rousseau, em 1762, publicou Emílio, sua obra de maior relevância e destaque pelo conteúdo pedagógico, no qual explicita orientações de como proceder na educação de uma criança (PEREIRA, 2006, p.45).

atenção ao início da Revolução Industrial, em 1750 (introdução da máquina a vapor, o que gerou uma mudança de panorama socioeconômico); em 1789, acontecia a Revolução Francesa (influência das ideias liberais de Locke e a luta da burguesia, que reivindicava para si o poder político – luta contra o absolutismo). Tem início a contemporaneidade.

O período contemporâneo foi marcado pelo crescimento e renovação da filosofia da educação, dos modelos educativos e das organizações escolares surgidos na França, onde se desenvolveram as propostas teóricas mais avançadas. Todas essas transformações influenciaram diretamente a educação, que passava pela laicização caracterizando o mundo moderno e abrindo caminho para uma Tendência Liberal de Educação.

O pensamento iluminista possibilitou ricas reflexões pedagógicas e o desenvolvimento de uma Pedagogia Política articulada entre ideias e métodos e o emprego da razão como única norma de juízo. De acordo com o momento vivido, entre o final do século XVIII e início do século XIX, o ideal era uma cultura intelectual fundada no progresso do conhecimento. A esses efeitos pode-se somar o papel, cada vez mais determinante, assumido pelo nascimento e difusão do livro e da expansão da alfabetização, com vistas ao amadurecimento de um novo perfil intelectual caracterizado pela busca da autonomia dos cidadãos e a constituição da conscientização do papel sociopolítico de todos evidenciando a identidade cultural e suas funções públicas. Neste contexto foi delineado um novo caráter da função educativa formal.

O processo de laicização gerou, assim, maior liberdade para as classes sociais e para os indivíduos, tornando-os independentes de modelos unívocos, pelo rompimento definitivo com o antigo regime. Assim, surge um novo sujeito social, uma nova imagem do estado e da economia. Progresso de liberdade, dignidade e felicidade (sob o exame crítico do intelecto: Estado e Sociedade). A Educação não necessitava estar ligada nem à religião e nem aos interesses de classes.

As principais ideias da tendência liberal eram: tornar o ensino encargo do Estado, obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, nacionalismo, ênfase nas línguas vernáculas e uma orientação concreta e prática de ensino, voltada para as ciências, técnicas e ofícios. Apesar desta postura, as ideias da tendência liberal na educação prescreviam uma dualidade no ensino, ou seja, um

tipo de escola para o povo e outro tipo para a burguesia. E como ficaria o corpo no início do período contemporâneo?

Pereira (2006) descreve que a concepção de corpo, de homem e de sociedade também é influenciada pelas concepções filosóficas, religiosas e de ciências no Iluminismo. A pedagogia desse período é a Pedagogia da Ilustração e apresenta três tendências fundamentais: os enciclopedistas, a pedagogia baseada em Rousseau e a baseada em Kant.

Kant (1724-1804) realizou sua formação pedagógica por meio de Rousseau e Basedow. Seu pensamento é uma superação do racionalismo e do empirismo. Sua obra dedicada especificamente à educação é *Sobre Pedagogia* (1999), na qual apresenta o papel da educação. Esta deve desenvolver a razão e formar um caráter moral. É pela educação que o homem pode chegar a ser homem. É a educação que permite ao homem atingir seu objetivo individual e social. Predominância dos aspectos morais sobre os intelectuais. Busca fundamentos de uma educação leiga. O objetivo da educação era transformar a animalidade em humanidade, pelo desenvolvimento da “razão”. Tal objetivo, porém, não se atinge “por instinto”, mas somente pela “ajuda de outrem”. Afirma, assim, a importância dos adultos (uma geração educando a outra) e da disciplina (que impede o homem de desviar-se da sua finalidade).

É justamente a disciplina, ao lado da educação ética como formação da consciência do dever, que adquire um peso determinante na pedagogia de Kant (1999), imprimindo-lhe um caráter quase oposto ao naturalismo e à reivindicação da autonomia da infância. O processo educativo deve ser baseado em quatro componentes ideais: a disciplina (freio da animalidade), a cultura (instrução e ensinamento), a educação em sentido estrito (socializa o homem e refina-o por meio de boas maneiras e da cortesia) e a moralidade (capacidade de escolher os “bons fins”).

Seu plano educativo atendia aos princípios da educação pela moralidade, fortalecimento das escolas públicas e início de uma “experimentação” educativa. A atividade educativa divide-se depois em física e prática. A educação física é positiva quando visa à cultura ou ao exercício das atividades espirituais, destacando um importante papel ao “jogo” (movimento do corpo e exercício da habilidade) e ao “trabalho” (a criança precisa aprender a trabalhar, pois o homem tem necessidade de uma ocupação).

Grande importância à consciência moral, que deve ser preparada através da educação da criança, valorizando atitudes como: vergonha, sinceridade e sociabilidade. A educação prática objetiva três aspectos fundamentais: habilidade, prudência e moralidade. O seu modelo pedagógico, embora exclusivamente teórico, afirmou-se como uma das maiores elaborações da pedagogia iluminista, confiante nas reformas e, sobretudo, na reforma da sociedade através da educação. Tal modelo teve longa influência especialmente na área alemã, durante o século XIX até o século XX.

A sociedade contemporânea tinha, na igualdade de seus cidadãos, um de seus objetivos e produziu novas hierarquias baseada em normas. “Níveis de racionalidade e de corporeidade foram lançados numa escala evolutiva” (BIRMAN, 2002, p. 22). Tal escala definia a concepção de progresso individual e coletivo e a determinação de padrões sociais, assim como a definição de papéis sociais sob registros da moralidade. As maiores consequências: preconceito e exclusão social. “Foi justamente este processo de construção de novas hierarquias (fundadas na razão e nas normas para legitimar as desigualdades e supostamente para produzir a igualdade) que conduziu ao mal-estar na modernidade” (BIRMAN, 2002, p. 23).

Conforme Soares (2005), instaura-se, no século XIX, uma pedagogia do gesto e da vontade, ou seja, “uma educação do corpo”. Nesta “educação”, os gestos e os movimentos representavam os silêncios impostos pela dominação e disciplinarização dos corpos, ou seja, os comportamentos deveriam ser internalizados, contidos, comedidos. Essa disciplinarização dos corpos e gestos expressava a disciplina necessária ao processo de dominação e estratificação social reconhecido desde o início da modernidade como necessário ao progresso da sociedade. Os silêncios contidos nos gestos esboçam imagens que devem ser internalizadas em oposição a comportamentos extravagantes e expressivos apreendidos nesta época (SOARES, 2005).

A escola contemporânea, com seus novos contornos públicos, estatais e civis, com seu diálogo maior com as ciências e saberes em transformação, mostrou sua confiança na alfabetização e na difusão da cultura como processo coletivo e democrático de crescimento.

A doutrina liberal²² ampliava-se cada vez mais nesse cenário social. Em seus fundamentos, trazia expectativas otimistas quanto ao caráter equalizador da ‘escola única, universal e gratuita’ como condição indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades, mas que paradoxalmente justificava, em última instância, a desigualdade social “justa”, porque “natural”.

Nesta perspectiva, a educação dos corpos deveria privilegiar a “retidão”. Conforme Vigarello (1978) citado por Soares (2005), desde a infância e, sobretudo, nessa fase, a educação deve manter os corpos apumados, deve ser mantida a sua “verticalidade”. Os corpos que se desviam dessa “retidão”, ou seja, dos padrões da normalidade utilitária, não interessam. As escolas europeias de ginástica são exemplos da educação dos corpos, a partir dos séculos XVIII e XIX. Estas escolas de ginástica – independente de sua origem – tinham em comum a disciplina e retidão na execução dos movimentos, e a repetição dos exercícios ginásticos com vistas ao “adestramento” do corpo e da disciplina dos educandos.

Figura 9 - As escolas europeias de ginástica



Fonte: Disponível em: <http://www.academiadeideias.com/programacao-detalhes.aspx?id=69> / <http://www.efdeportes.com/efd126/conhecimento-historico-das-ginasticas.htm>.
Acesso em: 17/01/2012.

²² A doutrina Liberal se desenvolveu a partir do século XVIII, principalmente, em decorrência da ascensão da burguesia na Europa e da necessidade de destruir a velha ordem estamental do feudalismo, substituindo-a por outra que permitisse a livre concorrência econômica e a competição política.

No processo de disciplinarização dos saberes, atuam, simultaneamente, técnicas direcionadas à correção e à normalização dos corpos dos estudantes. Tais compreensões nos levaram a examinar como a escola lida com o corpo. O caráter utilitarista da educação, evidenciado na concepção do corpo na escola, estabelece vínculos com a ciência, em particular com as ciências biológicas e médicas na pretensão de instaurar uma ordem coletiva. A este fenômeno Foucault (1987) chama de corpo “adestrado”.

Foucault (1993, p. 146) descreve a importância dessas imposições ao corpo, dizendo que “o domínio e a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder”. Para Foucault (1987), o corpo acaba por estar inserido numa teia de poderes que lhe ditam proibições e obrigações. Trata-se de coerções que determinam seus gestos e atitudes e que delimitam e promovem seu exercício e suas práticas; são mecanismos de se construir o corpo num campo político de utilidade-docilidade. Tal análise refere-se a um sistema que impõe uma sujeição/disciplina corporal dentro de uma relação de poder. O corpo é moldado por comportamentos socialmente aceitáveis que restringem suas utilidades e suas atividades.

Para Soares (2005), a partir de então, o corpo na educação formalizada assume um papel útil na sociedade burguesa, quando associa seus conteúdos aos “círculos” científicos.

Ciência e técnica, como formas específicas de saber, determinarão os ângulos corretos de cada alavanca que possui o corpo visto como máquina; indicarão o quanto de força é preciso imprimir para um impulso e um salto; quais as partes do corpo (totalmente esquadrihados) são mais resistentes. As atividades corporais, então, paulatinamente, são classificadas, analisadas e, meticulosamente, redesenhadas pelas mãos dos homens da ciência. Devem reaparecer no interior de um projeto científico e estético [...] (SOARES, 2005, p. 50).

Entretanto, essa forma de considerar o corpo na formação do sujeito estava atrelada a uma “nova” disciplina curricular na escola, denominada no século XIX de “ginástica” e seus vários movimentos²³, na Europa. Posteriormente, a “ginástica” na escola deu lugar à área da Educação Física.

²³ “Este movimento que pode ser pensado como conjunto, sistematizado pela ciência e pela técnica, do que ocorreu em diferentes países ao longo de todo o século XIX, especialmente na Alemanha, Suécia, Inglaterra e França” (SOARES, 2005, p. 20).

A partir das palavras de Soares (2005), o que nos chama a atenção é que o movimento ginástico europeu e a concepção de corpo na contemporaneidade acabam por restringir as formas/linguagens das práticas corporais apenas à prática das variações de exercícios e modalidades ginásticas. Sendo assim, o corpo na educação formalizada só era considerado nas “aulas de ginástica”.

Na sociedade contemporânea, as transformações das técnicas de produção modificaram a organização do trabalho e, conseqüentemente, no modo de ser do homem: valores, comportamentos, habilidades etc. Nesse sentido, a ginástica e os exercícios corporais acabam relacionados à preparação para o trabalho.

Ciência e técnica parecem ter sempre comparecido para afirmar a ginástica como instrumento de aquisição de saúde, de formação estética e de treinamento de soldado. Comparecem, sobretudo, para revelar a ginástica como protagonista do que é racional, experimentado e explicado (SOARES, 2005, p. 21).

A partir do exposto até então, podemos inferir que só era possível considerar o corpo na escola sob tais perspectivas: positiva, cientificista, racionalizada, dual e relacionada à “ginástica”. É na aula de “ginástica” – e somente nela – que o corpo é considerado, mesmo que subjugado. Em outras situações de aprendizagem, ele é, simplesmente desconsiderado e, muitas vezes, negado, como se os sujeitos não fossem corpóreos no exercício de sua corporeidade em tempo integral e em qualquer dimensão.

Soares (2004, p. 113), ao citar Louro (1998), destaca que, na escola, “se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”.

A instituição escolar, desde sua arquitetura, sua organização espacial, seus tempos [...] com suas metáforas [...] é expressão material da ideia de educação do corpo e da constituição de um projeto político de ordem. No espaço escolar, gestos, sentidos também são incorporados. Tornam-se parte dos corpos (SOARES, 2004, p. 113).

Sobre a concepção de corpo nesse período, Soares (2005) afirma que se disseminava, na segunda metade do século XIX, a ideia sobre o corpo

modelo ou padrão estético corporal e predominavam os estudos do corpo sobre o modelo energético. “O que se destaca, então, é o adestramento do corpo, uma ação que especializa a modelagem” (p. 20).

No início do século XX, a educação se fundamenta, principalmente, em duas vertentes: a Escola Nova²⁴ e a Escola Tecnicista. A primeira nasce com a pretensão de ir além dos ideais da educação tradicional²⁵ que, até então, fundamentava as concepções de escola, de ensino e as suas finalidades. Todavia, com a divisão do trabalho e a conseqüente expropriação dos conhecimentos – características da transformação dos modos de produção – na sociedade contemporânea, a função da escola passa a ser a de garantir a formação do sujeito burguês, tendo como características: a liberdade, a igualdade e a atividade. Assim, a Escola Nova acaba por prescrever sentidos e significados à escola e ao ensino diferente do que previa até então a educação tradicional.

A Pedagogia Nova apresentou-se na forma de um pensamento educacional completo, pois “compreendia” uma política educacional, uma teoria educacional e de organização escolar e metodologias próprias, permitindo, assim, que o escolanovismo orientasse as reformas educacionais estaduais e que não só combatesse a Pedagogia Tradicional como, também, colaborasse para sufocar as possíveis transformações que estavam sendo defendidas pela Pedagogia Libertária associada às classes populares. A rede escolar na Primeira República voltava-se para as classes mais favorecidas economicamente, além de não existirem escolas públicas respeitáveis. O ensino era centrado no aluno e garantia condições para que se desenvolvessem suas potencialidades individuais de acordo com seu ritmo. O professor era organizador, somente dando condições para que as atividades acontecessem (espaço e tempo).

²⁴ Nos anos 20 do século XX no Brasil, ao lado da modernização, urbanização e industrialização do país, jovens intelectuais como Anizio Teixeira (2000), Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, entre outros, promoveram reformas educacionais inspiradas nos princípios da Pedagogia Nova com o Movimento da Escola Nova fundamentado nas ideias John Dewey (1953; 1980) e William Kilpatrick. O novo ideário, centralizava seus objetivos na reorganização interna das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos.

²⁵ No que se refere à pedagogia existente, percebe-se uma complexidade maior do que aquela que o Brasil conheceu no período pré-republicano, em decorrência da transição do Império para a República as ideias Positivistas (teorias científicas do positivismo) influenciaram diretamente a educação, mudando drasticamente sua característica. Junto das ideias positivistas, vieram ideias pedagógicas americanas e alemãs – Pedagogia de Herbart (2003), caracterizando a denominada Pedagogia Tradicional. Tal pedagogia reinou inabalável durante quase toda a Primeira República (1889-1930). Herbart estipula os passos didáticos dentro da tendência tradicional: Preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação. Em alguns momentos, foi fustigada, porém, nunca o bastante para sentir-se seriamente ameaçada.

Posteriormente ao período de “implantação” dos fundamentos escolanovistas no Brasil – principalmente na segunda e terceira décadas do século XX –, são previstas novas finalidades para a escola e o ensino: nascia então a escola tecnicista. Esta acaba por romper com os ideais da revolução burguesa e tem o compromisso de “educar” para o trabalho, em que o “pensar” caberia a poucos.

A educação tecnicista se fundamenta no trabalho no interior das indústrias. Nesta educação, a escola é organizada por princípios administrativos e de organização do trabalho (supervisão, coordenação, professores, currículos etc.) importados das empresas, e os conteúdos (disciplinas) de cunho humanista são retirados; é centrada nos instrumentos, meios e recursos que, se bem selecionados, dispostos e manejados por si só promovem o aprendizado. Um dos principais precursores da educação tecnicista foi o americano B. F. Skinner²⁶, influenciado pelos fundamentos da filosofia positivista de Comte²⁷.

Apesar de o autor buscar uma “mudança” na nova ordem, contribuiu para a manutenção da ordem vigente (mercado). A teoria de Skinner (1972) procura controlar as leis que regulam o comportamento do sujeito. Na escola, o aprendizado é garantido por meio do reforço, e o afeto é desvinculado do comportamento no trabalho. Na educação tecnicista, a ênfase é o planejamento, os conteúdos fragmentados e naturalizados (desprovidos do movimento da história, sem significado social), sendo o reforço importante para a aprendizagem. Um dos recursos utilizados é a tecnologia aplicada à educação (máquina de ensinar).

²⁶ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) foi um psicólogo behaviorista norte-americano. Para ele, a educação deve ser planejada passo a passo, de modo a obter os resultados desejados na "modelagem" do aluno. O behaviorismo restringe seu estudo ao comportamento (*behavior*, em inglês), tomado como um conjunto de reações dos organismos aos estímulos externos. Seu princípio é que só é possível teorizar e agir sobre o que é cientificamente observável. Com isso, ficam descartados conceitos e categorias centrais para outras correntes teóricas, como consciência, vontade, inteligência, emoção e memória - os estados mentais ou subjetivos. Precursores da psicologia comportamentalista foram: o filósofo norte-americano William James (1842-1910) e o médico russo Ivan Pavlov (1849-1936). O primeiro previa a utilidade de um ramo da ciência que estudasse os comportamentos puramente externos e o segundo criou a teoria dos reflexos condicionados a partir de experiência com cães. Mas o fundador do behaviorismo como escola, porém, foi o psicólogo norte-americano John B. Watson (1878-1958), que formulou as estritas exigências metodológicas que deveriam nortear seus seguidores, entre os quais Skinner. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/skinner-428143.shtml>. Acesso em: 29/05/2012.

²⁷ Auguste Comte (1798-1857) fundou a corrente filosófica denominada de positivismo com o objetivo de reorganizar o conhecimento humano e planejar o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo com critérios das ciências exatas e biológicas. O positivismo teve grande influência no Brasil. Comte também é considerado o grande sistematizador da sociologia. Para Comte, os fenômenos sociais, deveriam ser reduzidos a leis gerais como as da física e a análise científica deveria ser aplicada à sociedade. Este é o cerne da sociologia, cujo objetivo seria o planejamento da organização social e política. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/auguste-comte-423321.shtml>. Acesso em: 29/05/2012.

As pedagogias são portadoras de preceitos que dão aos corpos uma forma e os esquadriham para submetê-los a normas, seguramente mais ainda que o pensamento. Imagens sugeridas, gestos esboçados induzindo, no silêncio, as posturas e comportamentos, frases anódinas onde palavras, sem parecer, desenhavam uma postura que mascarará uma elaboração semi-consciente ao mesmo tempo em que laboriosa; frases mais pesadas de ordens dadas fixam, com uma precisão analítica ou solene, as aparências, os modos de ser e a postura (VIGARELLO, 1978, *apud* SOARES, 2004, p. 112).

Após as duas grandes guerras, as indústrias foram obrigadas a contratar pessoas não capacitadas para produzir mais em menos tempo e, além disso, o mesmo trabalhador era obrigado a realizar mais que uma tarefa e também a realizar tarefas que nunca havia realizado. Alguns pontos contribuíram para a transformação da organização nos modos de produção: reagrupamento de tarefas; diminuição de operários especializados; grande deslocamento do setor de produção para o setor de manutenção (controle) e sofisticação tecnológica do sistema produtivo (ponto alto da produção flexível).

A diminuição do consumo levou a indústria a criar estratégias, sendo que uma delas foi produzir para uma “pequena” classe dominante, onde os produtos atenderiam às características individuais dos consumidores. Isto interessaria ao mercado e ao consumo, e os meios de comunicação de massa vieram a atender este interesse. Essas estratégias necessitavam de uma reorganização nos modos de produção e um reajustamento das máquinas, pois a produção deveria ser menor, mais rápida e atender os consumidores de forma personalizada (atender a pedidos, sistema de encomendas).

Tanto na escola nova quanto na tecnicista, as consequências da divisão do trabalho culminam com a divisão dos conteúdos (disciplinas), e a atenção para com o controle dos instrumentos, meios e recursos de ensino e o planejamento era tido como principal recurso e instrumento para promover o aprendizado. As concepções de corpo e as práticas escolares não significam as experiências corporais e a manifestação da corporeidade nos processos de ensino e de aprendizagem.

A escola nova e a tecnicista continuam a considerar o ser humano de forma fragmentada, assim como a construção do conhecimento e o contato com mundo de modo abstrato e restrito. Outra característica é a prioridade para os processos mentais. A mesma autora ainda destaca que, nesse sentido, o discurso

verbalista escolar é impessoal e racional, sem lugar para demonstrações emotivas. Além disso, a escola tradicional, nova e tecnicista hierarquizam os saberes e privilegiam as camadas sociais detentoras do 'saber objetivo' e 'racional' desvalorizando outras formas de conhecimento, interpretações e interações com o mundo, como, por exemplo: a música, a dança e a filosofia.

As transformações no mundo do trabalho ocorridas, durante as décadas de 70 e 80 do século XX, foram marcadas por um período de reestruturação econômica, política e social. A produção flexível é baseada na computadorização dos sistemas produtivos com base na microeletrônica (HARVEY, 1992, p. 140). A acumulação flexível alterou as máquinas, essas foram reacopladas e informatizadas, o sistema de controle é disfarçado e acontece via computador, o produto assume formas diferentes, a "alimentação" das linhas de montagem é realizada pelos computadores e a circulação da mercadoria é em tempo mínimo.

As consequências da flexibilização da produção (HARVEY, 1992, p. 141-143) foram dadas por meio da diminuição drástica do trabalho vivo, aumento brutal do desemprego, rápida destruição de habilidades, reconstrução de "novas" habilidades, retrocesso no poder dos sindicatos, trabalho em domicílio, exploração do trabalho da mulher e deforma a ideia de família. A aceleração da produção deveria estar preenchendo a aceleração do consumo (ideia de que tudo que é novo é melhor) e o supérfluo tomado como necessidade fundamental. A produção rígida ainda se mostrava presente, mas tendia a ser substituída pela produção flexível através da força da concorrência. Nos países não desenvolvidos, ainda hoje, há formas de trabalhos que não são derivados nem da automação flexível e nem da automação rígida, e, com o desemprego, um novo setor de trabalho é explorado: é o chamado trabalho informal.

Harvey (1992, p. 150-155) indica que a informação tornou-se uma mercadoria muito valorizada, e o mercado foi marcado tanto por transações financeiras quanto por transações de produtos. Essas transformações fizeram com que a capital financeira do mundo se transferisse rapidamente de um lugar para o outro. A flexibilização da produção incidiu também sobre o setor político (desmonte do "bem estar social"), o Estado se omitia de responsabilidades sociais e passava para as empresas essas funções por meio dos 'patrocínios'.

A integração do processo produtivo a partir da reintegração das tarefas (das partes) e a flexibilização, que tem sua base na informatização aplicada à

produção e também nas pesquisas encomendadas e financiadas pelo capital, são dois aspectos presentes na reorganização do trabalho. As relações sociais de produção deixam o sujeito sem reação, e o homem encontra dificuldades em resistir ao “conforto tecnológico”, pois a alta tecnologia permite “popularizar” o consumo, os produtos. O sentido de liberdade não é mais o mesmo: os homens passam a lutar por uma liberdade individual, ao invés de lutarem por uma liberdade social. O conhecimento é a racionalidade unidirecional (a razão atende ao capital).

Conforme aponta Ghiraldelli Jr. (2007), a passagem da concepção de corpo da modernidade para a contemporaneidade resulta no entendimento de um **corpo duplo**. Este é o corpo na sociedade em condição pós-moderna²⁸. As transformações sobre a concepção do corpo estão relacionadas com as concepções sobre o ser humano, agora, pós-moderno (sujeito e indivíduo pós-moderno). O corpo é a identidade do ser humano na sociedade contemporânea em sua condição pós-moderna. Por meio do retrato feito por Pablo Picasso (século XX), apresentamos o corpo da sociedade moderna. Embora seja o corpo compreendido como essência e existência do ser humano, a ele ainda encontramos a imagem do pecado (o corpo da idade média), mas também o corpo máquina, o corpo do desejo e do sentimento. Entretanto, este corpo moderno esteja impregnado de preconceito e estereótipos, por isso relacionado aos pecadores como as prostitutas retratadas por Picasso.

²⁸ Conforme Ghiraldelli Jr (2007), a pós-modernidade não é uma época histórica, mas é uma CONDIÇÃO. Entretanto, não são todos que reconhecem esta condição social, mas é assim consideramos neste trabalho: vivemos na contemporaneidade (época) em condições sociais pós-modernas devido as transformações ocorridas do mundo moderno para o contemporâneo e, sobretudo, na própria contemporaneidade.

Figura 10 - Les Demoiselles D'Avignon (As Senhoritas de Avignon)
Pablo Picasso (1881-1973)



Fonte: Disponível em: <http://www.new-digital.net/artes/cubismo/>.
Acesso em: 15/01/2012.

Na figura de Picasso podemos identificar o *self*: o corpo identificado em sua manifestação social. A diferença entre o corpo dual da sociedade pós-moderna na contemporaneidade e o corpo dualista, racionalizado e mecanicista da modernidade, é que “entra em cena” o *self* (o si-mesmo) no corpo. Para Ghiraldelli Jr. (2007), o corpo moderno era manipulado pela mente, pela razão. Por esta razão, estava submetido a ela, e o eu “carrega” o corpo. Já o corpo contemporâneo soma à concepção do corpo moderno o “eu”, o *self* como “sede da vida na condição de organismo” ou “máquina autônoma munida do eu” (p. 11). Tendo Nietzsche como orientação, o *self* é regulado pelo corpo, ou seja, é ele o “comandante de propósito e projetos humanos” (p. 11).

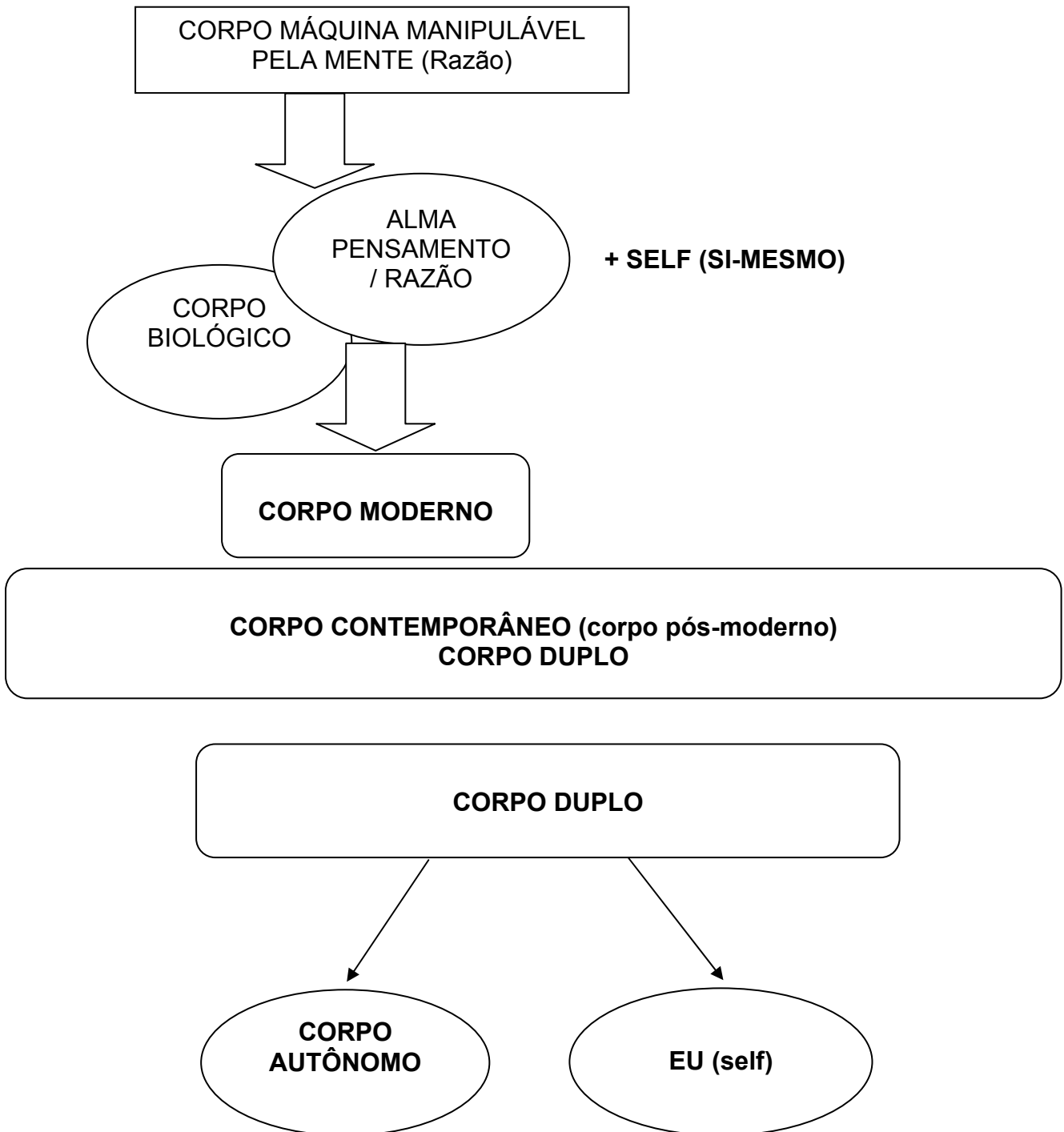
Da mudança do corpo moderno para o contemporâneo, restou a noção de identidade. Esta é concebida por meio do corpo. Nas palavras de Ghiraldelli Jr. (2007), a identidade “aderiu ao corpo”, “migrou para o corpo” (p. 12), e este é “um elemento do parecer e do aparecer”. Isto gerou os “tipos”, as “tribos”. O

corpo em situação pós-moderna agrega a identidade ao corpo. É por meio dos corpos que as pessoas identificam-se, e não somente um corpo que faz, mas sim um corpo que é, que está, que sente, que compreende, que refuta, que conflita e que produz. Este “corpo pós-moderno” não pode ser desconsiderado nas relações sociais e, conseqüentemente, na escola. A seguir, apresentamos um esquema elaborado por nós a partir da explicação de Ghiraldelli Jr. (2007) sobre a adesão da identidade ao corpo.

Ao corpo “máquina manipulável” – a serviço da razão e por ela definido; aquele corpo dualizado entre corpo biológico e alma/pensamento/razão, como Descartes defendia – foi somado o *self* (o sentido e o significado) deste corpo pelo próprio sujeito ao assumir-se como corpóreo. O corpo passa de dual para duplo. Há uma diferença significativa entre o corpo dual para o corpo duplo.

[...] ao assumirmos o corpo como duplo, conseguimos acompanhar o movimento social e econômico da transição da modernidade para os tempos contemporâneos. Pudemos dispor do corpo, colocá-lo à prova, como se ele fosse o “outro”, e concomitantemente conseguimos assumi-lo como tudo o que somos – o “eu” [...] essa dupla maneira de o corpo se apresentar tem gerado em nossa sociedade a proliferação dos “tipos” (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 12).

O corpo racionalizado sob a ótica cartesiana é o corpo dual, no qual a razão é considerada superior ao corpo. Já o corpo duplo não considera a dualidade corpo/razão. Na condição pós-moderna, o corpo é uno, mas é somada a essa unidade o *self*. O sujeito corpóreo é o sujeito pós-moderno. O *self* somado ao corpo uno é o que identifica o sujeito. Este é um sujeito corpóreo. A identidade do ser humano pós-moderno provoca a crise na noção de sujeito moderno.



Conforme Ghiraldelli Jr. (2007), o sujeito pós-moderno é aquele aderido ao corpo. Como restou do corpo moderno a noção de identidade desse sujeito, esta identidade está ligada à aparência, com os seus dois elementos: parecer e aparecer, conforme já foi dito. Na sociedade contemporânea, em sua

condição pós-moderna, o valor humano depende do que é visualizado. O que importa é ver e ser visto.

Produzimos uma sociedade do ver e ser visto, do espetáculo que deixa de ser “espetaculoso” na medida em que nós mesmos fomos rebatizados como corpo, elementos para ser vistos e, como tudo nessa sociedade, a inflacionamos com imagens (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 15).

Neste caso, “a estética substitui a ética e a moral” (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 15). O tipo é que fornece os critérios para a avaliação moral, não no sentido tradicional, mas sim em avaliações superficiais.

Passamos do “corpo-carnal-pecador” da Idade Média, passamos pelo “corpo-máquina da modernidade e chegamos à noção do “corpo-vaído” na sociedade contemporânea. A vaidade corporal passa a ser “obrigação civilizada e civilizadora” (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 15). Somos “tipos visíveis” e “tipificados visualmente”. “O que é para os olhos não é (ou não precisa ser) para a razão, para o entendimento por meio da análise, mas para a apreensão rápida” (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 14).

Todas as pessoas são julgadas visualmente por meio de sua aparência e isso motiva a proliferação dos “tipos”. Por esta razão, a identidade é a noção de corpo. Os tipos são influenciados pela “indústria cultural”²⁹, pela comunicação de massa. Por isso, a visibilidade é interativa. Os tipos constituem grupos, ou as denominadas “tribos”, que são motivadoras para movimentações econômicas e sociais. As tribos e os tipos pós-modernos são anunciados, denunciados, retratados e identificados pelos e nos seus corpos. A foto de Joel Robine retrata as identidades pós-modernas e a mutação e/ou construção dessas identidades. Quem é este que está retratado? O que ele é?.

²⁹ O termo indústria cultural foi elaborado por Adorno e Horkheimer com a finalidade de solucionar uma confusão a respeito da diferenciação dos termos cultura de massas e cultura popular. O conceito indústria cultural esclarece que não se trata de uma cultura produzida pela massa, mas uma cultura sob a égide do capital industrialmente produzida para o consumo em massa. Notamos aqui uma questão central localizada e analisada pela Teoria Crítica que será aprofundada neste trabalho: a passividade das massas e a perda de autonomia em relação à produção e consumo de bens culturais. Nesse sentido, o processo de transformação do liberalismo – que ainda supunha a figura de uma individualidade preservada interiormente no indivíduo – em relação ao totalitarismo e à mobilização total (MARCUSE, 1997), enfraquece a individualidade e subjugou o indivíduo às coletividades abstratas e acelerou o processo da massificação (CROCCO, 2009, p. 4).

Figura 11 - Orlan: cirurgias plásticas em forma de *performance* para criticar o padrão estético.



Foto: Joel Robine/AFP. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/corpo-aberto-reformas-499966.shtml>. Acesso em: 15/01/2012.

A estética, aquela identificada em Dionísio e Apolo no ideal grego, agora retorna com uma nova “roupagem”. A estética identifica os corpos, seus tipos e as tribos às quais ele pertence. Entretanto, ainda usamos vocabulário dualista do corpo moderno, e isso faz com que o corpo seja tomado não por um “eu” (self), mas como um elemento do eu. Porém, diferentemente do passado moderno, as exigências relacionadas ao que entendemos e queremos do corpo são orientadas pela condição pós-moderna, ou seja, a associação da identidade e corpo. Nesse sentido, “o uso do corpo define nossa personalidade” (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 40). O que isso significa?

Sinteticamente, a definição da personalidade e identidade por meio do corpo (característica da condição pós-moderna na contemporaneidade) opõe-se à definição da identidade associada à consciência, como era concebido em outros tempos históricos já apresentados anteriormente.

E a escola? Quais as alterações na concepção de corpo contemporâneo no discurso pedagógico? Conforme Ghiraldelli Jr. (2007), o

comportamento corporal vai ao encontro da adaptação às novas máquinas, à tecnologia e, agora, de maneira orgânica. A educação ainda concebe o corpo como um organismo subordinado aos valores sociais e econômicos da sociedade contemporânea em sua condição pós-moderna. Ghiraldelli Jr. (2007) afirma que isso continua a ter relação com uma educação instrutiva, mas agora diferente de uma instrução reduzida ao condicionamento e sim a novos comportamentos. “Ou a educação visa obter novos comportamentos ou não se educa” (p. 24).

As transformações sociais que orientam a concepção de corpo na contemporaneidade, conseqüentemente, também orientam tal concepção na escola, nos processos de ensino e de aprendizagem. O corpo racional, ainda dualizado, dicotomizado e considerado apenas em “momentos” específicos, como, por exemplo, na “hora do recreio” ou das aulas de Educação Física, passa por ressignificações. É preciso que o sujeito/corpóreo seja considerado em tempo integral, inclusive – e prioritariamente – durante a sua formação escolarizada. Isto nos remete à consideração da subjetividade humana. “Todo saber depende de um contexto e está enraizado em um modo de vida. Todo conhecimento nasce de um contexto social e psicológico” (JOVICHELOVITCH, 2008, p. 92).

A relação sujeito-objeto propõe a consideração de um novo paradigma. É preciso ocorrer o desdobramento de uma subjetividade que foi sistematicamente impulsionada a eliminar-se a si mesma pela lógica da representação científica, para que possamos chegar à construção de um novo sujeito, de um novo tipo de subjetividade. “A subjetividade humana implica mergulho e reflexão, compreensão de desejos e sonhos [...]” (SOARES, 2004, p. 120). Desejos e sonhos não podem ser retratados de maneira objetiva em formas proporcionais e fórmulas matemáticas.

A figura apresentada a seguir retrata o corpo subjetivado, anunciado em seus desejos, o corpo sentido, o corpo fonte de expressão, de enunciação, de comunicação com o mundo em que vive. Intitulamos a figura a partir do que ela representou para nós: *O corpo em movimento: expressão e comunicação.*

Figura 12 - O corpo em movimento: expressão e comunicação



Fonte: Disponível em: <http://maisarquitetura.com.br/desenhos-e-formas-na-arte-de-bill-claps>
Acesso em: 15/01/2012.

O corpo subjetivado é inundado pelas vivências e experiências corporais. Tomamos as palavras de Tiburi (2004), ao citar as ideias de Benjamin, para explicitar o que ora defendemos: o corpo/experiência, diferente do corpo/máquina, anteriormente apresentado sob a égide da racionalidade científica fundamento da sociedade moderna e contemporânea. Contrapondo a concepção do corpo/máquina, em Benjamin “o corpo/experiência é indissociável da linguagem [...] não se pode pensar a experiência fora do campo da narração; ela é o vivido quando compartilhado com o outro através da narração” (KEHL, 2004).

Para complementar as palavras de Benjamin e Kehl, recorreremos a Soares (2004), quando afirma que o gesto tem um poder de persuasão por meio das forças reveladoras que ele contém, muitas vezes, impossível para a palavra ter esta mesma força e, conseqüentemente, este mesmo poder. Além disso, o gesto põe em jogo todos os sentidos de quem o realiza, assim como daquele que o observa. Eles são signos, por isso, organizam-se em linguagem.

Ora, compreender (...) um determinado tema ou saber implica radicalizar o entendimento de processo que lhe deu origem, bem como as determinações que o sustentam, transformam ou eliminam. Implica entender e conhecer se os pressupostos da sua fundação foram alterados naquilo que os caracteriza de forma mais contundente. Implica questionar se algumas práticas “historicamente

construídas” são passíveis de serem transformadas. Isso tudo para dizer que, independentemente de uma dimensão teleológica que acaba por transformar os espaços e tempos escolares em lugar de experimentação, independentemente da ocorrência ou não das aulas de educação física, manifestações corporais continuam a ocorrer *de fato* (ainda que em muitos casos de forma precária), sob a *responsabilidade de fato* de um profissional (...), que pretensamente forma *de fato* um sem-número de alunos. Ou seja, as experiências corporais têm lugar a todo instante em um espaço chamado escola, em um tempo chamado de formação humana. É essa a marca da corporalidade: sua materialidade radical sem arroubos essencialistas, sem “progressistas” ou “reacionários” (OLIVEIRA, 2003, p. 170-171).

É necessário a escola considerar a sensibilidade e a percepção como as portas de entrada para as informações e as conexões entre o ser e o estar no mundo refletidos na corporeidade do ser humano, porém o que ocorre é que esta relação é comumente reprimida, fracionada, mecanizada e reduzida. Por esta razão, muitas vezes, tal relação fica desprovida de significados que deveriam ser percebidos e sentidos pelos alunos.

Entretanto, na escola, a corporeidade não é considerada. A prioridade é a objetividade, a racionalidade e a mecanicidade no ensino e na aprendizagem das linguagens verbais (oral e escrita). Isto provoca a necessidade de resgatar a dialogicidade³⁰ nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para Marková (2006) citada por Carvalho (2009, p.145-147), dialogicidade, é entendida como:

[...] capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais, é o fundamento da constituição da mente humana em termos do ‘alter’ (p. 145). [...] realidades sociais são criadas pela mente humana, através da relação dialógica entre o Ego e o Alter, relação essa também marcada pelo conflito, onde os envolvidos tentam mudar a perspectiva do outro e confirmar a sua, mediante um rico e multifacetado processo de comunicação (p. 146). [...] a teoria da dialogicidade de Marková (2006a, p. 53) [...] concebe a mente como um “fenômeno historicamente e culturalmente constituído em comunicação, tensão e mudança”.

³⁰ Conforme apresenta Carvalho (2009), Os conceitos de dialogicidade e de dialogismo são usados como termos cambiáveis, embora às vezes algumas distinções sejam feitas entre eles. Bakhtin usa o termo “dialogismo” para descrever sua proposta de Epistemologia das Ciências Humanas. A epistemologia dialógica de Marková (2006a, 2006b) desenvolve uma distinção entre Ciências Humanas e Naturais, afirmando que estas são monológicas por lidarem com objetos reificados e sem voz, enquanto as Ciências Humanas (e as Sociais) são dialógicas porque lidam com a mente e a linguagem humanas multifacetadas e polifônicas, que são reflexivas, históricas, sociais e culturalmente vinculadas (LIU, 2004).

Para Bakhtin (1997), a língua se constitui-se pela relação dialógica entre um homem (sujeito) e o seu outro. O diálogo é um fenômeno constitutivo do ser humano. A língua é um lugar de interação humana, e esta é um local de entrecruzamentos e lutas de valores sociais de orientações contraditórias. Para Bakhtin, a essência da interação verbal é o dialogismo, pois aquela é marcada pelas condições de produção que o contexto social imprime na atividade interativa.

O dialogismo é entendido como diálogo no sentido estrito do termo e é uma das formas da interação verbal – diálogo face a face em voz alta, sendo esta considerada a forma clássica de comunicação verbal. Mas também é preciso considerar o diálogo num sentido mais amplo, ou seja, como todo o tipo de comunicação verbal de qualquer tipo que seja, por exemplo, palavras impressas em um livro – diálogo entre autores, entre obras e discursos. Entretanto, para Bakhtin, não há uma predominância de um conceito sobre o outro; a ambos é conferida uma postura ativa.

Além da desconsideração do dialogismo na educação escolarizada, tudo que se refere à vivência do movimento com sentido e significado corporalmente é, na maioria das vezes, tolhido. Nesse sentido, trazemos um apontamento de Rumf, citado por Gonçalves (1994), que são várias as formas de controle do corpo na escola, entre os quais nos regulamentos, nos conteúdos, nos livros e nos discursos e hábitos metodológicos do professor. Rumf, em suas análises, afirma que a escola tem como objetivo eliminar do corpo movimentos involuntários e a participação espontânea, permitindo somente a realização de ações voluntárias, com objetivos racionais definidos, regidas pelas normas sociais.

Comungamos com o pensamento de Merleau-Ponty (1994)³¹, quando o autor afirma que é preciso considerar o corpo para muito além da ideia de corpo mecânico. É necessário para a formação da consciência sobre as coisas e para a aprendizagem o exercício do sentir e o existir, transcender, ir para além de. “É necessário reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é um pedaço de espaço, um feixe de funções, que é um entrançado de visão e movimento” (MERLEAU-PONTY, 1997, p.19).

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Crítica, podemos dizer que a corporeidade na infância é marcada pelas circunstâncias concretas de vida

³¹ MERLEAU-PONTY. **O olho e o espírito**. 2ª ed. Tradução de Luís Manuel Bernardo. Lisboa: Vega, 1997, p.19.

das crianças, expressas nas condições socioeconômicas e psicossociais. Dito de outra forma, a corporeidade não existe desvinculada das formas de produção de uma determinada sociedade.

No caso da sociedade capitalista, a forma de compreender a corporeidade em interface com a formação do sujeito/leitor/criança traz a marca da dominação, ou seja, do não reconhecimento dessa dimensão essencial para o desenvolvimento humano. Assim, essas crianças na dimensão de sua corporeidade perante a Teoria Histórico-Crítica de Educação é caracterizada por um sujeito histórico-social situado em um contexto social de múltiplas determinações e com grande capacidade de aprender o que a cultura tem para lhe oferecer e, nessa medida, está o aspecto dialético e revolucionário, histórico, concreto que se configura na base e no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores daquele que aprende.

Tal constatação evidencia o desenvolvimento das potencialidades dessa dimensão psicológica do sujeito por parte das medidas da educação pensando no entorno tempo-espço e cultura criada para as apropriações essenciais com vistas ao desenvolvimento da 'leitura de mundo', apropriações ligadas àqueles conceitos numa perspectiva humanizadora. Entretanto, somente as apropriações conceituais não "garantem" as considerações fundamentadas nessa perspectiva. Somente isto não seria suficiente para superar a situação atual observada a partir da relação escola-ensino-corporeidade-formação humana. Parece haver uma "extinção" da corporeidade nos processos de ensino e de aprendizagem, e isso tem a ver com o lugar social ocupado pelas crianças. Um exemplo é o denominado "recreio dirigido"³², pois este seria uma dos únicos momentos de reapropriação da dimensão da corpórea da criança e, comumente, nas escolas de ensino fundamental, também vem sendo expropriado dos estudantes.

Inclusive a criança pobre e explorada tem antecipado a vida adulta por conta desta expropriação de sua corporeidade. Há uma dupla alienação da infância e uma dupla alienação da corporeidade na infância: o que se brinca? O que

³² Recreio Dirigido ou brincadeiras dirigidas no recreio: O recreio organizado, também chamado pedagógico, dirigido, surge, com o intuito de tornar este espaço-tempo ordenado, por meio de jogos dirigidos e com a participação de professores e alunos. O recreio organizado, o processo de aprendizagem não é interrompido, mas se torna constante, busca diminuir a violência, os acidentes, a indisciplina, a correria e a gritaria durante este período. (ATIVIDADE LÚDICA COMO UM DIFERENCIAL CONTRA A AGRESSIVIDADE NO RECREIO, 2011. Disponível em: <http://www.pedagogiaaopedaleta.com/posts/atividade-ludica-como-um-diferencial-contra-agressividade-no-recreio/>. Acesso em: 30/05/2012).

se dança?. O tempo e o espaço da corporeidade têm sido continuamente negados. A criança é explorada de sua condição de criança e de sua corporeidade e, por sua pobreza material, é inserida precocemente no mercado informal. A necessidade da riqueza acumulada prevê os compromissos dos adultos. O tempo-espaço para viver sua corporeidade fica reduzido, quando não inexistente.

A corporeidade é mais que a materialidade do corpo, é o espaço de contenção e de dispersão da dimensão humana no mundo, é a essência na existência do ser. A corporeidade é o “resgate” do corpo dicotomizado pela racionalidade filosófica e objetividade científica, por meio de experiências existenciais da essência humana, na variação de seus sentidos e amplitude de seus significados.

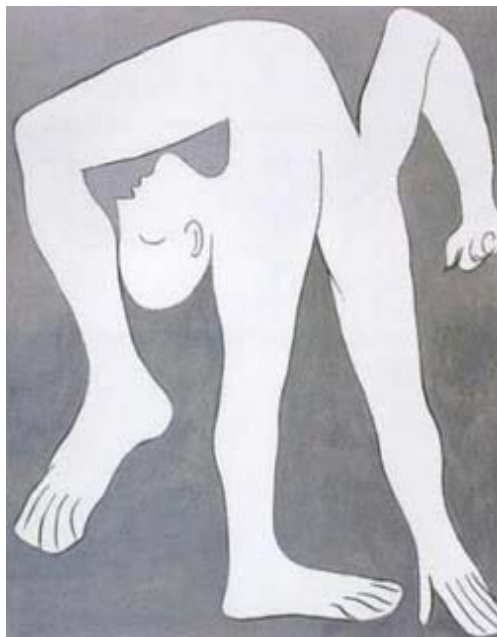
A corporeidade implica a inserção de um corpo humano num mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo. A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na percepção como movimento. Pensar o lugar do corpo na educação em geral, e na escola em particular, é inicialmente compreender que o corpo não é o instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Nosso corpo traz marcas sociais e históricas, dessa forma, questões culturais, de gênero e sociais podem ser lidas nele (RODRIGUES, 2009, p. 1).

O corpo é comumente concebido como algo oposto e dependente da mente, ou seja, a materialização do ser humano, cuja função é de “conectar” este ao mundo em que vive de executar as tarefas, de ser e estar, sentir e desejar, enfim, objeto da mente e da alma. Entretanto, a corporeidade vai além, é a totalidade do ser humano; nela, o corpo é percebido como ser que ultrapassa e transcende, é expressão, é linguagem, é a nossa inscrição no mundo, a união do ser e da ação num processo de coexistência. Conforme Merleau-Ponty,

Sempre observaram, que o gesto ou a fala transfiguravam o corpo, mas contentavam-se em dizer que eles desenvolviam ou manifestavam uma ou outra potência, pensamento ou alma. Não se via que, para poder exprimi-lo, em última análise o corpo precisa tornar-se pensamento ou a intenção que ele nos significa. É ele que mostra, ele que fala [...]. Essa revelação de um sentido imanente ou nascente no corpo vivo se estende, como veremos, a todo o mundo sensível, e nosso olhar, advertido pela experiência do corpo próprio, reencontrará em todos os outros “objetos” o milagre da expressão. [...] O problema do mundo, e, para começar, o do corpo próprio, consiste no fato de que *tudo reside ali* (1994, p. 267-268).

“Antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (LE BRETON, 2006, p. 07). É preciso, então, que na escola os métodos fundamentem os processos de ensino e os processos de aprendizagem contemplem a consciência da corporeidade como essência da relação do ser humano com o mundo, com a sociedade em que vive, é preciso refletirmos acerca da corporeidade como experiência com as diferentes linguagens na vida cotidiana da sociedade contemporânea.

Figura 13 - O Acrobata, Pablo Picasso, 1930.



Fonte: Disponível em: <http://processocriativoolho.blogspot.com/>
Acesso em: 18/01/2012.

Ao apresentarmos acima a figura do Acrobata de Picasso (1930), pretendemos chamar a atenção para um corpo além daquele geometricamente definido em seus contornos anatômicos e movimentos fisicamente possíveis. Gostaríamos que o corpo fosse percebido e considerado em sua subjetividade, ou seja, a partir de sensações provocadas por diferentes tipos de estímulos, e as respostas corporais possíveis pudessem, também, ir além do tangível; que o corpo pudesse interpretar, expressar e representar em acrobacias os suas sensações, suas emoções.

A escola precisa compreender e considerar que o movimento não é característico da infância, mas sim do ser humano. Ele estabelece a comunicação com o mundo em diferentes dimensões independentemente da maturação biológica

ou do corpo anatômico-fisiológico. Sendo assim, quais os motivos da educação escolarizada não considerar vivências e experiências corporais nos processos de ensino? Qual o espaço do corpo na escola? Qual o tempo do corpo na escola? A escola nega a corporeidade e, ao negá-la, nega a condição humana.

Entendemos que a consideração da corporeidade experienciada pela motricidade nos processos de ensino é ponto essencial para transformação do adestramento para a aprendizagem de linguagens, efetivando-se no jogo do que é sentido e simbolizado, recuperando e ampliando as possibilidades de comunicação, expressão e de criação dos educandos em espaços e tempos do corpo integral, liberto e prazeroso.

É do professor a função de mediar os processos de ensino e de aprendizagem, "não pelo seu discurso mas pelo seu posicionamento, pela postura que os alunos são chamados a assumir" (GALLO, 2000, p. 25). Com relação à mesma postura, Paulo Freire comenta que a docente ação deve estar infundida da profunda crença nos homens: crença no poder criador (RUIZ e BELLINI, 1998). Desta maneira, a educação na escola, como processo de formação integral do aluno, depende da ação pedagógica e aquele da formação do educador.

Para a cultura contemporânea, resta redescobrir a realidade corporal como realidade humana, redescobrimo a potencialidade corporal existente na nossa magnitude mítica e poética. Postular o exercício dos *ritos de passagem* em cada fase da existência como quem busca sempre a iniciação-renovação, nascimento e morte dos instantes ontológicos parece fazer parte da eterna busca do saber corporal e humano. Essa reaproximação com o primitivo que há no homem revelará a primeira existência física: o nascimento. Daí, a *com-vivência* envolverá incessantemente as mudanças do regime ontológico e estatuto social. (CARMO JR. 2011, p. 1)

Além de conceitos filosóficos e tendências educacionais transformadoras, é necessário que os educadores voltem a sua atenção para a ação, para o fazer pedagógico durante suas aulas, tendo como objetivo a educação integral do indivíduo utilizando sua corporeidade. "O corpo e a mente devem ser entendidos como componentes integrantes de um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (mente) para aprender e o outro (corpo) para transportar, mas ambos para se emanciparem" (SÉRGIO, [sd], p.61).

É preciso a escola compreender que os processos de determinações de saberes e de orientação de comportamentos estão diretamente relacionados ao

processo de aprendizagem desses conteúdos e comportamentos. O ensino e a prática da leitura ampliam ou limitam as possibilidades de articulações entre os saberes por eles significados, assim como a própria habilidade de ler. Esta ampliação ou limitação da aprendizagem está articulada às inúmeras possibilidades de leitura e visão de mundo. Acreditamos que a ampliação das formas de leitura está diretamente relacionada à ampliação das formas de vivenciar e de interpretar o texto que se lê. A leitura do texto deve ser provocativa. Esta provocação atinge a dimensão do sujeito corpóreo, da corporeidade experimentada pela motricidade durante a leitura.

Portanto, os processos de inscrição de saberes e comportamentos dos corpos que leem precisam visar a problematização da leitura e dos textos lidos. A escola precisa proporcionar a leitura com o corpo. Para tanto, é imprescindível que corporeidade e a motricidade sejam compreendidas e redimensionadas no espaço escolar a partir do paradigma da complexidade. Este é o assunto do capítulo que segue.

2 A CORPOREIDADE E A MOTRICIDADE À LUZ DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Como foi apresentado no capítulo anterior, o enaltecimento do intelecto em detrimento do corpóreo é histórico em nossa cultura. Conceber o sujeito corpóreo na escola, na educação formal, muitas vezes, parece desconsiderar o caráter disciplinador impregnado nos espaços escolares e nos processos de ensino. A disciplina corporal serviu, e continua a servir, ao silenciamento das experiências humanas em sua essência e manifestação de sua existência. A escola compreende os discursos corporais como problemas disciplinares. É preciso que as práticas e discursos educacionais considerem a corporeidade e a motricidade como condição essencial à aprendizagem.

Os saberes não podem ser extraídos do corpo e/ou a ele direcionado como algo exteriorizado. “Trata-se, então, de levar a sério o desafio de gerar novas articulações, de pensar as diversas paisagens vitais nas quais possa habitar um sujeito corporeificado, profundamente enraizado em sua cultura, atravessado por múltiplos encontros (desencontros), altamente interativo, sensível e emotivo, em permanente formação e transformação co-evolutiva com os outros sujeitos e com o meio ambiente” (NAJMANOVICH, 2002, p. 104). É no exercício das práticas corporais, nas relações sociais corpóreas em sua complexidade humana que a aprendizagem dos conteúdos funde-se e organiza-se.

O presente capítulo tem o intuito de apresentar a corporeidade e a motricidade como essenciais nos processos de ensino e aprendizagem dos mais variados conteúdos, sejam estes escolarizados ou não, mas sociais e políticos, sem dúvida. Iniciamos a apresentação de nossas ideias sobre o desprezo do corpo pelas instituições sociais, incluindo a escola, com as palavras de Nietzsche (2002):

Aos que desprezam o corpo quero dizer a minha opinião.
 O que devem fazer não é mudar de preceito, mas simplesmente despedirem-se do seu próprio corpo, e por conseguinte, ficarem mudos.
 “Eu sou corpo e alma” — assim fala a criança.
 — E porque sei não há de falar como as crianças?
 Mas o que está desperto e atento diz:
 — “Tudo é corpo, e nada mais; a alma é apenas nome de qualquer coisa do corpo”.
 O corpo é uma razão em ponto grande, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor.

Instrumento do teu corpo é também a tua razão pequena, a que chamas espírito: um instrumentozinho e um pequeno brinquedo da tua razão grande.

Tu dizes “Eu” e orgulhas-te dessa palavra. Porém, maior — coisa que tu não queres crer — é o teu corpo e a tua razão grande.

Ele não diz Eu, mas: procede como Eu.

O que os sentidos apreciam, o que o espírito conhece, nunca em si tem seu fim; mas os sentidos e o espírito quereriam convencer-te de que são fim de tudo; tão soberbos são.

Os sentidos e o espírito são instrumentos e joguetes; por detrás deles se encontra o nosso próprio ser.

Ele esquadrinha com os olhos dos sentidos e escuta com os olhos do espírito.

Sempre escuta e esquadrinha o próprio ser: combina, submete, conquista e destrói.

Reina, e é também soberano do Eu.

Por detrás dos teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, há um senhor mais poderoso, um guia desconhecido, chama-se “eu sou”.

Habita no teu corpo; é o teu corpo.

Há mais razão no teu corpo do que na tua melhor sabedoria.

E quem sabe para que necessitará o teu corpo precisamente da tua melhor sabedoria?

O próprio ser se ri do teu Eu e dos seus saltos arrogantes. Que significam para mim esses saltos e vôos do pensamento? — diz. — Um rodeio para o meu fim.

Eu sou o guia do Eu e o inspirador de suas ideias.

O nosso próprio ser diz ao Eu: “Experimenta dores!” E sofre e medita em não sofrer mais; e para isso deve pensar.

O nosso próprio ser diz ao Eu: “Experimenta alegrias!” regozija-se então e pensa em continuar a regozijar-se freqüentemente; e para isso deve pensar.

Quero dizer uma coisa aos que desprezam o corpo: desprezam aquilo a que devem a sua estima. Quem criou a estima e o menosprezo e o valor e a vontade?

O próprio ser criador criou a sua estima e o seu menosprezo, criou a sua alegria e a sua dor. O corpo criador criou a si mesmo o espírito como emanção da sua vontade.

Desprezadores do corpo: até na vossa loucura e no vosso desdém sereis o vosso próprio ser. Eu vos digo: o vosso próprio ser quer morrer e se afasta da vida.

Não pode fazer o que mais desejaria: criar superando-se a si mesmo.

É isto o que ele mais deseja; é esta a sua paixão toda.

É, porém, tarde demais para isso: de maneira que até o vosso próprio ser quer desaparecer, desprezadores do corpo.

O vosso próprio ser quer desaparecer: por isso desprezais o corpo!

Porque não podeis criar já, superando-vos a vós mesmos. Por isso vos revoltais contra a vida e a terra.

No olhar oblíquo do vosso menosprezo transparece uma inveja inconsciente.

Eu não sigo o vosso caminho, desprezadores do corpo!

Vós, para mim não sois pontes que se encaminhem para o Super-homem!” Assim falava Zaratustra

(NIETZSCHE, 2002, p. 47-49)

Já nas primeiras palavras, Nietzsche (2002) chama a atenção para o fato de o corpo precisar ser considerado; que as crianças o consideram, porém os adultos o desprezam. Entretanto, o desprezo do corpo emudece aquele que assim o faz. Tudo é corpo. Essa afirmativa vai ao encontro da complexidade das coisas, da complexidade do humano. Não há corpo e alma, corpo e mente. Tudo é corpo. Como ensinar e aprender “sem o corpo”? Seja este corpo qual for, ele é corpo. O corpo disforme, o corpo uniforme ou o corpo sem formas, mas sentido, experimentado e vivido como apresentamos na figura a seguir. Como podemos desprezar o corpo?

Figura 14 - O corpo humano



Fonte: Disponível em: <http://maisarquitetura.com.br/desenhos-e-formas-na-arte-de-bill-claps>. Acesso em: 15/01/2012.

Mas que corpo é esse? É o corpo humano. O corpo é o humano. Para compreendermos as relações entre os sujeitos precisamos considerar que esses são corporeificados. Não o corpo somente enquanto substância, mas o corpo como essência nas relações com o outro a partir de sua historicidade, seja o outro um outro corpo ou um conteúdo de ensino. Com isso, não estamos desconsiderando a existência de uma materialidade humana, mas sim pensando-a como

profundamente imbricada nas práticas culturais experienciadas cotidianamente, pois nelas adquirimos os sentidos que passamos a atribuir aos gestos, aos sentimentos, aos objetos, às pessoas e a nós mesmos. Dessa perspectiva, a materialidade humana, ao corporificar os diversos processos sociais de dominação e de sujeição (FOUCAULT, 2000) que são exercidos e circulam na trama social, configura-se naquilo que nomeamos o corpo.

2.1 A MOTRICIDADE HUMANA E A FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO

A partir da leitura da Fenomenologia da Percepção, de Maurice Merleau-Ponty, Manuel Sérgio³³ (s.d.) entende e conceitua a motricidade como intencionalidade operante, como movimento intencional da pessoa humana. E, a partir de então, esse autor define motricidade como energia para o movimento intencional da transcendência (ou da superação). Portanto, motricidade é mais do que movimento – é movimento intencional da complexidade humana.

A motricidade “[...] traduz a apropriação da cultura e da experiência humana – no entanto, como *intencionalidade operante*, ela confere especial relevo ao projecto, à vontade de criação, ou melhor: de ruptura e transcendência, que anima a pessoa consciente e livre” (SERGIO, [s.d.], p. 31). (grifo do autor).

Conforme Sergio (s.d.), a fenomenologia³⁴ e a hermenêutica rejeitam o dualismo cartesiano – apresentado no primeiro capítulo – *res cogitans/res extensa*,

³³ An

tigo professor do Instituto Superior de Educação Física (ISEF) e um dos principais pensadores lusos, Manuel Sérgio é licenciado em Filosofia pela Universidade Clássica de Lisboa, Doutor e Professor Agregado, em Motricidade Humana, pela Universidade Técnica de Lisboa. Notabilizou-se como ensaísta do fenómeno desportivo e filósofo da motricidade. É reitor do Instituto Superior de Estudos Interdisciplinares e Transdisciplinares do Instituto Piaget (Campus de Almada), e tem publicado inúmeros textos de reflexão filosófica e de poesia. Disponível em: <http://www.universidadedofutebol.com.br/Jornal/Colunas/3,10156,MOTRICIDADE+HUMANA+PARA+ESC+LARECER+ALGUMAS+DUVIDAS.aspx>. Acesso em: 12/01/2012.

³⁴ Husserl (**Edmund Gustav Albrecht Husserl**, 1859 - 1938, matemático e filósofo alemão, conhecido como o fundador da fenomenologia) propõe ‘ir às coisas em si mesmas’. O objetivo da fenomenologia é a busca da essência das coisas, descrever a experiência tal como ela vai se dando de modo que se atinja a realidade como ela é. Entretanto, Heidegger (**Martin Heidegger** - 1889 — 1976) filósofo alemão, seguramente um dos pensadores fundamentais do século XX - ao lado de Bertrand Russell, Wittgenstein, Adorno e Michel Foucault - quer pela recolocação do problema do ser e pela refundação da Ontologia, quer pela importância que atribui ao conhecimento da tradição filosófica e cultural, influenciou muitos outros filósofos, dentre os quais Jean-Paul Sartre, propõe outra fundamentação ontológica e defende que a fenomenologia precisa entender a EXISTÊNCIA numa determinada situação que se apresenta ao sujeito. A fenomenologia deve recorrer ao FATO, a **faticidade**, O **DASEIN**: Ser-aí, Ser no mundo, como propõe Heidegger (BEREOFF, 2007).

pois a relação sujeito e objeto é uma relação de SER, o sujeito é o seu corpo. O seu corpo é o seu mundo e sua situação no mundo.

Bereoff (2007), escreve que a fenomenologia deve interrogar, compreender e decifrar o fenômeno, ou seja, ir além da descrição do fenômeno, pois a coisa-em-si não se mostra à primeira vista, pondo à mostra os elementos menos aparentes de tais fenômenos: a hermenêutica. Merleau-Ponty também defende a ideia da necessidade de irmos além da descrição do mundo, e a percepção do sujeito é o relacionamento original, a experiência primeira do homem com o mundo.

Merleau-Ponty (COLEÇÃO, 1980) “[...] ao tomar a experiência corporal como originária, redescobre a unidade fundamental do mundo como mundo sensível. A descoberta do corpo reflexivo e observável mostra que a experiência inicial do corpo consigo mesmo é uma experiência em propagação e que se repete na relação com as coisas e na relação com os outros, qual seja, uma relação intersubjetiva. A reunião de células, órgãos ou sistemas funcionais não sintetiza a totalidade do corpo, isto é, não revela a posse material de um organismo. Não temos um organismo, mas SOMOS a existência orgânica (MERLEAU-PONTY, 1994).

Com base nesse pensamento fenomenológico, Manuel Sérgio dizia que o homem é um projeto portador de sentidos, uma corporeidade que por meio da intencionalidade operante ou motricidade busca de forma infinda e inglória experimentar o mundo para transcender o status quo (BEREOFF, 2007, p. 59).

Concordamos com Bereoff (2007), quando o autor afirma que a maior contribuição de Manuel Sérgio e da fenomenologia foi o de resgatar a necessidade da EXPERIÊNCIA FORMATIVA para as pessoas, dado ao fato de que, na atual sociedade, acabamos por perder a capacidade de experimentar e de vivenciar o mundo que somos e o mundo em que estamos. Tais experiências e vivências realizam-se intencionalmente – motricidade – e manifestam nossa corporeidade. Conforme Carmo Jr (2011), a motricidade pode ser entendida como um conceito de expressão corporal orgânica e psíquica. Ela precede o ato motor e este fornece os gestos complexos estruturados onto e filogeneticamente em ato/pensamento/ato/pensamento como tradução em linguagem das impressões causadas pelas experiências. A motricidade mais profunda está justamente nas linguagens como um tipo de jogo humano. A motricidade comunica o ser humano com o mundo e talvez o primeiro entendimento humano sobre esta comunicação. A

linguagem é a “casa do ser”, lugar polissêmico entre palavras e as coisas, uma relação estabelecida dialeticamente entre aparência e realidade.

A motricidade organiza a corporeidade e, conforme Godoy (1999), não podemos considerar a motricidade sem considerarmos a relação movimento-signo, pois os movimentos produzem signos, ou seja, são repletos de significados, de símbolos comunicativos. A sucessão de movimentos/signos – motricidade – compõe as linguagens promotoras das leituras, das interpretações e das expressões humanas de forma consciente, ou seja, o movimentar-se com intenção e significado relacional entre meios e fins, formas e conteúdos.

A intencionalidade atende às necessidades humanas de vivências e experiências perceptivas, sensíveis e inteligíveis. Tais vivências e experiências – ser/estar no mundo: corporeidade – ampliam a possibilidade de entendimento e de compreensão da realidade e, conseqüentemente, ampliam as possibilidades para a aprendizagem de leituras e visão de mundo.

A corporeidade é a manifestação da dimensão humana na qual o corpo (uno) é o centro de experiências, sensações e criações humanas e revela o ser em sua totalidade estética e o autoconhecimento. A motricidade é o meio pelo qual a corporeidade manifesta-se numa relação dialógica com o mundo em dimensões objetivas e subjetiva e, necessariamente, numa subjetividade implícita na intenção – a intencionalidade – de fazer.

A motricidade humana é um conceito estrutural composto por um conjunto de significados e deve ser interpretada como um conteúdo essencial da natureza humana e de domínio público, sobre o sentido mais puro do movimento humano (CARMO Jr., 2011). Entretanto, “não há motricidade sem o uso corrente da linguagem, não há corporeidade sem o uso corrente de signos e símbolos de um movimento humano primordial [...]” (p. 1). “A motricidade intervém a todos os níveis das funções cognitivas – da percepção aos próprios esquemas”. Todos os mecanismos cognitivos repousam na motricidade [...] na qual “o Homem é corpo-alma-natureza-sociedade”, buscando sua transcendência e, seu cunho pedagógico, a Educação Motora (SÉRGIO, [s.d.], p. 36).

2.2 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE HUMANA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Todo processo de ensino é orientado por práticas pedagógicas. No processo de educação formalizada, é sabido que o professor tem papel essencial. A formação e a atuação do professor estão intimamente relacionadas às políticas institucionais, à concepção de educação e às necessidades e características da sociedade contemporânea.

“O paradigma inovador, emergente ou da complexidade, propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências.” (BEHRENS, 2007, p. 445). Mediante essa afirmação, acreditamos no ensino e na aprendizagem de conteúdos culturais formalmente organizados e historicamente construídos numa *práxis* transformadora sob a orientação do paradigma da complexidade.

A epistemologia da complexidade de Edgar Morin³⁵ (1996) busca explicar os fatos, os fenômenos, a vida e sua teia de relações. O autor lembra que complexo não se pode resumir à palavra complexidade. Esta pode explicar os fenômenos sem cair em um modelo reducionista e modos simplificadores. É preciso considerar a complexidade de modo não simplificador.

As tentativas de explicar a educação e os processos de ensino e de aprendizagem objetivamente os reduzem. O que é complexo não pode (e não há como) ser reduzido a uma lei, a um paradigma, a uma ideia. O desafio que Morin

³⁵ **Edgar Morin** nasceu em 1921, em Paris, onde atualmente vive. Nunca deixou de pensar e agir cívica e politicamente ao longo da sua vida. Formado em sociologia, cedo compreendeu a necessidade da integração das diversas áreas de saber. Os seus estudos inter e transdisciplinares foram inicialmente olhados com desconfiança por grande parte da comunidade científica, tendo chegado a receber, em 1965, uma “repreensão científica” da Direcção Geral de Pesquisa Científica e Técnica, onde desenvolvia trabalho de investigação. O sucesso do seu livro de *Le Paradigme Perdu. La nature Humaine* (1973) e profundidade de *La Méthode* levaram a que a sua crítica do paradigma científico da modernidade fosse levada cada vez mais a sério e que viesse a ser progressivamente reconhecido como o pioneiro e o principal teórico do paradigma emergente da ciência na viragem do século XX para o XXI: o pensamento complexo. Após décadas de trabalho desalinhado e, muitas vezes, solitário, Morin é hoje considerado um dos mais importantes pensadores vivos. É director emérito do Centre Nationale de Recherche Scientifique, Presidente da Associação para o Pensamento Complexo, Presidente da Agência Europeia para a Cultura, membro fundador da Academia da Latinidade, co-director do Centro de Estudos Transdisciplinares da École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. É também investigador e membro honorário do Instituto Piaget, que dele publicou *Introdução ao Pensamento Complexo, Vidal e os Seus, Terra-Pátria* (com Anne Brigitte Kern), *Amor Poesia e Sabedoria, Para uma Política da Civilização* (com Sami Nair), *A Sociedade em Busca de Valores* (com Ilya Prigogine et al), *Os Desafios do Século XXI, Os Sete Saberes para a Educação do Futuro, Educar para a Era Planetária* (com Raul Motta), *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento, A Cabeça Bem Feita, Diálogo sobre a Natureza Humana* (com Boris Cyrulnik), *Filhos do Céu* (com Michel Cassé) e *A Violência do Mundo* (com Jean Braudillard). Disponível em: <http://30anos.ipiaget.org/complexidade-valores-educacao-futuro-edgar-morin/programa/conferencistas/edgar-morin/>[http://30anos.ipiaget.org/complexidade-valores-educacao-futuro-edgar-morin/](http://30anos.ipiaget.org/complexidade-valores-educacao-futuro-edgar-morin/programa/conferencistas/edgar-morin/). Acesso em: 13/01/2012.

(1996) apresenta é o de percebermos os limites, as carências e as insuficiências de um pensamento simplificador, desafio do complexo, e, depois, questionar se há complexidades diferentes umas das outras.

Sendo assim, quando defendemos a ideia do paradigma da complexidade como orientador para a compreensão de questões relacionadas à educação, entendemos que a formação de professores precisa caminhar nesta mesma perspectiva, ou seja, os docentes precisam tratar problemas, lidar com saberes diversos, perceber e sentir, assim como possibilitar sensações, ver sentidos e considerar significados diversos na teia de relações humanas, e dessas com os conteúdos de conhecimento de qualquer natureza.

A educação precisa estar voltada para a condição humana e, para tanto, é condição *sine qua non* a consideração da corporeidade manifestada pela motricidade humana.

A hominização é fundamental para uma educação voltada para a condição humana, porque nos mostra como a animalidade e humanidade constituem, juntas, nossa condição humana – reproduzimos movimentos. Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontando de todos os lados das incertezas, é levado em nova aventura. E, enfrentando as incertezas ligadas ao conhecimento, o homem vive épocas de mudanças características da educação do futuro (MORIN, 2002, p. 51).

É preciso que todo docente mude sua visão sobre a educação e sobre os processos de ensino e de aprendizagem. A educação orientada pelo pensamento complexo exige a inovação de intervenções pedagógicas, consideramos que inerente a esta está a prática política e social, que privilegiem as “pontes”, as ligações, as teias de relação entre o que se sabe e o que se vive sem separar as partes do todo e o todo das partes. Como esclarece Morin (2001), esta educação implica na formação de professores capazes de refletir sobre a cultura em sentido amplo. Em outras palavras, uma forma de pensar que alimente interrogações sobre o mundo, a ciência e a vida. A função da educação é o ensino da condição humana e de suas dimensões poética e estética. A reflexão sobre a cultura é essencial na ampliação da visão de mundo. Diferentes signos (símbolos e significados) são relacionados aos aspectos culturais. As linguagens são dotadas de signos, a motricidade é dotada de signos.

Por meio das linguagens, signos convencionados, sonoros, gráficos, gestuais etc., podendo ser percebida pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva à distinção de várias espécies de linguagem: visual, auditiva, tátil etc., ou, ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos, sensibilizamo-nos para as dimensões objetivas e subjetivas e aproximamo-nos de outras dimensões, as quais na vida comum, não nos é possível atingir.

Ao analisar as dificuldades mais urgentes e importantes no campo do saber, Morin (2001) remete-nos à questão da fragmentação dos saberes. Ou seja, há uma inadequação cada vez mais ampla e profunda entre os saberes separados, compartimentalizados, em disciplinas que não se comunicam. Tal fragmentação impede o ver global que se parcelariza, tornando invisíveis os conjuntos complexos, as interações e as retrações entre as partes e o todo.

Para Morin (2001), não é possível um saber parcelado. O objeto de conhecimento não pode ser isolado de seu contexto, tanto do que o antecedeu quanto a tudo que o poderá preceder, de seu vir a ser. O pensamento complexo é multidimensional, portanto, não é possível eliminar as contradições a ele subjacentes. Morin (2002) considera as verdades profundas, antagonistas e complementares, sem deixarem de ser antagonistas. Pensar complexamente jamais é diminuir a força da incerteza e da ambiguidade. Não há evoluções que não sejam desorganizadoras/organizadoras em seu processo de transformação ou de metamorfose e, na sensação forte e sofrida do exame, o futuro permaneceu aberto e imprevisível. “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça ao mesmo tempo um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2001, p. 11).

Nas vivências no mundo da criança, os conteúdos escolarizados devem ser desenvolvidos de forma que o estudante entenda o sentido e veja o significado daquilo que está aprendendo de modo contextual. Neste processo, ele constrói sua identidade e compreende sua realidade com a curiosidade e a motivação necessárias para aprender a ter participação na construção do mundo em que vive.

Com a intenção de tornar mais claro o que nos incomoda, emprestamos a questão apresentada por Pereira (2006), a saber: por que não mudamos as nossas ações docentes, no sentido de reorientar o processo de formação e de capacitação do ser humano? Para tanto, a mesma autora afirma ser

necessário percebermos que o sujeito é uma complexidade e, portanto, não é só razão e, também, prolongar estas reflexões à intervenção docente no âmbito educacional, no sentido da libertação de qualquer reducionismo, enquanto educadores e formadores.

O pensamento complexo de Morin (2001) contempla os fundamentos para a compreensão dos fenômenos de nossa existência – dentre os quais a corporeidade – e das relações dos diferentes fenômenos imbuídos de ser/estar/mundo. O pensar complexo apresenta, em seus princípios, possibilidades de compreensão dos agonismos e antagonismos, diferenças e semelhanças, concorrências e complementaridades existentes na constituição da corporeidade dos sujeitos.

É no corpo que o tempo e o espaço estruturam-se; os objetos se dimensionam e as sequências temporais se estabelecem. Por este motivo, a percepção do próprio corpo presente na corporeidade deve ser o ponto de partida da educação na escola. Falar, olhar, andar, sentir e pensar representam nossos modos de vida, podendo-se dizer que o corpo é um corpo no mundo que possibilita, na escola, a representações mentais e absorção concreta, constatando assim que "o cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração, a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo" (FREITAS, 1999, p. 62).

Porém, na escola, o corpo continua a ser escondido e contido. Só nos é permitido o movimento dos olhos, o abrir e fechar os olhos, mas, com os olhos vivemos os movimentos alheios e não percebemos, sentimos e vivemos os nossos próprios movimentos. Esses mesmos olhos que se movimentam – e somente eles – vislumbram um futuro; e somos tolhidos de sentir, experimentar e viver o presente. Na escola, habita o futuro idealizado baseado no que seremos. Pouco tempo e pouco espaço sobram para vivermos o que somos e para as experiências concretas que podemos ter. Somos carentes de movimento com sentido e com conteúdo do desejo e do sentido de transcendência – motricidade humana.

O homem é um ser desejante, por isso é necessário que ele deseje para poder se apropriar dos conhecimentos, sentindo prazer ("o prazer está no corpo, sua ressonância não pode deixar de ser corporal, porque sem signo corporal de prazer, este desaparece") na realização da ação que é instrumentalizada pelo corpo e que confere um poder de síntese ao saber do sujeito, assim ocorrerá uma

ressonância em toda sua complexidade, agradável onde o agir terá significado e sentido e por isso o ajudará a incorporar à experiência (SILVA, [s.d.]).

Na escola, os professores e os processos de ensino precisam considerar a corporeidade expressa pela motricidade humana para a aprendizagem significativa, integrando as informações e conhecimentos construídos, buscando a inserção dos conteúdos das diferentes disciplinas e leituras para enriquecer e dar continuidade na formação dos indivíduos, na formação da condição humana. A Motricidade Humana é expressão e produção de experiência e aprendizagem, mas é preciso uma construção consciente de ser e mover-se no mundo. A motricidade é o diálogo entre os seres humanos e o mundo.

A motricidade é concebida como constituidora do homem. É pela ação motora, pela sua intervenção concreta na natureza e na sociedade que o homem se humaniza. Tal ação provoca o planejamento de outras ações, reestruturando os movimentos humanos. O elemento fundamental na relação dialética entre ação motora e reflexão é signo. Pela mediação do signo o movimento humano assume significado nas relações sociais. Este significado pode expressar-se nas artes – inlucio, e em diferentes áreas - como forma de veiculação de ideias presentes na cultura (GODOY, 1999, p. 47).

Nosso corpo movimenta-se no tempo e no espaço. Na relação professor/aluno, é importante que os dois construam novas posturas e atitudes diante da vida. Jogos corporais, relaxamento, música e ritmos, teatro, folclore seriam veículos de vivências e fariam parte de uma proposta de educação em que não haveria respostas certas, mas respostas individuais. No capítulo posterior, temos como objetivo apresentar estas práticas corporais e sociais articuladas aos processos de ensino e aprendizagem da leitura.

3 A CORPOREIDADE E SITUAÇÕES DE ENSINO: AS LINGUAGENS E LEITURAS DE MUNDO NO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO FORMAL

Durante o processo de escolarização, no ensino e na aprendizagem de leituras, é fundamental o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da utilização dos símbolos e de seus significados produzidos social e historicamente nas diferentes culturas, para que estes símbolos possam ser lidos, compreendidos e reelaborados pelos leitores.

Chamamos sensibilidade ao conjunto de nossos sentimentos e sensações e ao modo como os experimentamos.

[...] O esforço de compreensão dos sentimentos é sempre poético e intuitivo.

A sensibilidade envolve também a questão das sensações.

Sensação é a informação que os sentidos recebem do mundo exterior ao corpo [...].

Sensações são o que podemos conhecer por meio de nossos sentidos, ou seja, o que sabemos, em última instância, por meio de nosso corpo.

Por isso, podemos pensar que o corpo inteiro, e não apenas os tradicionais cinco sentidos, é um lugar de conhecimento.

Todavia, podemos não prestar atenção ao que informam os sentidos, em outras palavras, ao que diz o nosso corpo. Por exemplo, não costumamos prestar atenção ao que ocorre conosco quando dançamos.

Sensibilidade é também a capacidade de perceber e interpretar as nossas sensações [...].

As sensações, como os sentimentos, também foram desvalorizadas [...].

Tal posição é a que devemos defender hoje: a sensibilidade é uma categoria do conhecimento e uma categoria política.

Ela é a base, a via de acesso ao mundo externo ao nosso corpo, o modo como se estabelece nossa relação com as coisas, justamente por ser um modo como experimentamos nosso corpo e os demais corpos.

É o modo como olhamos para as coisas, como ouvimos, mas também como as pensamos.

O que melhor resume a sensibilidade é que ela é uma capacidade de ter atenção às coisas, o modo como nos dispomos ao que não somos e não conhecemos.

O uso da razão, a produção do pensamento, depende desse gesto inicial de disposição, que envolve silêncio, a boa passividade e a escuta.

O esforço de cada um, de todos os seres que sentem e usam a razão (sejam profissionais das artes, da filosofia, ou não), deve ser o de reunir, estabelecer pontes, reintegrar as capacidades.

Toda nossa relação com a natureza e com o outro – além da relação com nosso próprio corpo, nosso próprio eu - depende deste esforço de integração do que está separado.

(TIBURI, [s.d.]).

Os valores estéticos, a formação de identidades, sentimentos e representações estão fundamentados na corporeidade – sensação e percepção – e na ampliação das linguagens.

Figura 15 - "Safo reza para Afrodite", da Galeria Nacional de Atenas, na Grécia.



Fonte: Disponível em:
<http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/artistas+usam+o+corpo+como+tela+para+recriar+pinturas/n1237853547495.html>.
Acesso em: 15/01/2012.

Conforme considera Godoy (1999), a percepção é um processo ativo e complexo de classificar informações novas em categorias conhecidas. Processo intimamente ligado às funções de abstração e generalização da linguagem. Quando uma pessoa percebe um cheiro, também isola seus aspectos primários e classifica-o em uma categoria de cheiro. O signo cheiro é interpretado por outro signo. Esse procedimento acontece em toda a forma de percepção, seja ela visual, auditiva, tátil, gustativa ou olfativa. Os sentidos possibilitam conhecer o mundo de acordo com a maneira que são interpretados. Mas conhecer o mundo significa, de alguma maneira, representá-lo, já que os objetos do mundo são algo exterior ao homem. O

complexo organismo humano relaciona-se com o mundo de várias formas, sendo uma delas o movimento. Quando o corpo se move, os sentidos captam informações, possibilitando a ressignificação destas ações.

É imprescindível vivermos o nosso corpo e mantê-lo numa relação íntima com o mundo. Ele significa a relação do ser humano com o mundo em que vivemos, com ele mesmo, com outros corpos e com os objetos. Isto propicia os processos de ensino e de aprendizagem de códigos e leituras.

Na escola, é preciso que os movimentos, os gestos, os sentidos e todos os canais de comunicação expressos de variadas maneiras, sejam considerados essenciais a fim de que a criança perceba, compreenda e amplie a sua relação com o mundo a partir destas linguagens, para a leitura dos diferentes textos, dentre os quais o escrito. Todas estas relações incidem na maneira pela qual a criança sente e entende a realidade em que vive e age sobre esta, cada vez mais consciente sobre a abertura das diversas possibilidades de relação, ou seja, supere um fazer superficial e limitado.

A superação de um fazer superficial e limitado [...] passa necessariamente por uma provocação à capacidade de reflexão de todo professor desafiado a imaginar outros modos de agir na intenção de promover situações significativas de ensino e aprendizagem para si e seus alunos (RICHTER, 2005, p. 41).

A escola é um espaço de educação formal que se efetiva por meio de processos de ensino e de processos de aprendizagem. É nela que as práticas pedagógicas possibilitam a formação da identidade de todos os envolvidos no processo de escolarização e, conseqüentemente, na identidade social do grupo. A prática pedagógica – dependente de inúmeros fatores – ocorre nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, na relação educando e objeto de aprendizagem, mediada pelo professor.

Contudo, a escola deve ir além de um espaço formalizado no qual se cumpre o objetivo de transmissão de conhecimentos. Ela precisa ser um ambiente estimulante, valorizando a invenção e a descoberta, possibilitando à criança percorrer o conhecimento de maneira mais motivada, crítica e criativa, proporcionando um movimento de parceria, de trocas de experiências, de afetividade no ato de aprender e desenvolver o pensamento crítico reflexivo.

Durante a escolarização, muitas vezes, as práticas pedagógicas não contemplam a formação crítica do educando e tampouco o considera em sua integralidade – ser uno – nas relações com o mundo. É preciso que a essência e a existência do ser humano sejam consideradas nos processos de sua formação.

Como nos lembra Gonçalves (1994), os processos de escolarização “trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que neles imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista [...]”, ou seja, entendemos que a escola racionaliza e objetiviza a formação humana, a tal ponto que desconsidera a integralidade e a unidimensionalidade do ser em sua corporeidade. Isto limita a ampliação das visões e leituras de mundo. A mesma autora afirma que é “[...] por intermédio da mediação dos sujeitos, no movimento dialético entre a subjetividade e as condições objetivas” que podemos ir além da reprodução de conhecimentos (p. 33). Conforme Lajolo (2004), ler é essencial. E não apenas para aqueles que almejam participar da produção cultural mais sofisticada, dos requintes da ciência e da técnica, da filosofia e da arte literária. A própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos por meio da linguagem.

Quando pensamos na prática pedagógica, algumas questões acompanham nossa reflexão, entre elas: quais as perspectivas de formação humana e de ensino e de aprendizagem do professor? Ele concebe a integralidade do ser humano nos processos de escolarização? A corporeidade – o ser, o estar e o fazer das pessoas no mundo – é considerada no ensino? Como se apresenta a relação corporeidade, ensino e aprendizagem das linguagens e ampliação das leituras de mundo na prática pedagógica do professor? Embora estes questionamentos sejam amplos e complexos, defendemos a ideia de que precisamos considerá-los quando discutimos prática pedagógica.

O movimento dialético entre a subjetividade e as condições objetivas – apontados anteriormente – leva-nos à concepção de hominização e de individualidade de Alexis Leontiev³⁶. Segundo Padilha (2000), este autor defende que são as leis sócio-históricas que dirigem o desenvolvimento do homem, depois que este se libertou da dependência anterior das leis biológicas. Com isto, não quer dizer que o homem não é mais um ser biológico – ele é um ser biologicamente cultural ou culturalmente biológico. Neste ponto, é interessante trazer a questão do

³⁶ Alexei Nicolaievich Leontiev (1903-1979), um dos mais próximos colaboradores de Lev Vygotsky (1896-1934), pioneiro em relacionar a evolução intelectual às interações sociais.

uso dos instrumentos como ponto distintivo do homem e do animal. Para esta última autora mencionada, o uso criativo dos objetos da natureza e a criação deles transformam o homem; ao mesmo tempo em que a produção progride com o trabalho e a linguagem, desenvolve-se a cultura humana com todo seu simbolismo: a linguagem, as artes, as ciências, a religião.

Assim como Godoy (1999), entendemos a linguagem como um sistema de signos. O signo está no lugar do objeto que ele representa, podendo esta representação assumir aspectos variados, dependendo do tipo de relação que o signo mantém com o objeto representado. Precisamente por ser um sistema de signos, toda linguagem possui um repertório, ou seja, uma seleção dos signos que vão compô-la. Além do repertório, também é preciso que se estabeleçam as regras de combinação desses signos. Como último passo, a linguagem deve estabelecer as regras de uso dos signos. Só quando se conhece o repertório, as regras de combinação e as regras de uso dos signos, é que se pode dizer que dominamos uma linguagem.

O papel da linguagem é ser expressiva da corporeidade. A corporeidade traduz sentimentos e consciência. A consciência corporal é fundamental para a linguagem do corpo. Ultrapassando limites, abre possibilidades novas. Bakhtin, numa expressão feliz, parte de uma análise que faz sobre o autor e o herói em sua estética da criação verbal, diz que “quando abraçamos o corpo, abraçamos também a alma encerrada nesse corpo e que se expressa por ele”. É preciso desenvolver a consciência de si para que seja possível expressa-la nos movimentos do corpo, ao mesmo tempo em que os movimentos do corpo ajudam a tomar consciência de si (PADILHA, 2000, p. 209).

Ao relacionarmos a linguagem com os pressupostos teóricos de Leontiev, ela – a linguagem – é tomada como um instrumento por meio do qual o ser humano apropria-se do repertório simbólico produzido historicamente. A linguagem possibilita a apropriação, transmissão, modificação ou transformação da cultura. Ela é mediadora de conteúdos e também é, por si, conteúdo de ensino e de aprendizagem. O aluno precisa aprender a linguagem – ou as linguagens – para fazer uso dela(s).

É de fundamental importância para a escola reconhecer que a relação entre o homem e o conhecimento se dá através da mediação da linguagem, em suas múltiplas formas de manifestação: a língua, a matemática, as artes, a informática, a linguagem do corpo. Uma das grandes contribuições das teorias sócio-interacionistas reside em apontar a interação que existe entre as linguagens, a constituição de conceitos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas (KUENZER, 2002).

Para o reconhecimento da escola – e do professor – sobre mediação das múltiplas formas da linguagem como ponte para a relação do ser humano com conhecimento, são necessárias a compreensão e a consideração da corporeidade – o sensível e o inteligível – como essenciais, pois a sensibilidade é a essência para a aprendizagem dos diferentes tipos de linguagens. Inicialmente evidencia-se a linguagem gestual, posteriormente, a oral e, decorrente delas, a linguagem escrita. Esta atrelada ao desenvolvimento da leitura. O domínio das linguagens e da leitura é fundamental para o processo de aprendizagem e de estabelecimento de relações do ser humano com a sociedade em que vive.

As palavras podem instigar, fazer retroceder ou levar avante; elas podem excitar, matar ou trazer à vida; elas podem fechar ou abrir caminhos, ideias, sentimentos e experiências, e é a escola um dos espaços privilegiados para a aprendizagem e o uso das palavras. Para Santaella (2007), a língua é natural, evidente e profundamente integrada ao nosso próprio ser. É o uso da língua que falamos e da qual fazemos uso para escrever — língua nativa, materna ou pátria – que costuma ser considerada no processo de escolarização, mas esta língua não é a única e exclusiva forma de linguagem. Somos capazes de produzir, criar, reproduzir, transformar e consumir, ou seja, ver-ouvir-ler por meio de diferentes linguagens com o intuito de ampliar possibilidades nos comunicarmos uns com os outros e com o mundo que nos rodeia.

A ampliação das visões e leituras de mundo do educando é possível por meio de sua consciência sobre as diversas linguagens e sobre a sua corporeidade. Faz-se necessário, nesse universo do qual tratamos, pensar no professor formador do leitor. Este professor está preparado para ‘ensinar’ as leituras de mundo a partir das concepções anteriormente descritas? A formação do leitor precisa ser permeada por práticas que considerem a corporeidade na aprendizagem das linguagens para a leitura de mundo. Esta necessidade intensifica-se quando

tratamos de formação inicial de leitores, dado que estes estão passando pelo processo de alfabetização.

Conforme Lajolo (2004) aprende-se a ler à medida que se vive. A leitura possibilita o entendimento do mundo para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola.

É preciso considerar a dimensão subjetiva do objetivo, a parte racional que tem o aspecto afetivo, assim como as dimensões afetivas da racionalidade. Para aquela, é notório que há na produção de conhecimentos e a diversidade de pensamentos em duas perspectivas: o sujeito constituído pela sociedade e a sociedade constituída pelos sujeitos. É preciso olhar o ensino e a aprendizagem – prática pedagógica – como produto de seres humanos a partir da consciência humana, examinando o aspecto subjetivo da objetividade.

Lendo de viva voz, a professora instaurava na sala de aula uma relação sensível com o texto, medida por sua paixão pela palavra e pela cálida corporidade de sua voz, provocando nossa atenção de alunos e de leitores para a dimensão sensorial que a palavra oral guarda e cujas influências foram reconhecidas por todos os que desde a Antiguidade se preocuparam com a eficácia da palavra. O texto oralizado, assim como a narrativa oral, a poesia cantada, carrega toda uma carga corporal: "a voz emana de um corpo, é um sopro, pneuma, que atravessa os labirintos dos órgãos da fala carregando o calor, a pulsação, o hálito desse corpo" projetando-o no espaço da *performance*, tornando-o visível e palpável enquanto ela é audível. Assim, ainda que contido em seus movimentos (condenados em seu abuso pela maior parte dos manuais de Retórica) e preservado pela vestimenta discreta, o corpo de minha professora, pelo gesto de leitura, projetava-se no espaço da sala de aula, questionando, sem anunciá-lo, séculos de convenções de contenção do corpo e da palavra, dadas como naturais e profundamente marcadas na história [...] (FONTANA, 2001, p. 1).

Conforme discute Cunha (2005), desde a pré-história, os seres humanos produzem formas e utilizam-se de símbolos constituídos socialmente para exprimirem mundos subjetivos e objetivos. Entretanto, desde a segunda metade do século XX, a sociedade contemporânea passa por grandes transformações nos meios de comunicação e tecnologias. Essas modificações interferem

significativamente na aprendizagem das linguagens, na representação simbólica e, conseqüentemente, na formação do pensamento da criança.

Como Vygotsky (1998) partimos da ideia de que o homem é um sujeito histórico, que se desenvolve e transforma a relação com o outro, com o seu contexto e sua cultura. Da mesma maneira, as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporeidade e as suas formas de se comportar corporalmente estão ligadas aos condicionantes sociais e culturais. “A cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideias nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física, ideais esses que indicam à educação o que deve ser alcançado no processo de socialização” (GONÇALVES, 1994, p. 13).

A leitura possibilita a compreensão dos significados impressos em diferentes símbolos, historicamente construídos e culturalmente representados. Ela acrescenta, reformula, retifica e ratifica as teorias de mundo dos leitores. Uma palavra nova e uma ideia não são simplesmente somadas às que se conhece. Elas permitem reelaborações e novas arquiteturas do conhecimento. Colted (1982, p. 19) define que “[...] ler é reagir com os sentidos (ver e ouvir os símbolos gráficos) e com a emoção (apreciar, concordar ou discordar, identificar-se, satisfazer-se)”.

Entre os conteúdos ou saberes escolarizados, temos a leitura de textos verbais e a escrita como principais acessos do educando para a realidade em que ele vive; sua compreensão, entendimento, apreensão e, a partir de então, possibilidades de transformação de si enquanto sujeito individual e da sociedade em que ele vive coletivamente.

O ser humano em sua corporeidade reflete significativamente no processo de ensino e no processo de aprendizagem das leituras, ou seja, na formação do leitor. Torna-se necessário ensinar aos educandos a procura da “alma”, daquilo que eles leem e, assim, o espaço de entendimento e a visão sobre a realidade seja ampliada. “É possível procurar a ‘alma’ de um espaço, de uma época e de um povo de várias formas e em vários locais. Considero a literatura um lugar privilegiado para essa busca, junto com as composições musicais, com as artes plásticas, com as fotografias...” (MORENO, 2004, p. 132). Como fazer isso sem considerarmos a corporeidade?

Pensar a educação é ao perceber que corpo e aprendizagem se interpenetram através de uma lógica recursiva, ao compreender que o corpo é uma construção biocultural, um corpo vivo, e ao compreender que os opostos, em vez de se isolarem se complementam, poderá redimensionar as concepções tradicionais de educação pautadas numa visão mecanicista, que, ao buscarem a homogeneização dos corpos, concebem a criança como um ser passivo, capaz de decodificar os estímulos do professor através de respostas preestabelecidas.

A leitura é o “objeto de aprendizagem”, e o educando, o leitor em formação. Como mediadores nos processos de ensino e aprendizagem estão: o corpo, a visão de mundo, o sujeito, a mediação significativa articulada pelo professor, pelos diferentes tipos de texto e, não podemos deixar de considerar, o ambiente em que este processo realiza-se. Sendo assim, a reflexão sobre a relação entre a corporeidade e leitura leva o professor a entender e buscar maneiras pelas quais esta se manifesta no processo de formação do leitor.

A leitura depende da apropriação de diferentes linguagens numa relação dialógica com o que está sendo lido e, ao mesmo tempo, possibilita a apropriação, ampliação, vivência e transformação dessas linguagens. Na interação leitor e texto, este nunca está só: leva consigo outros textos, outras produções, enquanto que o primeiro informa ao segundo todas suas experiências prévias como leitor, seus encontros com a linguagem, sua vida, seu projeto de leitura.

A leitura é uma relação do leitor com os diferentes tipos de textos. Aquilo que é lido, além de estar no texto, está também no leitor, em suas experiências, seus conhecimentos prévios, vocabulários, conceitos – completamos: em sua corporeidade. Neste sentido, a formação do leitor refere-se a uma alfabetização contínua. A leitura é matéria-prima nos processos de ensino e aprendizagem e requer-se, portanto, que a ela dediquemos maior atenção (REZENDE, 2009).

A leitura não se refere apenas à decodificação de símbolos gráficos (signos) ou grafemas³⁷ em fonemas³⁸, estes em palavras etc. Referimo-nos à leitura

³⁷ O grafema é a unidade formal mínima da escrita. Mínimo porque não pode ser desmembrado em dois ou mais sinais que também possam ser tratados como grafema. Formal porque é abstrato, não pode ser visto. Na criação de um sistema de escrita talvez a decisão crucial seja a definição da correspondência entre grafema e unidades formais linguísticas. Na escrita romana, basicamente, o grafema representa fonemas. Em alguns sistemas de escrita como o cuneiforme, o grafema representa sílabas. Em outros sistemas, como o hieroglífico, o grafema representa itens de discurso de nível morfossintático, ou seja, portadores de significado, tais como morfemas, palavras e locuções.

interpretativa, analítica e à leitura de mundo a partir de diferentes tipos de textos, dentre os quais: escrita, imagens, sons, músicas, gestos e falas. Nesse sentido, a relação da leitura com a corporeidade é essencial no processo de aprendizagem e de entendimento do leitor sobre o texto, pois possibilita a vivência e a essência dos textos; sensibiliza e seduz o leitor, a nosso ver, um dos principais objetivos na formação do leitor. Ver, vivenciar e significar diferentes tipos de textos é o objetivo na formação de leitores a partir da relação da corporeidade com a leitura. Estas são as 'armas de sedução' na formação do leitor. Estas armas são os jogos, as brincadeiras, a linguagem fílmica, a dramatização, ou seja, todas as formas de leitura e de relação que o leitor possa ter com o texto.

Inspirada em Bakhtin (1997), para quem a palavra é *neutra* no sentido de que podemos imprimir nela múltiplos significados. O que leio, o que ouço, o que escrevo, não são somente palavras, verdades ou mentiras, coisas boas ou más, alegres ou tristes... Quando olho para a literatura, descubro nela um texto *neutro*, no sentido de que me dá possibilidades outras de enxergar uma realidade. Outras histórias, outras narrativas, outras "almas", diferentes daquelas que se no discurso do poder permanecesse. Como documento vivo, permita-me sonhar um lugar e um tempo, permita-me dar asas ao desejo, ao sensível e à imaginação, ingredientes fundamentais para se plasmar uma época. Melhor, faz-me rejeitar os determinismos, os rótulos, os convencimentos, as ênfases historiográficas e as explicações meramente economicistas (MORENO, 2004, p. 132). (grifos do autor).

Para uma leitura significativa do texto escrito, precisamos de conhecimentos que permitam construir, amalgamar, relacionar dados e informações (REZENDE, 2009). Quando o objetivo é a formação de leitores, devemos compreender que o universo da leitura não se limita aos livros. A leitura variada compreende palavras, imagens, sons, espaços, filmes, fotografias, tiras, músicas etc., ou seja, as várias linguagens.

Em um primeiro momento, a linguagem oral é comumente entendida como aquela que, de fato, possibilita a comunicação da criança com o mundo que a cerca, e, posteriormente, a linguagem escrita é considerada a forma mais relevante

³⁸ Dá-se o nome de fonema ao menor elemento sonoro capaz de estabelecer uma distinção de significado entre as palavras. A palavra fonologia é formada pelos elementos gregos fono ("som, voz") e log, logia ("estudo", "conhecimento") . Significa literalmente "estudo dos sons" ou "estudo dos sons da voz". O homem, ao falar, emite sons. Cada indivíduo tem uma maneira própria de realizar esses sons no ato da fala. Essas particularidades na pronúncia de cada falante são estudadas pela Fonética.

desta relação. Outras formas de comunicação, de relação da criança com a realidade são constantemente relegadas a segundo plano.

A formação do indivíduo socializado envolve os processos de comunicação, de introjeção da cultura e de aprendizagem, por meio dos quais é possibilitado o desenvolvimento da natureza social das pessoas, o tornando-as capazes de participarem da vida em sociedade. Como explica Vygotsky (1998), as funções psicológicas superiores formam-se nas e por meio das interações estabelecidas entre sujeitos e entre esses e a realidade objetiva; então, é preciso adentrar as interações para, nelas, poder vislumbrar e atuar sobre as possibilidades que se abrem à educação escolar. Todos os meios de comunicação interferem na formação de nossa sociedade e cultura, entretanto, cada meio de comunicação é simbolicamente representado, interpretado e compreendido, também os diferentes tipos de texto.

Tomemos como exemplo, os textos literários; as produções literárias são produções, frutos de representações individuais e sociais e, conseqüentemente, reflexos de construções sociais, embora não possamos negar a ambigüidade entre a História e as narrativas, dado ao fato de que essas apresentam certa incapacidade de reprodução do real, pois passam pela representação individual do narrador e da subjetividade deste quando procura entender e descrever fatos, fenômenos ou relações entre eles.

Os modos de ser, pensar e agir de cada pessoa estão articulados com as histórias pessoais, com os pertencimentos de classe, raça, religiosos, geracionais etc. Assim, as identidades estão sempre se constituindo e se produzindo; são instáveis e passíveis de transformação e, conforme Jovchelovitch (2004), a comunicação – em diferentes dimensões – possibilita a relação ‘entre’ os sujeitos nos grupos sociais, nas culturas constituídas e nas diferenças inerentes ao sujeito individual e ao sujeito social. Todo texto narrativo, assim como todo e qualquer tipo de texto, não deve ser interpretado como “espelho” da realidade, pois a certeza da imparcialidade não existe. As diferenças entre mentalidades e costumes seguem toda representação textual e possibilita outros modos de percebermos o real.

O discurso literário pode e deve ser tomado como fonte e espaço de representações e, também, de contradições. As obras literárias, como fontes de análise de representações sociais, abrem possibilidades na constituição de

conhecimentos acerca de diferentes pensamentos do ser humano sobre as questões mais diversas, assim como de fenômenos em diferentes tempos e espaços permeados pelas relações sociais dos indivíduos em seus grupos. Entre tais questões, podemos destacar aquelas que nos remetem à busca de sentido e significado da própria vida, da vida do outro e, principalmente, da vida em comum nas relações sociais estabelecidas nos grupos sociais em que cada um vive e, ainda, em grupos diferentes.

A função simbólica é a essência da capacidade de representação. Este é o conteúdo do pensamento e, conforme Piaget (s.d), apresenta-se e libera-se segundo o sujeito e segundo os objetos da representação; tais representações são entendidas como representação de mundo; ato de conceber, ou criar mentalmente, de formar ideias etc. A representação mental ocorre por mediações internas, e a representação social por mediações externas a partir de trocas culturais, trocas simbólicas (BOURDIEU, 1999) e o poder simbólico (BOURDIEU, 2001) inseridos no mundo.

Movimentar-se engloba sentidos bem mais amplos e complexos do que executar uma sequência de movimentos. O ‘movimento pelo movimento’ no mínimo é uma postura ingênua, pois toda movimentação comporta valores culturais, sociais e pessoais situados historicamente. Ignorar essas questões faz do movimento corporal humano uma repetição mecânica de gestos, por mais agradáveis e belos que estes possam nos parecer.

Há alguns anos, Cecília Conde realizou um pequeno filme na favela da Mangueira com crianças da escola. O que mais me impressionou no filme foi a expressão das crianças dentro da escola, na sala de aula, e quando saíam pelo portão. Na sala de aula, todas se mantinham sentadas, umas atrás das outras, em silêncio, com olhares de tédio, não pareciam especialmente interessadas no que a professora explicava no quadro. Os corpos parados, os olhos sem brilho, algumas como se estivessem devaneando, outras olhando para o quadro onde a professora escrevia, como se não vissem o que olhavam. Quando batia o sino anunciando a saída, as mesmas crianças pareciam outras crianças, os corpos ágeis gingavam, corriam, se tocavam, os olhos brilhavam cheios de vida, conversavam, riam, já começavam a brincar, a se tocar, a pular e a correr. Era como se a vida tivesse dois momentos – um de espera, outro de acontecer (GARCIA, 2002, p. 7).

Os professores necessitam de uma melhor compreensão aportes teóricos-metodológicos que lhes permitam melhor compreender o fenômeno ‘ser

humano em movimento' e o desenvolvimento de uma consciência e de uma leitura crítica/reflexiva significada por meio do corpo em movimento, pois essa leitura crítica/reflexiva implica em aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas (KELLNER, 1995).

Para melhor compreendermos a relação dos processos de ensino e aprendizagem da leitura com a corporeidade e a motricidade, apresentaremos os conceitos no capítulo e sub-capítulos seguintes.

3.1 LEITURA, MOVIMENTO, CORPOREIDADE, PERCEPÇÃO... CONCEITOS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Segundo Quinaglia (2006), o domínio da leitura e da linguagem escrita é essencial para a produção e acesso aos conhecimentos veiculados na sociedade contemporânea. A leitura é necessidade básica e condicionante para a participação social e exercício da cidadania.

Ler é Eros, seduz o coração,
 Acaricia o íntimo,
 Embala as fantasias,
 Penetra pelas entranhas da alma
 E desperta os instintos mais primitivos,
 Estuprando o ego que nunca se sacia.
 Ler é um gozo indescritível
 Que nos arrebatava para o universo do bel-prazer,
 Fertiliza os conhecimentos,
 Sacia o desejo de saber
 Germinando em cada EU
 Uma semente de sabedoria.
 A leitura é uma prostituta de luxo
 Da supra realidade
 Que abusa do prazer de sentir
 Da sua vontade de querer cada vez mais
 Levando EU, a plenitude do NÓS de NÓS.
 Ler é uma viagem
 Atira-nos ao oceano da ciência
 Uma vibração tão intensa
 Um êxtase tão louco...
 Uma vida, apenas, é o suficiente para satisfazê-lo?

(LAGE, 2010 - A EROTICIDADE DO ATO DE LER)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra e, pelas palavras, reescrevemos o mundo – experiência existencial. A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo; ou seja, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. A leitura do seu mundo foi sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e transformá-lo por meio de uma prática consciente.

Tudo é linguagem no mundo humano, porém de modo algum, somente linguagem. O sentido não é algo que possamos aprender como seres da linguagem, mas como seres vivos. [...] aprendemos a falar sempre num intercâmbio vital-corporal-emotivo-cognitivo com os outros. Não é nossa mente em conexão direta com um dicionário o que dota de significado o mundo, mas nós, como pessoas em nosso meio social, imbuídos na linguagem, que é parte inextricável de um jogo social que não poderia nunca se dar sem a corporalidade que nos entrelaça e que o constitui (NAJMANOVICH, 2002, p. 105).

Ler, para Paulo Freire (2005), significa trazer a pessoa para a vida e colocá-la em relação a ela e em relação com outros textos e discursos situados na realidade social. Ler é discutir, avaliar as posições e as ideologias que constituem seus sentidos. É dessa concepção que decorre toda a importância do leitor, que não é passivo, mas que tem voz própria. A leitura do mundo, do pequeno mundo em que se movia o leitor se amplia depois da leitura da palavra e que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi a leitura da ‘palavra mundo’. Na verdade, aquele mundo especial se dava a ele como o mundo de sua atividade perspectiva, por isso mesmo como o mundo de suas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto em cuja **percepção experimentava** e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber, encarnavam-se numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão ia aprendendo no seu trato com eles, na sua relação com seus irmãos mais velhos e com seus pais. Nesse sentido, Vianna e Castilho (2002, p.33) afirmam que “a consciência do movimento proporciona experiências” [...]. É preciso reaprender a *perceber*. Acreditamos que o movimentar-se com consciência é fonte desta reaprendizagem.

Estamos falando de mover-se com consciência e cuidado, com sutileza e atenção, prestando atenção à maneira de mover-se. De buscar novos caminhos, de estimular potencialidades, de perceber onde nasce e como repercute em todo o corpo o movimento. Aí está. Chegamos na palavra-chave desta conversa [...] (re)aprender a perceber-se, perceber o outro, seja este outro um objeto, uma pessoa, o espaço em volta e dentro de você[...] (VIANNA e CASTILHO, 2002, p. 21-22).

As vivências e as experiências das leituras precisam estar imbuídas de corporeidade, de gestos, sentimentos e expressões que possibilitem o conhecimento ou o reconhecimento do pré-texto, do contexto e do próprio texto dos quais o educando apropria-se. Para Vianna e Castilho (2002), “vida é movimento [...] Onde não há movimento, não há vida. Não há pulsação, não há fluxo, não há processos se construindo e se desconstruindo continuamente” (p. 21).

A partir dos sentidos, da corporeidade, eles podem perceber, encontrar elementos estéticos e lúdicos que liberam a formação de representações e de ideias. Isto orienta os leitores em formação para a ampliação das possibilidades de compreensão, concomitantemente com o aprimoramento da atenção sobre questões, muitas vezes ignoradas no cotidiano das situações tradicionais de ensino e de aprendizagem da leitura, desenvolvendo e ampliando sua apropriação do mundo.

A título de exemplificação sobre a relação leitura, corporeidade e motricidade na escola, relataremos, a seguir, uma situação de ensino e de aprendizagem ocorrida em uma escola e que está presente no livro *O corpo que fala dentro e fora da Escola*, organizado por Regina Leite Garcia e no capítulo: Um livro sobre a escola, produzido pela mesma autora.

A professora de uma classe de alfabetização, aflita por não ver progressos em seus alunos e alunas, procura a orientadora educacional e pede socorro: *Comigo essas crianças não aprendem nada. Acho que devem ter algum problema de aprendizagem e deveriam ir para uma turma de alunos especiais.* A orientadora educacional começa a observar as crianças na sala de aula, no recreio, na hora da entrada e da saída, conversa com a servente que mora na comunidade em que vivem as crianças, conversa com as mães que vêm buscar algumas crianças menores e acaba descobrindo que muitas das crianças freqüentam a escolinha de samba da comunidade e que lá são muito espertas e aprendem tudo que lhes é ensinado. Levando o que descobriu sobre as crianças para a professora, acabam as duas, professora e orientadora, resolvendo trazer o que as crianças sabem, e bem, para a sala de

aula – sambar e batucar. E, a partir do ritmo, dos sons e dos movimentos dos corpos, começam a alfabetizar aquelas crianças, antes tão desinteressadas. Reconhecidas em seus saberes, permitidas de expressarem-se com seus corpos, as crianças começaram a se interessar por aprender o que a professora tanto desejava – a ler e a escrever. Falavam e escreviam sobre as músicas que cantavam, tocavam e dançavam. Mudou o *clima* da sala de aula, o prazer teve permissão para entrar e as possibilidades de prazer se ampliaram. Valorizadas no que já sabiam, as crianças foram encorajadas a aprender o que ainda não sabiam (GARCIA, 2002, p. 11-12).

A citação acima retrata uma entre tantas situações que poderíamos enunciar, ao defendermos a ideia de que considerar a corporeidade, experimentada e vivenciada pela motricidade humana, nos processos de ensino e de aprendizagem de leituras é primordial para a significação do mundo lido e vivido pelos estudantes. A contextualização de suas experiências à aprendizagem é essencial para a formação de leitores de diferentes tipos de textos. Tomamos os conceitos de leitura apresentados por Batista (1991) e Freire (2005) de cooperação entre autor e leitor no processo de ressignificação do texto, da importância que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que, pelas palavras, reescrevemos o mundo – experiência existencial – como orientação e fundamentação para nossas discussões e teses defendidas neste trabalho.

Muitas ações políticas e sociais apresentam não só preocupação com a educação ou o ensino, mas especificamente a preocupação com o ensino da leitura, ou seja, o acesso e domínio da linguagem escrita. Muitos projetos de alfabetização e de formação de leitores foram implantados no Brasil – em níveis federais, estaduais, municipais e, até mesmo, ONGs etc. – planos e projetos de alfabetização.³⁹

³⁹ Em janeiro de 1964³⁹, foi aprovado o **Plano Nacional de Alfabetização**, que tinha implantação prevista em todo o território nacional, baseado na proposta de Paulo Freire. Em 1967, o próprio governo toma a iniciativa de apresentar um novo programa e lança o **MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização**. Com a retomada da liberdade na década de 80, os grupos aumentavam gradativamente sua atenção, criando a Fundação Educar, que tinha como objetivo promover a realização de programas de primeira fase de educação básica para a população, a fim de proporcionar o acesso a todos excluídos da escola. Com isso, a Fundação Educar pretendia desenvolver um trabalho que atendesse à alfabetização de Jovens e Adultos excluídos do sistema educacional, até que tivessem condição de ser absorvidos pelo sistema regular. Após a extinção da Fundação Educar, foi criado o **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC**, que visava superar o analfabetismo existente na camada social de baixa renda, que representava uma parcela significativa da sociedade. Posteriormente, por meio da ação social juntamente com o conselho Comunidade Solidária surge o Programa Alfabetização Solidária, em 1997, coordenado pela professora Ruth Cardoso, com a proposta de alfabetização intensiva em três meses e a condensação do ensino primário em duas etapas de sete meses, o que alimentou a reflexão e o debate em torno do assunto do analfabetismo no Brasil. Nesse contexto, o analfabetismo era visto como “causa

O reconhecimento da importância da função social da leitura também motivou ações, governamentais ou não, para a criação de projetos de incentivo à leitura, congressos e seminários destinados à reflexão e discussão do tema. O ensino da leitura no Brasil, assim como toda a história da educação brasileira, é reflexo do contexto histórico – político, econômico e social – desde o Brasil Colônia até o cenário de exclusões e diferenças sociais ainda predominantes no Brasil contemporâneo. Aproveitamos a descrição sobre trajetória do ensino da leitura no Brasil feita por Quinaglia (2006), para apresentar as finalidades, os fundamentos e os procedimentos metodológicos para o ensino da leitura.

A igreja foi a primeira instituição a encarregar-se da educação e do ensino da leitura e da escrita da população brasileira, em específico, dos jovens e dos fiéis. Isto ocorreu também na França, onde as autoridades eclesiais francesas preocupavam-se com o material impresso e lido devido à propagação da imprensa e da literatura de propaganda. A censura era rígida quanto aos materiais que eram produzidos e lidos, pois, para a igreja do século XIX, a leitura era considerada uma ameaça para os cristãos em sua fé (QUINAGLIA, 2006).

Com o advento da burguesia e com a necessidade da escola laica surge uma nova ordem, e a igreja perde, em parte, sua função do ensino da leitura e escrita. Com a laicização do ensino, a escola moderna procura formar o homem cidadão, técnico, intelectual desvinculado dos ideais de educação preconizados pela igreja.

O ensino da leitura fica sob a responsabilidade do Estado e a preocupação com a formação da consciência política dos cidadãos. Mais uma vez, o cuidado com os tipos de textos produzidos e lidos fez-se presente. Os textos selecionados faziam parte do acervo dos livros clássicos franceses e narravam episódios de nobres heróis do passado ou traziam mapas geográficos (QUINAGLIA, 2006).

e não como efeito da situação econômica social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente como criança.” (Ação Educativa/ MEC, s.d) (DAVID, C. H.; FURLANETTE, M. F, R. F. P, [s.d]). Em 2003, foi criado o programa de Combate e Erradicação do Analfabetismo do Governo Federal, **Brasil Alfabetizado**, investiu na alfabetização de jovens e adultos mais de quinhentos milhões de reais até o ano de 2007. Na Bahia o Programa Brasil Alfabetizado se desdobra no programa estadual **AJA BAHIA**, até o ano de 2005, posteriormente, o **TOPA – Todos Pela Alfabetização** (OLIVEIRA, [s.d.]). Em 2010, foi proposto – para o novo Plano Nacional de Educação feita pelo Conselho Nacional de Educação – a erradicação do analfabetismo até 2020. O **analfabetismo funcional** também terá de ser extinto pelo novo PNE, que norteará a educação no país por dez anos (2011-2020) (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010).

Para Quinaglia (2006), a partir dos anos 50 do século XX, pesquisas e estudos apontam outras capacidades para o processo da leitura. Ela passa a ser enfocada não como ato de decodificação, que seria a transposição do código escrito ao oral, mas sim como ato de cognição, de compreensão, envolvendo o conhecimento do mundo, de práticas sociais e de conhecimentos linguísticos. Nesse sentido, Rojo (2004) destaca que, primeiramente, tratou-se da compreensão do texto para conceituar leitura: o foco estava no texto, no leitor, na extração de informações e, em decorrência, foram descobertas muitas capacidades mentais de leitura denominadas de estratégias cognitivas e metacognitivas. No final da década de 70 do século XX, alguns discursos sobre as formas de leitura ganham evidência, mas duas tendências se sobrepõem: a **leitura funcional** (de informação) e a **leitura do prazer**. Podemos inferir que, ao separarmos em um grupo específico as leituras do prazer, todas as outras são realizadas “sem prazer”; a motivação, os objetivos e os desejos para a leitura ficam restritos.

Na sociedade contemporânea, a preocupação do estado frente à educação e ao ensino da leitura volta-se para a formação dos cidadãos para o mundo do trabalho e para o ensino profissionalizante. Neste contexto, a escola deve ensinar mais as ciências aplicadas, como, por exemplo, a Matemática e a Informática, que ganham destaque em detrimento do ensino da leitura e da Literatura. Os meios de comunicação de massa – evidenciando o uso dos computadores – são os principais veículos de informações, os livros clássicos não merecem destaque pois não despertam interesses aos jovens e os avanços da psicologia moderna valorizam os estágios de desenvolvimento da criança e influenciam novas pedagogias de leitura. Assim, muitos dos clássicos que antes eram tidos como leitura obrigatória passam a ser considerados inadequados para certas idades.

Como Quinaglia (2006) destacou anteriormente, entre as novas práticas de leitura, está o uso de computadores que se apresentam como um novo suporte de leitura que, conforme Chartier (2004) citado por Quinaglia (2006), é definida como “correspondência eletrônica”. As novas formas de comunicação, via Internet, modificam a escrita e a leitura. Esta leitura é instantânea, múltipla e converte cada leitor em um editor, já que este pode formar sua biblioteca pessoal.

Outra inovação de leitura da Internet é o hipertexto que permite “navegar” de um texto a outro sem censura, seguindo um complexo entrelaçado de

textos ou rizomas. Estes, para Deleuze e Guattari (1995) citados por Quinaglia (2006), são uma espécie de rede múltipla, de conexões heterogêneas e abertas de conhecimento, de devires, de processos interpenetrados e simultâneos. Enfim, o advento do computador trouxe um novo suporte de texto com estruturas diferentes do livro convencional e uma nova forma de leitura e de armazenamento dos acervos frente aos avanços do mundo moderno. Para Lajolo (2004), hoje temos um consumo rápido do texto, em leitura dinâmica que, para ser lucrativa, tem de envelhecer depressa, gerando constantemente a necessidade de novos textos.

Para Yunes (2002), transferindo-se para a escrita, a leitura de mundo distanciou-se do homem e alterou duplamente a linguagem, como se aquela ocorresse agora, através de uma lupa interposta entre o homem e o universo, capaz de modificar as “formas” e, com elas, os “objetos”. A língua que já traduzia o mundo pelo que o olho “via”, e não pelo que existia, passa a depender de uma segunda modalização – a do relato escrito – para apresentar/representar o mundo “lido”.

Ler é um ato homólogo ao de pensar, só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomatizada. Quem não sabe pensar mal fala, nada escreve e pouco lê. Não seria, pois, o caso de inverter o processo e investigar como a formação do leitor pode fazer passar de mera alfabetização à condição efetiva de “pensador”?

Se o ato de ler não é mera decodificação de um sistema de sinais (escrito, desenhado, esculpido em pedra, imagem e movimento), não basta uma análise formal do código em que foi cifrado para torná-lo legível; se o universo de discurso importa para a significação, há que considerar o contexto de sua produção; se há ouvidos diferentes em cada homem, há que pensar nos efeitos que o dizer/grafar tem sobre os sujeitos, isto é, como se dá a recepção por parte do ouvinte/leitor.

Para Batista (1991), o texto é um objeto híbrido e resultado da atividade linguística do autor e do leitor sobre o material produzido. O autor do texto com seus objetivos e o processo de produção de sua obra e o leitor, com suas expectativas, objetivos, interesses. Lê-se por diversas razões: para estudar, para trabalhar, para obter uma informação ou por prazer. O ato de ler e a produção de significados da leitura são decorrentes das intencionalidades do leitor. Portanto, a significação é a base da leitura. A atividade linguística é envolvida e constituída

pelas práticas históricas e sociais em que as relações autor-texto-leitor-texto se dão. Por esta razão, a leitura é um processo e uma relação de interlocução.

Para Campos (2010), as práticas de leitura e escrita são extremamente importantes para o desenvolvimento da cidadania e exercício profissional nas sociedades letradas. São práticas essenciais para o ensino e a aprendizagem, pois permitem a circulação do saber e a internalização do conhecimento. Para ler, é necessário que o leitor tenha capacidade de compreensão, interpretação e avaliação das ideias apresentadas no texto. Portanto, a leitura é um processo de reflexão, pois as ideias e a relação das ideias ligam-se em unidades de pensamento cada vez mais amplas.

Para Quinaglia (2006), cada leitor é um ser único, a sua concepção e a forma como ele relaciona-se com o texto são diferentes. Conforme Batista (1991), enquanto processo, a leitura promove a interação verbal entre leitor e autor mediada pelo texto escrito que resulta das ações do leitor durante a leitura. Nesse sentido, o texto é provisório e é, ele próprio, um obstáculo e instrumento de limitação para a criatividade da leitura. Enquanto uma relação de interlocução, a leitura promove uma troca, um conhecimento e um reconhecimento do leitor e do autor no texto. Isso significa apreender a leitura no quadro das relações que a constituem.

Em síntese, o ato da leitura é composto pela presença de um leitor, de um material escrito e pela interpretação desse material. Mas o que é a leitura?

Segundo Molina (1982, p. 18), leitura é um tema difícil de ser definido, pois uma definição depende de critérios sobre os quais o objeto, o tema ou o conceito é analisado e, conseqüentemente, definido. Há estudiosos que definem a leitura a partir das habilidades do leitor; outros definem a leitura como um processo passivo, em que o estímulo gráfico representado aponta uma codificação instantânea numa fala com significados; outros estudiosos veem a leitura como uma habilidade cognitiva mais ativa e dependente de habilidades e capacidades do próprio leitor do que uma característica do texto. Há ainda outros teóricos que definem a leitura sob a ótica do campo da psicologia.

Para Barthes (1996), a leitura é entendida como um conjunto de práticas difusas e codificadas. Dessa forma, tentar classificá-la sob um ponto de vista seria uma atitude inexata e reducionista, pois a leitura comporta diversas caracterizações: pode ser considerada uma técnica de decodificação dos signos inscritos segundo determinados códigos; é, também, uma prática social que foi alvo

de muitas lutas no passado, pois era vista como um fator de discriminação social, uma vez que o saber ler estava nas mãos do poder político e religioso, além de ser uma forma de gestualidade.

O ler envolve uma situação do corpo que por séculos foi ato praticado em voz alta como um ator de teatro; hoje em dia, a leitura faz-se com um gesto muito discreto, que são os dos movimentos dos olhos, embora exija certa posição do corpo: lê-se deitado, sentado ou em pé. Além disso, a leitura pode ser vista como uma forma de sabedoria: uma via que liga o leitor ao conhecimento; um método intelectual que organiza e dá sentido a um texto e, por fim, uma atividade voluntária, sem outro objetivo que não seja o prazer de ler (BARTHES, 1996).

Todas as concepções de leitura são válidas dentro de um processo evolutivo. Fomos aprendendo mais e mais sobre os procedimentos e capacidades de leitura. E, dentro dessa evolução do conhecimento do ato de ler, o leitor tem sua posição reconhecida como parte importante na construção do sentido de um texto. Posteriormente, a conceitualização da leitura com o foco no texto, no leitor e centrada nos processos cognitivos, o ato de ler foi definido como a **interação entre leitor e autor** (ROJO, 2004).

O texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e cabia ao leitor ressignificá-los. Complementarmente às ideias conceituais apresentadas por Rojo (2004), Quinaglia (2006) afirma que, recentemente, a leitura tem sido compreendida como ato relacional de um texto – discurso – com outros textos – discursos – anteriores e emaranhados a ele, e posteriores a ele, gerando novos textos (discursos). Esses novos textos são vistos como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas, coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação.

Para Freitas (2007), o texto oferece uma possibilidade de ativar as capacidades imaginativas do leitor e produzir o seu significado plural. A leitura é guiada pelo texto e influenciada pelas experiências, convenções e representações que o leitor possui. A leitura é indissociável da escrita, quando esta o é da palavra. A criação e transmissão de saberes fizeram-se, durante milênios, por meio da oralidade. Apenas mais tarde é que a palavra passou a ser escrita. Daí a necessidade de se recorrer ao ensino da leitura.

A leitura é um processo pelo qual os leitores apropriam-se, de forma plurideterminada, dos textos que leem, e, em certa medida, transformando-os. A

escola está a proporcionar às crianças em idade escolar a oportunidade de ler com duas finalidades básicas diferentes: recreação e recolha de informação. A primeira tem como objetivo a aprendizagem da extração de significado de diversos tipos de textos, os quais devem promover o desenvolvimento do imaginário, do pensamento divergente e do espírito criativo. A segunda tem como principal objetivo a aprendizagem da extração de significado, com a finalidade de transformar a informação em conhecimento e, ao mesmo tempo, a construção do saber. A língua comporta em si uma capacidade criativa, na medida em que consubstancia uma função comunicativa e, em simultâneo, uma função lúdica, quando se concretiza por meio do jogo, fruição e fantasia. Nesse sentido, muitos professores têm lutado pela melhoria das condições de produção da leitura nas nossas escolas, utilizando atividades e estratégias diversificadas, motivadoras e que despertem o interesse dos alunos em sala de aula.

Batista (1991) afirma que a leitura é o resultado de inúmeras possibilidades de produções criativas realizadas pelo leitor, sendo também um trabalho de cooperação entre autor e leitor. O primeiro, ao produzir um texto, supõe um leitor que seja capaz de produzir uma determinada significação – virtual ou potencial que o autor confere ao seu texto – e que domine conhecimentos específicos sobre o assunto tratado. Isso quer dizer que o texto impõe modos de recepção para além de conhecimentos anteriores aos objetivos prévios do leitor. Esse conceito apresentado por Batista (1991) vai ao encontro das ideias de Paulo Freire (2005) sobre a leitura.

Freire (2005) define o ato de ler como uma prática social que pode acontecer em diferentes espaços e que possui características específicas, relacionadas às finalidades e aos tipos e conteúdos de um texto. O leitor é imprescindível nesse processo e, mais que nunca, sua voz, do ponto de vista pedagógico, deve ser considerada, respeitada e ouvida.

Neste trabalho, defendemos a ideia apresentada por Vianna e Castilho (2002) quando estes destacam que: quando aos estudantes forem dadas possibilidades de utilização da percepção – incluímos a motricidade como manifestação da corporeidade – estes terão mais facilidade em assimilar os conteúdos por ‘menos interessantes’ que, a princípio, lhes possam parecer. Pois estudantes que não percebem o próprio corpo, que não são estimulados a usá-lo de maneira criativa e consciente acabam cultivando desde cedo a mesmice e,

consequentemente, a indiferença sobre tudo o que lhes é apresentado, ou seja, “começam a embotar os seus sentidos” (p. 23). Neste caso, os sentidos limitam-se a captar o necessário à sobrevivência e à produtividade. Há uma massificação de ações e todos são “igualados”. Na escola, não são igualados apenas pelo uso do mesmo uniforme, mas são uniformizados na maneira de ver o mundo.

Ler é um ato que enriquece o pensamento, estimula o sonho, a imaginação, a criatividade e intensifica as emoções. Similarmente, desenvolve a capacidade crítica, aumenta a informação e o conhecimento, e constitui uma forma de participação ativa na sociedade. Ler é fundamental para a articulação do pensamento e, consequentemente, para o aperfeiçoamento da expressão escrita (SOUZA e FREITAS, 2007, p. 2).

Por esta razão, faz-se importante que todos sejam vistos e ouvidos por meio de sua corporeidade. Para tanto, faz-se necessária a formação dos professores sobre a necessária relação da motricidade nos processos de ensino e de aprendizagem com vistas à apreensão de leituras e ampliação de visão de mundo.

[...] os alunos que têm a percepção embotada certamente terão muito mais dificuldades em assimilar mesmo o mais interessante dos conteúdos. Alunos que não percebem o próprio corpo, que não são estimulados a usá-lo de forma consciente, criativa, acabem cultivando desde muito cedo a indiferença, a mesmice. Começam a embotar os sentidos [...]. Todos agindo da mesma forma, igualados não só pelo uniforme, uniformizados na maneira de ver o mundo (VIANNA e CASTILHO, 2002, p. 23).

A seguir, apresentaremos algumas propostas de intervenções pedagógicas que consideramos significativas para a relação do ensino e aprendizagem da leitura com a corporeidade e a motricidade.

3.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS - LEITURA, CORPOREIDADE E MOTRICIDADE

As propostas de intervenção que serão apresentadas a seguir foram adaptadas de variados planos de ensino e/ou propostas de oficinas, cujo conteúdo principal é a leitura. A seleção desses planejamentos foi realizada mediante

levantamento de sites e blogs voltados às discussões relacionadas à educação formal e, principalmente, às propostas metodológicas e de orientações didáticas para situações de ensino voltadas à leitura e que consideram a corporeidade e a motricidade como determinantes para a apropriação dos conteúdos e a experimentação de diferentes leituras com vistas à ampliação da visão de mundo.

Priorizamos o levantamento de planejamentos de ensino e/ou propostas de intervenção disponibilizados em sites e blogs por dois motivos. Primeiramente, entendemos a internet como uma das fontes de pesquisa mais utilizadas pelos professores quando estes procuram propostas de ensino diferenciadas e atuais. A facilidade e a comodidade de acesso à *web*⁴⁰ a torna um recurso frequentemente utilizado por aqueles que procuram informações sobre os mais variados conteúdos.

A internet é uma das mais modernas e utilizadas tecnologias para busca, publicação e troca de informações de forma rápida e em grande quantidade. É necessário chamarmos a atenção para o fato de que, pelas características abrangentes e irrestritas de acesso às mais diferentes informações e fontes, para utilizá-la é preciso que o usuário tenha conhecimentos básicos sobre técnicas de busca, utilização de aplicativos e, principalmente, sobre as origens das fontes utilizadas em suas pesquisas.

Para Anastácio, Lopes e Pereira (2011), a internet é uma rede comunicação mundial que interliga milhões de computadores e, obviamente, seus usuários. É uma das maiores responsáveis pela difusão de informações e promotora de trocas interdisciplinares de saberes. A internet possui vários tipos de aplicações, inclusive as educacionais, dentre as quais: divulgação de pesquisas, apoio ao ensino, acesso à formação profissional – inicial, continuada, técnica, superior, cursos de pós-graduação etc. – pelo acesso facilitado até a interatividade.

A facilidade de acesso e a rapidez com que ele acontece proporciona a divulgação e a troca de ideias, experiências, discussões, enfim, torna-

⁴⁰ A World Wide Web (que, em português, significa "Rede de alcance mundial"; também conhecida como Web e WWW) é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet. Os documentos podem estar na forma de vídeos, sons, hipertextos e figuras. Para visualizar a informação, pode-se usar um programa de computador chamado navegador para descarregar informações (chamadas "documentos" ou "páginas") de servidores web (ou "sítios") e mostrá-los na tela do usuário. O usuário pode então seguir as hiperligações na página para outros documentos ou mesmo enviar informações de volta para o servidor para interagir com ele. O ato de seguir hiperligações é, comumente, chamado de "navegar" ou "s surfar" na Web (Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web. Acesso em: 25/05/2012).

se uma ferramenta que pode ser utilizada na ampliação de possibilidades de trocas de informações e, também, de conhecimento. Alguns sites⁴¹ e/ou aplicativos são direcionados a determinados públicos, conforme interesses em comum. Entre este público, estão os docentes dos mais variados níveis de ensino. Uma das características dos sites destinados aos docentes são aqueles que, entre outros assuntos, disponibilizam a troca de informações sobre conteúdos, metodologias e, mais especificamente, planejamentos de ensino. “A internet como uma nova mídia a ser utilizada na educação deve ser analisada como um instrumento de comunicação, informação, de pesquisa e de produção de conhecimentos” (RAMOS e COPPOLA, 2009, p. 4).

O site que tomamos como referência para apresentarmos as propostas de intervenção é o Portal do Professor⁴². Este é um site que integra o Portal do MEC⁴³ – Ministério da Educação – destinado à divulgação e troca de informações sobre assuntos relacionados aos vários âmbitos da educação nacional. O site do MEC – seus conteúdos e gestão – é de responsabilidade do governo federal. Por entendermos ser o site do MEC, assim como o Portal do Professor, canais de ampla divulgação entre educadores, o tomamos como referência para a pesquisa de projetos de ensino que pudéssemos apresentar como exemplos e referências para planos de intervenção relacionados aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e sua relação com a corporeidade, motricidade e desenvolvimento da visão de mundo dos estudantes de diferentes níveis de ensino.

⁴¹ Um **site** ou **sítio** é um conjunto de páginas Web, isto é, de hipertextos acessíveis geralmente pelo protocolo HTTP na Internet. O conjunto de todos os sites públicos existentes compõe a World Wide Web. As páginas num site são organizadas a partir de um URL básico, onde fica a página principal e, geralmente, residem no mesmo diretório de um servidor. As páginas são organizadas dentro do site numa hierarquia observável no URL, embora as hiperligações entre elas controlem o modo como o leitor se apercebe da estrutura global, modo esse que pode ter pouco a ver com a estrutura hierárquica dos arquivos do site. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-que-e-um-site/15908/#ixzz1wJE9TF3W>. Acesso em: 29/05/2012. Um URL é Uniform Resource Locator. O URL é uma simples linha de texto que permite que você encontre um recurso (texto, imagem, música, vídeo, programa, etc) na Internet. Esta é a linha de texto que você vê no seu navegador (<http://...>). O URL responde a três questões: Onde? O que? Como?. Disponível em: <http://pt.kioskea.net/faq/10101-o-que-significa-url>. Acesso em: 29/05/2012.

⁴² O Portal do Professor é um espaço para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio. É um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores. O conteúdo do portal inclui sugestões de aulas de acordo com o currículo de cada disciplina e recursos como vídeos, fotos, mapas, áudio e textos. Nele, o professor poderá preparar a aula, ficará informado sobre os cursos de capacitação oferecidos em municípios e estados e na área federal e sobre a legislação específica. Palavras-chave: Seed, professor, ensino, fundamental, ensino, médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=269&Itemid=333. Acesso em: 29/05/2012.

⁴³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 29/05/2012.

As atividades apresentadas a seguir foram adaptadas de planejamentos de aulas de leituras e de conteúdos correlatos com as atividades de leituras e a utilização de diferentes formas de expressões, principalmente, por meio da corporeidade e da motricidade, ou seja, o corpo em movimento. Para Vianna e Castilho (2002), “o trabalho corporal é o objeto” (p. 30), “[...] tanto melhor se os objetos não forem trabalhados só com as mãos: se forem vistos, cheirados, provados, tateados e ouvidos [...]” (p. 31).

Há muitas formas de estimular a criação dessa relação tão individual do aluno. Basta convidá-lo a se sentar a cada dia em um lugar diferente, por exemplo. A liberdade de opção gera prazer, gera descoberta, gera, no mínimo, a percepção de um novo ponto de vista” (Vianna e Castilho, 2002, p. 32).

A primeira aula é intitulada “prática leitora multimídia recurso”, sendo elaborada pelas participantes do blog leituraesonho.blogspot.com⁴⁴, cujos objetivos são: estimular o gosto pela leitura, oportunizar o convívio prazeroso com os livros e proporcionar oportunidades da utilização de diferentes formas de expressão. Os participantes poderão narrar histórias; imaginar, fantasiar e ampliar o vocabulário e formas de linguagem por meio da experimentação de diferentes relações com a leitura. O tema da aula é a hora do conto e procura estimular as formas de expressão oral, escrita, sequência narrativa dos fatos, por intermédio das histórias contadas.

A metodologia de ensino é pautada na forma de narrativas e dramatizações. A narração das histórias é o principal estímulo para as demais atividades; desta forma, os materiais utilizados durante a contação das histórias merecem atenção. Entre estes materiais são sugeridos: fantoches, gravuras, álbum seriado, cineminha, dobraduras, livros, máscaras, roupas diversas para caracterizar os personagens, sucatas, livros com gravuras coloridas, músicas diversas, cola, lápis de cor, papel pardo, tesoura, cartolinas, álbum seriado, recursos humanos, máscaras, roupas diversas para caracterizar os personagens, chapéus, cordão, canetão, sacos de papel, tinta guache, crepom, canetinhas, cola colorida e outros que forem necessários.

⁴⁴ Disponível em: <http://leituraesonho.blogspot.com.br/search?updated-min=2011-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2012-01-01T00:00:00-08:00&max-results=12>. Acesso em 20/04/2012.

As dramatizações e as interpretações orais das histórias após a leitura seguem como atividades essenciais para a aprendizagem da leitura e da ampliação da capacidade imaginativa, relacional e visão de mundo. Nessas atividades a corporeidade, a motricidade e a expressão corporal estão relacionadas à leitura com vistas a possibilitar a apropriação do que se lê ao fazerem emergir os significados do texto e, daí, o sentido deste para aquele que lê. Consideramos as dramatizações, as interpretações dos textos lidos e ouvidos essenciais no processo de aquisição da leitura à ampliação da capacidade de ler e compreender o mundo. As dramatizações são possíveis por meio da articulação da leitura e da corporeidade, da motricidade. Ao considerarmos a leitura como ação, como um ato interpretativo – e não puramente um ato receptivo – temos os jogos dramáticos como uma das possibilidades da articulação entre leitura-motricidade-corporeidade-visão de mundo.

Os jogos dramáticos aproximam-se das artes cênicas, da dança e do teatro. As artes cênicas revelam a linguagem verbal por meio do corpo, da expressão corporal, considerando a estética e a intencionalidade do movimento. Para Souza (2003), as artes cênicas assimilam o verbal e o revelam por meio de procedimentos corporais estéticos específicos. O corpo reconstrói o sentido que é capturado da palavra. O corpo é o principal recurso expressivo das artes cênicas – que têm a “transmutação sîgnica” como principal objetivo. Esta transmutação inicia-se com a assimilação e a incorporação de uma informação estético-literário que se transforma em sensações e movimentos com sentido em um processo artístico. Souza (2003) afirma que este processo artístico é uma transmutação dos sentidos do texto literário para o texto corporalizado e estetizado. Nas artes cênicas, as pulsões sensoriais, emocionais e racionais corporificam-se suscitadas pela palavra, pelo texto, quer seja poético, narrativo ou dramaturgico. A literatura atualiza, na mente do leitor, uma imagem corporal, quando descreve uma ação, um movimento ou um gesto que sugere a ele – leitor – uma memória de estados sensoriais e emocionais, que Souza (2003) refere-se como um conjunto de referências psicofisiológicas. Tais referências concorrem para o processo de estranhamento ou reconhecimento do texto lido, mesmo que em termos corporais. Assim como Vianna e Castilho (2002),

[...] estamos falando de movimentar-se com consciência e cuidado, com sutileza e atenção, prestando atenção à maneira de mover-se. De buscar novos caminhos, de estimular potencialidades, de perceber onde nasce e como repercute em todo o corpo o movimento. [...] É preciso reaprender a perceber [...] e a (re)aprender a perceber-se, perceber o outro, seja este outro um objeto, uma pessoa, o espaço em volta e dentro de você (p. 21 e 22).

O corpo pode operar num processo de atualização corpórea dos conteúdos apreendidos de uma leitura com o prazer do texto. Este processo de atualização corpórea também podem ser atualizados na representação da dança. Por meio da arte, tornamo-nos mais humanos. A arte amplia a visão de mundo, constitui novos conhecimentos e provoca experiências significativas para o desenvolvimento e formação das pessoas.

Arte e educação são inter-relacionadas no interesse da formação dos cidadãos. O teatro é uma das linguagens artísticas que, relacionado à educação formalizada, é um dos meios pelos quais se aprende as diferentes linguagens. Por meio dos jogos teatrais, é possível desenvolver práticas e ações pedagógicas para se alcançar uma aprendizagem significativa. O teatro é um dos meios de formação para a constituição de novas linguagens e leituras de mundo. Viola Spolin⁴⁵ (1984) aborda o jogo teatral como caminho para experienciar o mundo. Ela tem como um dos principais focos de análise da interação entre indivíduos-mundo e o processo de formação de conceitos espontâneos e científicos permeados por esta interação. Peter Slade (1978), também aborda a importância do jogo dramático entre os sujeitos. O jogo dramático desperta um faz-de-conta onde todos os integrantes são fazedores de situações imaginárias e todos passam a ser atores. Tais abordagens, de Spolin (1984) e Slade (1978) possibilitam discussões e criações de saberes entre teatro e educação.

Os jogos teatrais acentuam a corporeidade, a espontaneidade, a intuição e a incorporação da plateia, indicando como os princípios da linguagem teatral podem ser transformados em formas lúdicas, criando um acesso criativo para a atuação no teatro com leigos e profissionais. Na sistematização da prática do jogo teatral, é possível divisar a construção de um método no qual, longe de estar submetido a teorias, técnicas ou leis, o jogador torna-se artesão de sua própria

⁴⁵ Viola Spolin é conhecida internacionalmente por sua contribuição metodológica tanto para o ensino do teatro nas escolas e universidades quanto para a prática da arte cênica, principalmente para o teatro improvisacional.

educação no processo da prática teatral que é produzido por ele mesmo ao articular essa linguagem. O jogo teatral está para o teatro como o cálculo para a matemática e naquele o texto e da dramatização são coparticipantes do jogo-fantasia.

Uma das muitas alternativas prende-se à busca, por parte do professor, de uma convivência mais intensa, na sua prática diária, com o mundo das artes: da dança, da pintura, da expressão corporal e do jogo dramático, na tentativa de ativar as capacidades de fantasia, de invenção e aproveitar o potencial de comunicação de cada criança. Com efeito, o falar/ouvir, o desenhar, o colorir, o cantar, o teatralizar, enfim, toda a expressividade das crianças torna-se pedagogicamente recuperada, dinamizada e canalizada para o domínio da leitura/escrita, proporcionando uma maior autonomia por parte do aluno.

A leitura de imagens e/ou textos poéticos, como deflagradores do processo pedagógico e material para a construção da cena, amplia a perspectiva de aprendizagem e do exercício artístico. Como se vê são muitos os caminhos trilhados. Por meio das oficinas de jogos teatrais é possível construir liberdade dentro de regras estabelecidas por acordo grupal. A matéria do teatro, gestos e atitudes, é experimentado concretamente no jogo, sendo que a conquista gradativa da expressão física, corporificada, nasce da relação estabelecida com a sensorialidade. Na escola não se aprende normalmente através da experiência, mas por meio da didática (técnicas de organização do aprendizado). No entanto, o aprendizado estético é momento integrador da experiência humana. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas, novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico desenvolve-se como processo de produção de conhecimento (KOUDELA, 2010, p. 7).

Conforme as discussões acerca de uma situação do cotidiano e, a partir disto, estas são relacionadas a jogos e vivências de cenas deste cotidiano com diferentes graus de dificuldades, possibilitando a interação entre os pares, entre grupos ou momentos individuais. Souza e Freitas (2007) apresentam as implicações mútuas entre o jogo dramático e a aquisição da competência na leitura, a partir da análise de uma experiência realizada em uma escola de ensino básico em Portugal. Neste estudo, foram planejadas intervenções de ensino com textos literários, textos narrativos e textos dramáticos. Este estudo mostrou que o jogo dramático e a representação teatral permitem um ensino mais atraente da leitura. Os estudantes envolvem-se de maneira muito mais significativa, demonstraram empenho,

motivação e esforço com vistas à superação das dificuldades encontradas no decorrer das atividades.

Tratavam-se de limitações na expressividade, na voz, no domínio corporal, e na leitura. Essa situação notou -se principalmente na dramatização da peça de teatro. Como leram muitas vezes as suas falas e como fizeram diversos jogos de representação ao longo das diferentes sessões, aqueles mais tímidos estiveram mais à vontade, seguros e confiantes de si próprios, conseguindo expressar-se com mais clareza, tanto no nível da voz, como do movimento do corpo (SOUZA e FREITAS, 2007, p.16).

Para Souza e Freitas (2007), o teatro na escola possibilita que a prática da leitura seja contextualizada por toda a preparação que o preparo ao trabalho de dramatização é necessário. O teatro permite que o universo lúdico, cativante e motivador da imaginação e da criatividade evidencie um maior envolvimento dos estudantes. Nesse sentido, é incentivado o prazer de ler, com a formação de leitores para um mundo novo com entusiasmo e fantasia.

Assim como as autoras⁴⁶ do plano de intervenção apresentado anteriormente (blog leitura e sonho), chamamos a atenção para a necessidade da conversação orientada entre os participantes, pois qualquer coisa que lembre o personagem ou o local onde a história se passa facilitará a compreensão dos estudantes. Algumas dicas são importantes, entre elas, ler a história e mostrar as gravuras. Neste processo a criança sente um enorme prazer em ir acompanhando as imagens enquanto estão ouvindo a mesma. Outra sugestão é preparar o cenário, junto aos estudantes, sempre com antecedência, observando os mínimos detalhes para que cada história seja um momento especial.

Outra atividade que vai ao encontro da proposta por nós apresentada é a roda de leitura. Tomamos o planejamento de uma aula, roda de leitura: uma prática para a formação de leitores⁴⁷, elaborada por Adele Guimarães Ubarana Santos e Suzana Maria Brito de Medeiros como mais um exemplo de possibilidade de intervenção pedagógica, relacionando a leitura, a corporeidade e a motricidade. Conforme Santos e Medeiros (2010), a roda de leitura pode ser

⁴⁶ Participantes do blog leituraesonho.blogspot.com. Disponível em: <http://leituraesonho.blogspot.com.br/search?updated-min=2011-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2012-01-01T00:00:00-08:00&max-results=12>. Acesso em: 20/04/2012.

⁴⁷ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25835>. Acesso em: 01/05/2012.

desenvolvida periodicamente, conforme a necessidade do processo de ensino e dos objetivos previstos. O esperado é que, por meio de rodas de leitura, os estudantes terão oportunidade de desenvolver o hábito da leitura de textos literários, narrar os textos lidos e construir materiais escritos sobre os livros.

Várias atividades são desenvolvidas durante as diferentes etapas da roda de leitura. No início, o professor apresenta a proposta e os objetivos para as turmas. É comum que sejam disponibilizados diferentes livros para que os estudantes escolham um de sua preferência, leiam e preparem-se (durante um período previamente determinado) para as demais etapas da roda de leitura. Essas etapas são organizadas mediante os objetivos das situações de ensino da leitura. Algumas das etapas apresentadas por Santos e Medeiros (2010) são: compartilhando oralmente com os colegas; construindo o diário do leitor; propaganda do livro; o bilhete.

Na primeira atividade, o professor poderá apresentar um livro lido e pontuar o porquê escolheu aquele livro; se tomou como referência o autor e por que (já havia lido obras do mesmo e as apreciou); se tomou como referência o tema ou o gênero, sempre explicando suas razões e relacionando também com a possibilidade de os alunos virem a apreciar também da obra em questão; se tomou como referência a editora ou a ilustração, também explicando os motivos; se gostou de algum trecho em particular, lendo-o para os alunos; se admirou o jeito como o autor escreve, apresentando alguns recursos que ele utiliza; se o livro apresenta alguma maneira diferente de organização; entre outros aspectos possíveis. Ainda nesta etapa, o professor poderá solicitar aos alunos organizarem-se em um círculo, que tenham os livros que escolheram à mão e que cada um dos alunos comente para a turma sobre o livro lido, pontuando critérios de escolha, aspectos interessantes da obra, entre outros. Na segunda etapa, construindo o diário do leitor, cada estudante registrará o título do livro lido, os personagens, construir um resumo, entre outros aspectos que poderão ser acrescentados. Já a etapa três – propaganda do livro –, o professor poderá pedir a cada um dos alunos que imagine ser um vendedor de livros e apresente para a turma, por meio de uma propaganda, o livro lido. Nesse sentido, a oralidade e a expressão corporal são essenciais. E, finalmente, na etapa quatro, cada um dos alunos deverá apresentar um bilhete para um amigo, sugerindo que o mesmo leia o livro, além de anunciar o porquê.

Outra proposta que tomamos como exemplo para as atividades de leitura, considerando a corporeidade e a motricidade, é o sarau de poesias. Em específico, reportamo-nos a uma proposta apresentada por Horta e Magalhães (2010), sob o título de “Sarau de Poesias: sonoridade e expressividade na leitura poética”⁴⁸. Para as autoras, algumas capacidades e habilidades a serem estimuladas são: o domínio de habilidades de leitura e de escrita, a habilidade de comunicar-se com concisão informações de interesse daquele que está envolvido na atividade de comunicação, domínio do registro linguístico adequado aos propósitos do trabalho proposto, identificação, nos suportes, de fontes de informação, domínio de habilidades de leitura para reconhecer a linguagem figurada e a distinção dos usos de recursos de linguagem em outros gêneros textuais.

Para o desenvolvimento do sarau de poesias, é preciso selecionar os poemas mediante critérios estipulados pelo próprio professor ou em conjunto com os estudantes. É importante haver uma variedade significativa de poemas em sala de aula, para que os alunos tenham acesso a essa leitura. Posteriormente, é necessário promover a leitura dos poemas. Nesse sentido, reafirmamos a importância de que diferentes tipos e níveis de leitura sejam possibilitados aos estudantes de modo que o jogo comunicativo, a expressão corporal, a utilização de figuras, a dramatização possam estar presentes facilitando a apropriação dos conteúdos apresentados no texto, assim como a aprendizagem da própria leitura.

Horta e Magalhães (2010) enfatizam que, durante a leitura, sejam explorados os recursos usados para a expressão poética, valorizando rimas e as imagens criadas. Em seguida, é interessante solicitar aos alunos que coloquem, em um painel ou em um varal a ser fixado em sala de aula, os poemas com os quais mais se identificaram, juntamente com um registro escrito de indicação de leitura para outros colegas ou para eventuais leitores que terão acesso ao material exposto. Nesse registro, é preciso o aluno escrever que tipo de identificação teve com aquele poema escolhido, além de uma forma de recomendar a leitura ao outro. Alguns aspectos precisam ser evidenciados no sarau de poesia, entre eles a importância de se ler um poema com expressividade, com ritmo e entonação adequados, observando a sonoridade das palavras, as ideias contidas nele e que tipo de emoção pode provocar no interlocutor. Estes aspectos remetem à necessidade da

⁴⁸ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18593>. Acesso em: 30/03/2012.

corporeidade e da motricidade serem consideradas essenciais, assim como apresentamos ao longo deste estudo.

Somamos a nossas ideias aquelas apresentadas por Horta e Magalhães (2010) na proposta de intervenção ora apresentada. É necessário promover a comparação entre uma leitura sem expressividade e outra com toda a emoção pertinente a esse gênero.

[...] seja qual for o gesto ele tem que ser corporal e cobrar sentido em função de nossa história, nossa sensibilidade, nossas procuras e expectativas e nossa capacidade imaginária. Os encontros e desencontros humanos não estão inscritos numa só dimensão [...] Que limitação supor que o sentido é estabelecido, de uma vez e para sempre na gramática! Que lamentável perda não nos vemos refletidos produzindo no nosso encontro com o texto a emoção e o sentido [...] nos golpeia a partir de seu significado, nos impulsiona em sua intensidade, deixa-nos em silêncio em seu extravasar de possibilidades. Em suma: fazemos corpo com o relato e participamos de seu sentido (NAJMANOVICH, 2002, p. 108).

Reforçamos a ideia de que o efeito dramático e sinestésico provocado pelo poema no corpo expressivo é fundamental. As autoras indicam, também, a apresentação de uma série de vídeo-poemas, com pessoas de destaque do nosso cenário cultural ou meras pessoas declamando, para que os estudantes observem a forma como é feita a leitura no que diz respeito à entonação, às pausas, à sonoridade das palavras e à expressividade. É importante que eles, ao ouvirem ou ao assistirem aos vídeo-poemas, tenham em mão os textos para acompanhar a leitura.

Finalmente, os estudantes discutirão sobre as impressões causadas pela leitura e organizarão um sarau de poesias. Para tanto, algumas questões orientadoras são apresentadas por Horta e Magalhães (2010): qual o momento seria o mais oportuno para o sarau? Como seria? Que lugar da escola seria mais apropriado? Que tipo de material seria utilizado? Que poemas seriam apresentados? Quem os apresentaria? Que tipo de música tocaria? É interessante, também, que os estudantes confeccionem cartazes ou um folder de divulgação do Sarau (desenvolvimento da escrita), bem como os convites a serem distribuídos para a comunidade escolar e o programa das apresentações.

Seguindo com a apresentação de propostas de intervenções pedagógicas com o objetivo de relacionar o ensino da leitura considerando a

corporeidade, motricidade e atividades expressivas, destacamos outro exemplo adaptado do planejamento de Simone de Alencastre Rodrigues, Soymara Vieira Emilião, Glória Maria de Oliveira e Miriam Kaiuca⁴⁹. O plano original do trabalho tem como título “Trabalhando a leitura em sala de aula: sequência de atividades” e, entre os objetivos, estão: ler com autonomia, atribuindo significado ao texto; interpretar os textos, identificando as informações principais neles contidas; investigar as informações contidas nos textos por meio de diferentes estratégias de leitura.

A primeira atividade é a apresentação de um texto ou de um livro aos estudantes. Nesta apresentação, entra em destaque o título do livro, o nome do autor(es) ou da autora(s), a capa e outras figuras (se for o caso) que retratem os assuntos principais que são tratados ao longo do texto ou do livro, além de uma breve síntese do enredo da história. A segunda atividade refere-se à leitura oral feita pelo professor juntamente com os alunos de uma pequena parte do texto ou o primeiro texto – no caso de um livro. Após a leitura, identificar, a partir de um trabalho de análise em grupo, os assuntos principais e os assuntos secundários que foram tratados. Caso seja preciso, leia o texto mais de uma vez para ajudar os estudantes na identificação das informações. Entregue uma ficha para cada dupla de estudante, para que eles preencham com as informações do texto lido.

Para Rodrigues, Emilião, Oliveira e Kaiuca (2011), o trabalho em dupla favorece a troca entre os saberes, torna o trabalho mais envolvente para o leitor e estimula a cooperação. Nesta etapa, é interessante a formação de duplas por estudantes que estejam em estágios diferentes de leitura, a fim de que um possa ajudar o outro. O professor deve estimular os leitores a marcarem no texto as principais informações identificadas após a leitura e as discussões feitas pelos integrantes da dupla. Nesta etapa, as autoras indicam que é importante que os alunos utilizem estratégias próprias de leitura. Após a identificação das principais informações e destacados os trechos, Rodrigues, Emilião, Oliveira e Kaiuca (2011) propõem aos estudantes desenharem figuras que representem os assuntos destacados. Este desenho será um adereço ou uma linguagem figurativa quando o texto for apresentado e representado aos demais estudantes.

A apresentação oral dos textos e a representação cênica da história farão parte da finalização das atividades de trabalho com a leitura em sala de aula

⁴⁹ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27692>. Acesso em: 04/04/2012.

propostas por Rodrigues, Emilião, Oliveira e Kaiuca (2011). Agora, os estudantes deverão socializar o conhecimento, apresentando o texto e a história utilizando as diferentes linguagens que tem à sua disposição, entre as quais: a escrita, a oral, a corporal e a pictórica. Conforme as autoras do planejamento, essa atividade é mais uma possibilidade de colocar os alunos em contato com desafios de leitura, onde poderão ampliar sua autonomia de leitor, ganhando aos poucos mais fluência e atribuindo significado a leitura.

Outro material que tomamos como referência para exemplificar o ensino da leitura, considerando a corporeidade e a motricidade, foi disponibilizado por Paiva e Mariano⁵⁰ (2011). Neste material, as autoras apresentam uma proposta de trabalho de leitura e escrita aliado à prática lúdica e ao jogo de caça ao tesouro. Entre os objetivos previstos estão: perceber a função social da escrita; participar de práticas de leitura e escrita de forma prazerosa e lúdica; compreender comandos seguindo pistas secretas; identificar a leitura e a escrita como necessidade permanente no cotidiano da escola. A primeira atividade proposta é a “roda de conversa” e a exploração de materiais como gibis, jornais, revistas, poesias, cartas, bilhetes, receitas, livros, entre outros. Os materiais devem estar em conformidade com a faixa etária dos estudantes.

Em seguida à roda de conversa e exploração do material disponível, é necessário organizar a Caça ao Tesouro com pistas adequadas ao espaço escolar. Escreva uma carta para as crianças, colocando pistas diferentes para cada duas. É preciso organizar pistas que possibilitem movimentos dos estudantes e o reconhecimento do espaço da escola. Logo que a pista for encontrada e lida, todos os alunos irão até o local referido na pista e encontrarão o próximo passo. Com essa atividade, pretende-se tornar a escrita necessária para as crianças, estimulando-as a entrar em contato cada vez mais de perto com a linguagem escrita.

Outro planejamento que utilizamos como orientação para exemplificarmos aulas de leitura foi elaborado por Silva; Nunes; Carleto; Muniz e Teixeira⁵¹ (2011). O tema dessa proposta é: Quais estratégias de contação de história podem auxiliar o processo de leitura e escrita? E alguns dos objetivos propostos na atividade são: valorizar o trabalho individual dos estudantes; contribuir

⁵⁰ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27358>. Acesso em 21/03/2012.

⁵¹ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38550>. Acesso em: 06/04/2012.

para a construção da identidade individual e de grupo; desenvolver o hábito de ler e interpretar histórias infantis; socializar ideias, criações a partir de histórias lidas; proporcionar a leitura, interpretação e diálogo entre os integrantes do grupo; vivenciar estratégias de contação de história.

Conforme as autoras citadas anteriormente, a contação de história está presente em todas as culturas, letradas ou não letradas, desde os primórdios do homem. Todos gostam de contar e ouvir histórias. Durante esta atividade, as pessoas associam a realidade à fantasia e, comumente, identificam-se com algum dos personagens retratados nas histórias. Para o desenvolvimento das atividades de contação de histórias, é preciso disponibilizar na sala de aula uma cesta ou um espaço com diversos livros de literatura infantil e, juntamente com os alunos, discutir as propostas das histórias, conforme os conteúdos de interesse, e selecionar a história que será contada pelo professor.

Optamos por incluir, entre as etapas das atividades, a contação de histórias pelos próprios estudantes, dando a oportunidade dos mesmos utilizarem diferentes recursos para a apresentação de suas histórias. A história contada pelos alunos pode ser uma releitura da mesma história contada pelo professor ou, ainda, outra história selecionada pelos próprios estudantes. Conforme o nível de leitura e de escolarização é possível incentivar a criação de roteiros de histórias inéditas e/ou adaptações em histórias já conhecidas e, em seguida, a dramatização a partir destes livros e/ou textos.

Voltando a proposta de Silva; Nunes; Carleto; Muniz e Teixeira⁵² (2011), o professor poderá sugerir a atividade de “ciranda do livro”. Nesta proposta, é preciso orientar os alunos na escolha do livro/pasta que gostaria de ler e levar para casa no mesmo dia. Portanto, é necessário o professor disponibilizar uma pasta junto com o livro escolhido pelo aluno e uma atividade que deverá ser desenvolvida após a leitura daquele. Um exemplo de atividade é a solicitação da construção de fantoches das personagens principais da história. Além de organizar e supervisionar as atividades, é necessário incentivar aos alunos que eles contem a história, utilizando os materiais construídos por eles. Outras sugestões são: a criação de um caça palavras, com palavras importantes da história; a ilustração do livro; a criação de outro final para a história, entre outras.

⁵² Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38550>. Acesso em: 06/04/2012.

Maria do Perpétuo Socorro Rocha disponibiliza⁵³ uma proposta de ensino de leitura que apresentamos a seguir com algumas adaptações. Esta proposta tem como tema “Histórias Infantis: leitura e dramatização” e destaca como objetivos a serem alcançados: o desenvolvimento da leitura e escrita, da capacidade de interpretar textos, da ampliação das possibilidades e exploração da expressão corporal, e o desenvolvimento da capacidade de memorização e criatividade artística.

No primeiro momento da aula, deverá ser apresentado um texto, uma história selecionada previamente, conforme conteúdos de interesse, objetivos das intervenções, nível de escolarização e capacidades e habilidades relacionadas à leitura e à escrita dos estudantes. Em um segundo momento, será realizada a interpretação oral sobre os personagens, a ordem em que eles apareceram na história e o significado – por meio de pesquisas – de algumas palavras e/ou conceitos desconhecidos pelos estudantes. Posteriormente, os alunos deverão fazer desenhos sobre a história, utilizando os mais variados recursos e materiais conforme a criatividade e a disponibilidade desses materiais.

Nas aulas seguintes, os estudantes serão orientados na elaboração de uma dramatização – linguagem teatral e jogo dramático – sobre a história lida e representada, anteriormente por meio da linguagem pictórica (desenho). É importante evidenciarmos que a autora deste plano (ROCHA, 2011) inclui a linguagem expressiva relacionada à dança, ao propor que, durante a dramatização da história, deverão ser apresentadas coreografias⁵⁴ em determinados momentos. Isto nos remete a um estilo de arte cênica denominado musical. Nesse sentido, este novo saber e esta nova linguagem deverão ser explorados com vistas à ampliação de possibilidades de relações dos leitores e do texto lido, percebido, sentido e representado. Além da dança, é importante que os professores sensibilizem e orientem as diferentes possibilidades da utilização dos sons das vozes. Nesse

⁵³ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37423>. Acesso em 10/05/2012.

⁵⁴ Apesar de considerarmos a orientação de Rocha (2011) no que diz respeito à inclusão da dança – forma de expressão corporal – na interpretação e representação da história ser importante para a consideração da corporeidade e da motricidade no processo de aprendizagem e aquisição da leitura, é preciso chamarmos a atenção para o fato de que, no plano – original disponível em endereço eletrônico anteriormente citado – a autora faz menção de que “apenas” as meninas é que devem dançar. Entendemos que a dança é uma linguagem artística constituída culturalmente e simbolizada em forma de linguagem comum e de direito a todos, independentemente do gênero e outros marcadores de diferenciação social. Embora esta discussão não caiba no presente material, é preciso que os professores e professoras estejam engajados em discussões sobre os processos de diferenciações e violências de gênero – entre outras – presentes nas escolas.

sentido, chamamos a atenção para a possibilidade de motivar aos estudantes que sons também podem ser produzidos a partir da exploração do próprio corpo. A sonorização corporal é um recurso, portanto deverá ser experimentado e aprendido pelos estudantes, para que possam utilizá-la com consciência conforme as suas necessidades.

Lembramos que a exploração de sons retirados e produzidos pelo próprio corpo ainda é pouco considerada nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da representação. Esses recursos aproximam-se da composição cênica quando relacionamos a necessidade da sonoplastia nas apresentações e nas dramatizações. A sonoplastia é essencial nos jogos dramáticos.

A leitura de filmes também é essencial para a aprendizagem da leitura e da ampliação da visão de mundo. O cinema é uma linguagem artística motivadora e instiga os estudantes/leitores e as pessoas de maneira geral. O acesso à linguagem fílmica amplia as possibilidades do ensino da leitura e de estratégias de interpretação e representação de histórias, de textos, inclusive, pelo fato de que, nas representações fílmicas, a composição das linguagens, dentre as quais a corporal, é significativa e essencial para a leitura e a compreensão das histórias e narrativas.

Ao considerarmos os filmes e a linguagem cinematográfica como uma interessante forma de apropriação e desenvolvimento da leitura e visão de mundo, adaptamos de um projeto de ensino proposto por Lopes (2010), cujo título original é “Cordel: interpretação e leitura⁵⁵”. Sugerimos que este plano seja adaptado de maneira a possibilitar o trabalho com linguagens cinematográficas, ou seja, para a utilização de diferentes tipos de filmes e/ou documentários como recurso pedagógico e/ou como conteúdo de ensino relacionado à leitura. Antes de apresentarmos as atividades propriamente ditas, é importante destacarmos a necessidade da apresentação conceitual sobre a linguagem cinematográfica, suas referências e contribuições no que diz respeito à cultura enquanto construção simbólica e as diferentes linguagens e textos presentes no cinema. É interessante, também, discutirmos junto aos estudantes os diferentes estilos de linguagem fílmica, suas características e objetivos e a importância do corpo em movimento, da

⁵⁵ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21219>. Acesso em: 25/03/2012.

corporeidade e da motricidade na representação dos textos relacionados a este tipo de linguagem.

A primeira atividade proposta por Lopes (2010) é a apresentação de um curta-metragem, seguido de discussões respeito do filme. Em seguida, deverá ser apresentada uma ficha de referência da obra na qual contém as principais informações sobre a história e a sua construção – autor, roteirista, sonoplastia, sinopse etc. Na terceira etapa da intervenção, o professor deve apresentar aos estudantes um roteiro de perguntas sobre o filme/documentário. Incluímos nesta etapa que as respostas sejam apresentadas pelos estudantes para que possam ser discutidas e analisadas frente ao texto filmico apresentado, e as possíveis interpretações dos alunos durante a leitura deste texto.

Uma outra etapa proposta por Lopes (2010) é que, em seguida às respostas destacadas na terceira etapa, seja solicitado aos estudantes a elaboração de desenhos que representem os significados atribuídos ao texto (filme/documentário). No caso do plano de Lopes (2010), o Cordel é o gênero literário trabalhado, portanto, o desenho solicitado é a Xilogravura. Além do desenho, deverá ser solicitada a criação de figuras – entre outros objetos cênicos – feitas de diferentes materiais como, por exemplo, isopor, caixinha de leite, palitos de sorvete etc. A última etapa do plano de intervenção é a montagem de um esquete sobre a história original, com ou sem adaptações textuais e representacionais.

Outras possibilidades de intervenções pedagógicas sobre o conteúdo leitura, considerando a corporeidade e a motricidade, são as brincadeiras cantadas. Canta-se o texto, incorpora-se o texto, lê-se o texto pelos gestos, pelos movimentos. O texto cantado e representado de forma lúdica e divertida é um dos principais objetivos das brincadeiras cantadas. Embora com algumas adaptações, trazemos, com a perspectiva do ensino e da aprendizagem da leitura, mais um exemplo de projeto de ensino que tem na brincadeira cantada, um meio de aproximação das crianças, dos estudantes com diferentes tipos de textos. O planejamento descrito a seguir foi proposto por Santos e Strenzel (2011) sob o título de “Quais movimentos podemos fazer com estas brincadeiras cantadas?”⁵⁶. Entre os objetivos descritos nesta proposta estão: realizar movimentos corporais variados;

⁵⁶ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38765>. Acesso em: 06/03/2012.

aprender diferentes expressões faciais; utilizar a coordenação motora e o equilíbrio; ter contato com a música e a dança.

[...] O que faz uma criança mover-se, sentar-se, andar, desenvolver-se é sempre uma *necessidade*. É preciso leva-la a brincar, a jogar [...] quanto mais prazeroso for seu processo de descoberta, mais ela se sente tentada a experimentar algo novo [...] Por que negar a criança, ao adolescente, ao adulto a chance de continuar brincando, tendo prazer? [...] Isso tem a ver com usar os próprios recursos, no nosso caso, o corpo, em seu espectro máximo de possibilidades (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 29).

A intervenção deverá ocorrer em quatro momentos. Na primeira etapa, será realizada uma roda de conversa e de música organizada na sala de aula ou em um espaço ao ar livre desde que o local permita a movimentação de todos ao mesmo tempo e, em seguida, o professor convida as crianças para aprenderem uma brincadeira cantada sobre um conteúdo em específico conforme o planejado para nível de ensino. Santos e Strenzel (2011) indicam que se aumente gradativamente a velocidade da música e, conseqüentemente, a dos movimentos. Para aumentar o grau de complexidade, pode-se pedir às crianças que se deem as mãos, em pequenos grupos, e aumentar o número de participantes por grupo a cada vez que se canta.

Além do aumento gradativo da velocidade e do número de participantes, acreditamos ser interessante aumentar a quantidade de movimentos e a complexidade na execução daqueles já aprendidos. É interessante que os movimentos representem a letra da música (texto), até que os estudantes percebam que o tipo de movimento, o ritmo e a letra da música representam uma história, um texto, e este pode ser interpretado e representado de variadas formas, embora tenha um significado socializado.

Outra etapa do planejamento é a orientação do professor para que os estudantes deem em um papel *Kraft* de, mais ou menos, um metro e meio de comprimento e reproduzam um dos movimentos realizados na brincadeira. Em seguida, o professor contorna o corpo da criança com o pincel atômico, deixando impresso o formato do corpo e, conseqüentemente, o desenho do movimento. Depois do desenho pronto, o professor recorta-o em vários formatos para as crianças brincarem de quebra-cabeça. Em outras aulas, o professor pode sugerir para o grupo construir novos quebra-cabeças, com outros movimentos impressos.

Teixeira, Nunes, Carleto, Muniz e Silva (2011) também apresentam uma proposta de planejamento que acreditamos ser interessante para o ensino e a aprendizagem da leitura, a partir da ideia que destacamos neste trabalho. Este planejamento está disponibilizado⁵⁷ no portal do professor – MEC – com o título de “Como abordar a escrita de textos instrucionais através de regras de brincadeiras?” Conforme as autoras, por meio desta aula, aos estudantes serão dadas oportunidades de apropriação das características de um texto instrucional; de escreverem as regras das brincadeiras respeitando as características desse tipo de texto; de fazerem ilustrações considerando a complementaridade com o texto escrito e desenvolverem atitudes de respeito para com os colegas.

Este plano sugere que a intervenção ocorra em algumas etapas. Na primeira, o professor poderá organizar os estudantes em um círculo para uma roda de conversa e para a apresentação de uma história, a partir da leitura de um texto e de quadros de figuras representando a sequência da história, características dos personagens, entre outras características da história. Deverá fazer parte desta história uma ou várias brincadeiras. Para a representação dos quadros de figuras, podem ser utilizados diferentes recursos: cartazes, retroprojetor ou data show, entre outros. O professor deve explorar a sequência das imagens, levantando os seguintes questionamentos: quantos personagens a história tem? De que as crianças estão brincando na história? Você conhece essa brincadeira? Já brincou? Por que você acha que as crianças estão rindo no último quadro? Qual é a sua brincadeira predileta? Nas brincadeiras, existem regras para serem cumpridas? O que você acha sobre as regras nas brincadeiras?

Em seguida, o professor deve providenciar textos com as regras da brincadeira, ler juntamente com os alunos e explicar que esse tipo de texto é chamado instrucional. Pode ser solicitado que os estudantes procurem o significado dessa palavra no dicionário. Os alunos devem ser incentivados a comentarem sobre as regras da brincadeira proposta, a modificarem as regras apresentadas e depois explicarem as regras para seus colegas. Mais adiante, o professor poderá solicitar aos alunos a criação de outras brincadeiras ou da apresentação de brincadeiras já existentes, mas que ainda não foram exploradas pela turma. O professor pode criar uma lista na lousa com os nomes das brincadeiras citadas pelos alunos e solicitar

⁵⁷ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37832>. Acesso em: 25/04/2012.

que eles as representem por meio de desenhos/pinturas. Além disso, deverão escrever a instrução para a brincadeira.

No fim da atividade, proponha aos alunos apresentarem suas produções artísticas para os demais colegas. Teixeira, Nunes, Carleto, Muniz e Silva (2011) indicam que o professor leve para a sala de aula alguns livros sobre jogos, a fim de que os alunos consultem-nos sempre que for preciso. A partir do plano apresentado anteriormente, propomos também que a história inicial seja reescrita com as brincadeiras propostas durante o desenvolvimento das atividades.

A seguir, apresentaremos mais uma proposta de ensino cujo conteúdo é a leitura literária na sala de aula⁵⁸ (CARNEIRO e LIMA, 2010). As estratégias de ensino apresentadas são: aula interativa; trabalho em grupos, debate e produção de texto. Entre os materiais ou recursos pedagógicos estão os textos impressos e o uso de diferentes imagens. Os objetivos da aula são: desenvolver o gosto pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer (literatura) e arte; utilizar diferentes estratégias de compreensão e fluência na leitura; escrever histórias, observando o foco narrativo (narração em primeira pessoa ou terceira pessoa); consultar livros e antologias poéticas, identificando poesias, prefácio, índice, numeração das páginas, divisão de capítulos, biografia do autor etc.; ler breves relatos de experiências de vida; produzir diferentes textos adequados aos seus objetivos, interlocutores, finalidades e estilo e levantar hipóteses sobre a continuidade de uma história.

A primeira atividade é a apresentação, pelo professor, do trecho – retirado de um texto⁵⁹ – descrito logo abaixo. O professor deverá propor a leitura do mesmo.

Logo de manhã, Marcelo começou a falar sua nova língua:

— Mamãe, quer me passar o mexedor?

— Mexedor? Que é isso?

— Mexedorzinho, de mexer café.

— Ah... colherinha, você quer dizer.

— Papai, me dá o suco de vaca?

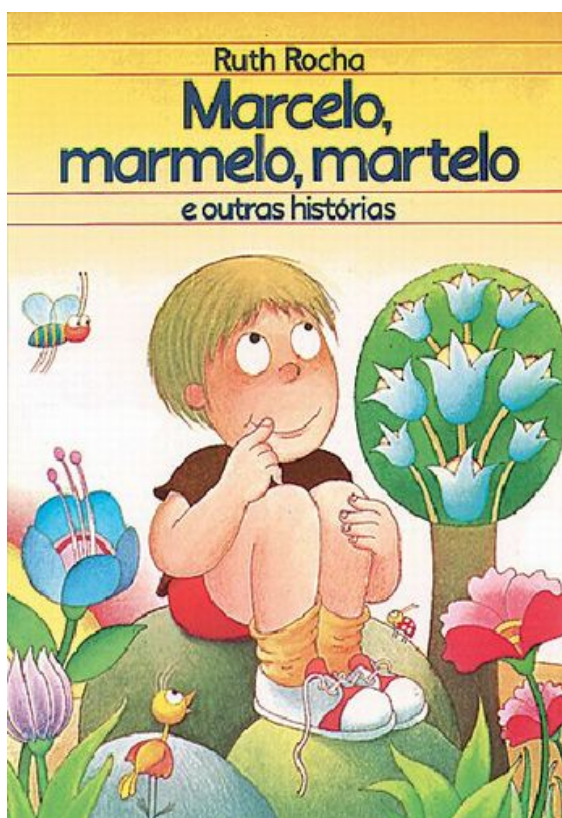
⁵⁸ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23490>. Acesso em 01/05/2012.

⁵⁹ ROCHA, Ruth. **Marcelo Marmelo Martelo e outras histórias**. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1976. Disponível em: <http://www.slideshare.net/nadiagalst/marcelo-marmelo-martelo-ruth-rocha>.

- *Que é isso, menino!*
- *Suco de vaca, ora! Que está no suco da vaqueira.*
- *Isso é leite, Marcelo. Quem é que entende este menino?*

Após a leitura, o professor propõe que os alunos imaginem a cena descrita no trecho e o que essa troca de palavras poderia provocar. Em seguida, o professor apresenta a imagem abaixo, solicitando aos alunos fazerem a leitura da mesma.

Figura 16 - Capa do livro Marcelo, Marmelo, Martelo.



Fonte: Disponível em: <http://literatura.moderna.com.br/capas/Salamandra/85-281-0326-9.jpg>

Após a apresentação e leitura da imagem, o professor deverá propor uma discussão acerca da capa do livro, a partir das questões: Que texto é esse? Para que ele serve, além de proteger o livro? Quem é o provável leitor desse texto? Quais os elementos que não podem faltar em uma capa de livro? Todas as capas de livro são organizadas da mesma maneira? Pela capa, qual será o assunto desse livro?

Nesta etapa do processo de intervenção, propomos que deva ser solicitado aos estudantes a criação de outras capas ou diferentes formas de apresentação da capa do livro. A capa pode ser representada por um poema, por uma dramatização, por uma dança, por movimentos corporais, por filmes, enfim, com a utilização das mais diferentes linguagens ou tipos de textos.

Carneiro e Lima (2010) propõem ainda que sejam organizados grupos de trabalhos para a realização de seguintes atividades sobre o texto lido anteriormente: Ao primeiro grupo será solicitado imaginar que são autores, criando outro final para a história. O segundo grupo será orientado a soltar a imaginação e criar a história de um menino, ou de uma menina, que também inventou um jeito diferente de falar. Já o terceiro grupo deverá escrever um texto mostrando suas opiniões sobre a história que acabaram de ler. O quarto grupo, no “papel” de mães de Marcelo escreverá uma carta para a autora falando da história que ela criou para o filho. Enquanto o quinto grupo representando publicitários deverá escrever uma propaganda para o livro de onde a história foi retirada.

Após o desenvolvimento das atividades propostas para os grupos, cada um deverá apresentar o seu trabalho, por meio de brincadeiras, jogos e/ou dramatizações nas quais os movimentos corporais sejam o principal meio de socialização das informações e de representação dos textos.

Tomamos as palavras de Souza (2007) ao assumirmos neste trabalho que, de fato, todo e qualquer texto é essencialmente corporal, expressão vívida de um corpo que sente e se expressa. É necessário o resgate esteticamente do corpo humano, em processos de estilização de suas formas; a construção de sentido dentro de uma obra literária, partindo do corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formalização da educação efetiva-se nos espaços, tempos escolares e nos objetivos relacionados ao ensino e à aprendizagem de conteúdos curriculares e de formação humana, ou seja, social. Entretanto, a racionalidade e objetividade incorporadas ao sistema escolar provocam um distanciamento com a subjetividade humana nos processos de ensino e aprendizagem. Isto ocorre devido às exigências do mundo do trabalho e da apropriação imediata de conteúdos técnicos e científicos necessários à produtividade.

Neste trabalho defendemos a ideia da formação de um ser humano crítico, reflexivo e sensível à compreensão do mundo em que vive por meio da aprendizagem da leitura. Por esta razão, estamos a falar da necessária formação de um sujeito cognoscível a partir do exercício de sua sensibilidade e de sua percepção com vistas a ampliação da leitura de mundo. Para que o objetivo desta formação seja alcançado, é necessário que a corporeidade, experienciada por meio da motricidade humana, seja considerada e contemplada nos processos de ensino da leitura.

A escola, enquanto instituição social e política, por sua vez encontra-se em um contexto paradoxal, precisa proporcionar uma formação para suprir a demanda mercadológica e mecanismos sociais pós-modernos e, ao mesmo tempo, (re)considerar a percepção e a sensibilidade dos estudantes com a pretensão de provocar a ampliação de conhecimentos sobre esta sociedade para que, dessa forma, eles possam lê-la e compreendê-la criticamente com vistas à superação do esvaziamento de sentidos e significados da vida atrelados a mercadologização humana.

Assim como qualquer instituição social, a escola, é campo de produção dos sentidos, sendo os professores formadores de agentes sociais e os estudantes, os agentes em formação. A relação dialética estabelecida, neste cenário, entre seus atores evidencia a profunda e complexa relação com as contradições da sociedade, na qual a própria escola é, além de produtora, reprodutora dessas relações.

Algumas das consequências destas relações são os impasses colocados da subjetividade na modernidade. Tais impasses aparecem como signos nas práticas educativas, caracterizadas pelo impossível, pela negatividade que se

marca pelo atributo do limite. Ou seja, o significante impossível imprime o significado das práticas educativas. Como consequência desse processo de modernização, o homem é materializado em sua imagem, trato e existência.

A subjetividade e a corporeidade são marginais do processo científico e educativo, e a instrumentalidade dos objetos de conhecimento acaba por instrumentalizar os seres humanos. As pessoas são transformadas em coisas, reproduzidas em sequência, massificadas, como produtos saindo de uma linha de montagem. A maquinização dos corpos é superdimensionada pelo contexto social, pela indústria cultural e pela mercadorização dos corpos, que, industrializados, tornam-se corpo-objeto.

Neste sentido nossos estudos indicam que o resgate da sensibilidade e a ampliação da visão de mundo nos processos formativos passam pela reflexão sobre a função da escola e, conseqüentemente, reflexões sobre a formação do professor e sobre os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos formalizados, entre os quais, a leitura. Para que a escola resgate a sensibilidade humana, consideramos essencial a consideração da corporeidade e da motricidade dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura.

Ao falarmos de corporeidade e motricidade nos processos formativos, chamamos a atenção para a necessidade da escola e do professor estudar e compreender o corpo. Este corpo é um corpo pós-moderno pois está presente e articulado nesta sociedade. Uma sociedade flexibilizada e informatizada nos seus processos de produção, uma sociedade fragilizada e violentada pelos processos históricos de degradação da condição humana nos mais primordiais princípios que condicionam o ser humano enquanto 'humano', a saber: a sua essência imbricada ao exercício de sua existência corporal. O corpo de que estamos a falar é o corpo uno. Este corpo é o corpo híbrido, o corpo que agrega o corpo-máquina, o corpo-sensível, o corpo-vaído, o corpo-disciplinado, o corpo-mercadoria, o corpo-objeto, o corpo-carnal-pecador, o corpo-espiritual, o corpo-racional, o corpo-belo (estético), o corpo inteligível, que entende e procura ser compreendido; enfim, todos os corpos num só corpo, o corpo do sujeito existencial e pleno em sua essência humana. Enfim, o corpo em que se atrela o *self*.

Apresentamos neste relatório algumas figuras desses 'corpos' com o intuito de representarmos a constituição do conceito do corpo que consideramos, ou seja, do corpo uno. O corpo belo/forte e são, está representado por meio do retrato

de Helena produzido por Evelyn de Morgan em 1899 (Figura 2) que simboliza a preocupação com a estética e com o belo tão exaltado pelos gregos antigos os quais também dão atenção especial aos gestos, a delicadeza, ao prazer e a força – representado pela figura 3, de Dionísio e Apolo.

Já a supremacia da força e do belo (ideais gregos) está figurada pela escultura ‘O Discóbulo’ do escultor grego Míron, figura 4. A imagem do corpo cristão (corpo-espiritual/santo) pode ser identificado na figura 6: Carlomagno e Luis – O Piedoso, Idade Media. Nesta, o corpo é considerado pecador, por esta razão é preciso estar coberto, escondido para que desejos e sentimentos não sejam deflagrados. A figura 5 traz o corpo carnal/pecador ao representar a ‘A prostituição na Idade Média. O bem é o corpo coberto, limpo, cuidado e distante de desejos e sentimentos carnis. O mal é representado pelo corpo descoberto, prostituído, mal cuidado e “sob tentação”.

O retrato “A lição de Anatomia” do Dr. Tulp, de 1632 (figura 7), representa a concepção do “novo corpo” moderno, o corpo-objeto/racional. O corpo-máquina está figurado pelo desenho do “Homem Vitruviano” de Leonardo da Vinci (figura 8). Já o corpo-disciplinado está representado pela fotografia de uma das escolas de ginástica europeia (figura 9), que tinham em comum a disciplina e retidão na execução dos movimentos, e a repetição dos exercícios ginásticos com vistas ao “adestramento” do corpo e da disciplina dos educandos. O corpo-mercadoria é identificado na figura 10, pintada por Pablo Picasso e denominada de Les Demoiselles D’Avignon (As Senhoritas de Avignon).

Para podermos apresentar, por meio de exemplos figurativos, o paradigma de corpo pós-moderno, utilizamos a foto de Orlan: ‘cirurgias plásticas em forma de *performance* para criticar o padrão estético’ (figura 11). Nesta foto aparece o corpo vaidoso e estetificado. Pudemos comparar a estética (aquela identificada em Dionísio e Apolo no ideal grego) retomada com uma nova “roupagem”. A estética identifica os corpos, seus tipos e as tribos às quais ele pertence. A figura 12: ‘O corpo em movimento: expressão e comunicação’ representa o corpo-sensível, o corpo subjetivado. Este corpo é inundado pelas vivências e experiências corporais. E o corpo-inteligível, representamos pela figura 13: ‘O Acrobata’ de Pablo Picasso produzida em 1930. Por meio desta figura, procuramos apresentar o corpo percebido e considerado em sua subjetividade, ou seja, a partir de sensações provocadas por diferentes tipos de estímulos e que as respostas corporais possíveis pudessem,

também, ir além do tangível; que o corpo pudesse interpretar, expressar e representar em acrobacias os suas sensações, suas emoções. Este, enfim, o corpo humano, representamos pela figura 14.

O corpo uno tem sua identidade constituída por tipos, esses tipos são os mais diversos. A diversidade é uma característica da sociedade contemporânea. Mas a escola não está preparada para lidar com a diversidade de identidades e ainda está atrelada à concepção de corpos disciplinados, portanto, aprisionados e silenciados. Reforçamos a necessidade da consideração de corpos criativos, alegres, livres e libertos. Uma liberdade capaz de proporcionar aprendizagens significativas e a apropriação do sentido dos conteúdos e, porque não, a ampliação das possibilidades de ampliar os próprios dos sentidos com relação aos conteúdos de ensino.

Os sentidos e significados dos conteúdos aprendidos escapam à compreensão dos estudantes, e isto interfere na aprendizagem escolar. As relações humanas são sucumbidas pela racionalização de todos os processos de formação educacional e disso deriva a crise desses processos formativos. O domínio da objetividade racionalizada distancia e “esfria” as relações humanas; petrifica a sensibilidade e limita o poder da imaginação e da criatividade. A sensibilidade inerente aos seres humanos é porta de entrada para a compreensão do mundo social objetivo. A subjetividade é peculiar na compreensão do mundo objetivo e caracteriza a leitura, o entendimento e a representação deste mundo pelas pessoas.

Ao considerarmos a corporeidade no processo de ensino e de aprendizagem na educação formal, será possibilitado ao estudante o acesso a diferentes sentidos e significados dos textos que lê. Isto implica na ampliação das formas de leituras e em suas visões de mundo. A corporeidade expressa pela motricidade compreende o ser humano em todas as suas dimensões e na sua singularidade, tendo como princípio o transcender⁶⁰.

Por meio da consciência sobre o movimentar-se intencional e não alienadamente, as pessoas são capazes de analisar, compreender e criticar a realidade, na medida em que se constroem histórica e culturalmente, o sujeito apropria-se dos conteúdos e do mundo. A aquisição da linguagem resulta destas relações. As pessoas manifestam razão e emoção, porque não é corpo cindido,

⁶⁰ Para Manuel Sérgio Cunha, o transcender é a passagem do ser para o devir, é conhecer-se em seus limites e possibilidades e, a partir disso, buscar a superação.

racionalizado, partido, mas porque é ser uno na sua corporeidade e motricidade, em sua dimensão humana. Tanto as emoções quanto a cognição, a memória e a percepção são fenômenos psicológicos e sociais. A internalização da cultura ocorre sob as emoções. Estas não são consideradas linguagens, mas abrem caminhos para as expressões que possibilitam a função comunicativa das linguagens.

A complexidade da relação existencial do ser humano com o mundo mantém-se por meio da dialogicidade, complementariedade e contradições entre o sensível e o inteligível, entre racionalidade e sensibilidade, entre objetividades e subjetividades. É necessário que a escola, a educação formalizada, considere o corpóreo em “tempo integral”, pois somos corpóreos e relacionamo-nos por meio da corporeidade. Ela não pode ser negada em situações de ensino e de aprendizagem.

A cultura é fruto da produção de símbolos e signos sociais que têm, na linguagem, a sua estrutura. As linguagens são produtos e produções de diferentes tipos de textos, comunicados por meio dos gestos, da oralidade, da escrita, dos desenhos, da música, dos jogos, enfim, de todas “interfaces” possíveis na troca de informações com vistas à compreensão e expressão da realidade. É preciso que os movimentos e os gestos, expressos de variadas maneiras, sejam considerados nas situações de ensino da leitura e na formação de leitores. Estas relações incidem na maneira pela qual a criança sente e entende a realidade em que vive e age sobre esta de forma mais consciente, ampliando a abertura das diversas possibilidades de relações sujeito-mundo.

Nesse sentido, entendemos como necessária uma transformação das práticas pedagógicas e da concepção do professor frente aos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos de ensino, mediados pelas diferentes linguagens. Veiculadas por essas diferentes linguagens, todas as formas de comunicação influenciam as formas de sentirmos e entendermos o mundo em que vivemos, assim como constroem expectativas e representam a imagem que temos de nós mesmos.

Vale destacar que nossa pretensão não foi discutir a sistematização das atividades corporais voltadas ao ensino da ginástica ou da Educação Física, mas sim apresentar a consideração do ser humano em sua complexidade corpórea – algo uno, em sua corporeidade e manifestada pela motricidade – como essencial nas situações de ensino da escola formalizada: em particular, o corpo como

linguagem, o corpo relacional e, por isso, essencial para a aprendizagem e formação das leituras de mundo.

A ampliação das visões e leituras de mundo do educando é possível por meio de sua consciência sobre as diversas linguagens e sobre a sua corporeidade. Esta amplia as possibilidades de entendimento e compreensão dos textos, assim como seduz o leitor, quando provoca a reflexão por meio desta leitura. As diferentes linguagens (manifestadas na corporeidade) oportunizam a significação e a ressignificação do texto e do leitor.

Aquilo que é lido, além de estar no texto, está também no leitor, em suas experiências, seus conhecimentos prévios, vocabulários, conceitos – completamos: em sua corporeidade. Na interação leitor e texto, este nunca está só: leva consigo outros textos, outras produções, enquanto que o primeiro informa ao segundo todas suas experiências prévias como leitor, seus encontros com a linguagem, sua vida, seu projeto de leitura.

Os métodos que fundamentam os processos de ensino e os processos de aprendizagem da leitura precisam contemplar a corporeidade como essência da relação do ser humano com o mundo, com a sociedade em que vive. É por meio dos corpos que as pessoas identificam-se, e não somente um corpo que faz, mas sim um corpo que é, que está, que sente, que compreende, que refuta, que conflita e que produz.

Para que os objetivos apresentados ao longo deste estudo sejam alcançados, apresentamos orientações metodológicas fundamentadas na arte-educação. O corpo pode operar num processo de atualização corpórea dos conteúdos apreendidos de uma leitura com o prazer do texto. Este processo de atualização corpórea também pode ser considerado na representação das linguagens artísticas. Por meio da arte, tornamo-nos mais humanos, esta amplia a visão de mundo, constitui novos conhecimentos e provoca experiências significativas para o desenvolvimento e formação das pessoas.

Entre os procedimentos de ensino e/ou atividades sistematizadas para a aprendizagem da leitura indicamos: os jogos dramáticos, o teatro-educação, os jogos teatrais, a contação de histórias, as brincadeiras cantadas, as brincadeiras de faz de conta, os jogos corporais, entre outros procedimentos de ensino com a intenção de apontar algumas entre inúmeros direcionamentos possíveis para a ampliação das possibilidades de práticas pedagógicas relacionando o ensino da

leitura vinculada à corporeidade e a motricidade como determinantes para a apropriação dos conteúdos e ampliação da visão de mundo.

Assim como a literatura, o jogo é um componente substancial da vida dos seres humanos, pois, em muitas civilizações, existiram múltiplos jogos que ativaram as paixões humanas e que foram passando de geração em geração. Hoje em dia, já não se discute o papel capital do jogo no desenvolvimento da criança e até mesmo do adulto. Parece integrado ao senso comum que o jogo está presente ao longo da infância e ao longo da vida de qualquer ser humano. Podemos constatar, de fato, a proficiência que tem, para qualquer criança, a utilização da literatura em sala de aula, lembrando-a de outros gêneros literários para além do conto: a poesia, a dramatização e o teatro.

REFERÊNCIAS

- ANASTÁCIO, F. C. P.; LOPES, P. K. F; PEREIRA, O. A. V. Utilização da internet como ferramenta didática por estudantes do curso de nutrição. *Revista Digital de Nutrição. NUTRIR GERAIS*, Ipatinga, v. 5, n. 8, p. 755-769, fev./jul. 2011. Disponível em: <http://www.unilestemg.br/nutrirgerais/downloads/artigos/volume5/edicao-08/utilizacao-da-internet-como-ferramenta-didatica.pdf>. Acesso em: 25/05/2012.
- ANDRÉ, M.E.D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARTHES, R.; COMPAGNON, A. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.
- BATISTA, A. A. G. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.52, out/dez. 1991.
- BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v.63, p. 439-455, set./dez. 2007.
- BEREOFF, P. S. Epistemologia da motricidade humana. **INTEGRAÇÃO**. Ano XIII. N. 48, jan./fev./mar., 2007. p. 55-59. Disponível em: ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/55_48.pdf. Acesso em: 12/01/2012.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CAMPOS, T. da S. **As concepções de leitura na prova Brasil e no programa internacional de avaliação de estudantes – PISA: uma análise comparativa**. VI Jornada de Estudos da Linguagem – UERJ, dez 2010.
- CARMO Jr. W. Motricidade e a corporeidade humana na experiência filosófica. **EFDeportes.com - Revista Digital**. Buenos Aires, Año 16, Nº 155, Abril de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd155/motricidade-humana-na-experiencia-filosofica.htm>. Acesso em: 13/01/2012.
- CARNEIRO, M. C.; LIMA, S. N. D. Leitura literária na sala de aula. **Portal do Professor**. Brasil: MEC.19 out. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23490>. Acesso em 01/05/2012.
- CARVALHO, D. B, de. RESENHA - REPRESENTAÇÃO, DIALOGICIDADE E A LINGUAGEM COMO QUESTÕES CENTRAIS DA PSICOLOGIA SOCIAL: uma teoria psicossocial da mente. **Psicologia & Sociedade**; 21 (1): 145-148, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/17.pdf>. Acesso em: 12/01/2012.

CARVALHO, Y. M. de. **Corpo e história: o corpo para os gregos, pelos gregos, na Grécia antiga.** In: SORES, C. L. (org.). **Corpo e história.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

COLEÇÃO Os Pensadores. **Textos escolhidos – Maurice Merleau-Ponty,** 1980.

COLTED, In: MOLINA, O. **Leitura: teoria e prática,** ano 1, n. zero, p.19, 1982.

CUNHA, S. R. V. da. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DAMBROS, D. D.; CORTE, L. C. D.; JAEGER, A. A. O corpo na Idade Média. **Efdeportes.com Revista Digital.** Buenos Aires. Año 13. n121. Junho, 2008. Acesso em: 15/07/2011.

FERREIRA, R. M. **Sociologia da educação.** São Paulo: Moderna, 1993.
FOLHA DE SÃO PAULO. Novo plano prevê erradicação do analfabetismo no Brasil até 2020. 04/03/2010. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u702177.shtml>. Acesso em: 14/01/2012.

FONTANA, R. A. C. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Y. M. de; RUBIO, K. (org.). Educação física e ciências humanas. Hucitec: São Paulo, 2001. p. 41-52. **Centro de Referência Virtual do Professor.** Estado de Minas Gerais. Disponível em:
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=29771&tipo=ob&cp=000000&cb=. Acesso em: 20/07/2011. 20hs e 26min.

FONTANELLA, Francisco Cock. **O corpo no limiar da subjetividade.** Piracicaba: UNIMEP, 1995. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6772023/Francisco-Cock-Fontanel-La-o-Corpo-No-Limiar-Da-Subjetividade>. Acesso em: 20/03/2010.

FONTES, J. B. O corpo e sua sombra – prefácio à 2ª edição. In: SORES, C. L. (Org.). **Corpo e história.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: a vontade de saber.** 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976).** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, P. **Importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, G. G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade.** Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1999.

GALLO, S. **O Sentido da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, R. L. Um livro sobre o corpo. In: GARCIA, R. L. (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O sentido da Escola).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GHIRALDELLI, Jr. P. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

GODOY, K. M. A. A arte no contexto da motricidade humana. **MOTRIZ** - Volume 5, Número 1, Junho/1999. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1_ART13.pdf. Acesso em: 12/01/2012.

GONÇALVES, Maria A. Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

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

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HORTA, C. N. e MAGALHÃES, E. M. S. Sarau de Poesias: sonoridade e expressividade na leitura poética. **Portal do Professor**. Brasil: MEC. 19 mai. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18593>. Acesso em: 30/03/2012.

JOÃO, R.B. & BRITO, M.. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.** São Paulo, v.18, n.3, p.263-72, jul./set. 2004.

JOVICHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.

KEHL, M. R. Três perguntas sobre o corpo torturado (Prefácio). In: KEIL, I.; TIBURI, M. (orgs). **O corpo torturado**. Porto Alegre: Escritos Editora, 2004.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.

KOUDELA, I. D. APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ - JOGOS TEATRAIS NO BRASIL: 30 ANOS. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2010 Vol. 7 Ano VII nº 1. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 20/04/2012.

KUENZER, A. Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. M. (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAGE, N. A. BLOG DO ZANATTA. A **EROTICIDADE DO ATO DE LER**, 2010. Disponível em: <http://rafazanatta.blogspot.com/2010/04/importancia-do-ato-de-ler.html>. Acesso em: 14/01/2012.

LAJOLO, M. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**. Campinas Papyrus, 2006.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2006.

LOPES, M. P. M. Cordel: interpretação e leitura. **Portal do Professor**. Brasil: MEC. 23 nov. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21219>. Acesso em: 25/03/2012.

LUNKES, F. L. As tensões no/do corpo medieval (Resenha). **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, n. 84, Edição Especial, maio 2008. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/084/84res_lunkes.htm. Acesso em: 13/07/2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOLINA, O. Leitura: será possível (e necessária) uma definição? **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 1, nº. 0, p 18, nov., 1982.

MORENO, A. Terpsícore ou... da carne e da alma fluminense. In: SOARES, C.L. (org). **Corpo e história**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

MORIN, E. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAN, Dora F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

NAJMANOVICH, D. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, R. L. (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O sentido da Escola).

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. Tradução base: José Mendes de Souza. Versão para e-Book, 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/zara.html>. Acesso em: 13/01/2012.

Nova Escola On-line. Concepções de linguagem alteram o que e como ensinar. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/producao-de-texto/concepcoes-de-linguagem.shtml>. Acesso em: 10/04/2011.

OLIVEIRA, A. M. de. **Os descaminhos das políticas de combate ao analfabetismo no Brasil**, 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/21959414/Os-Descaminhos-das-politicas-de-combate-ao-analfabetismo-no-Brasil>. Acesso em 14/01/2012.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? *In*: BRACHT, V.; PACHECO, A. J. P. **O corpo escolarizado**. II EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/o-corpo-escolarizado>. Acesso em: 12/01/2012.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas educativas**: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. *Educ. Soc.* [online]. 2000, v 21, n 71, pp. 197-220. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>. Acesso em: 23/06/2009.

PAIVA, N. S. G. e MARIANO, R. de C. R. Caça ao tesouro: utilizando a leitura e a escrita como prática social. **Portal do Professor**. Brasil: MEC. 31 jan. 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27358>. Acesso em: 21/03/2012.

PEREIRA, A. M. **Motricidade Humana**: a complexidade e a práxis educativa. Covinhã, Portugal: Universidade Beira Interior. 398 pág. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Ciências do Desporto. Covinhã, Portugal, 2006.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, [s.d.].

PRÁTICA LEITORA MULTIMIDIAL RECURSO. Blog Leitura e Sonho! **Blogspot.com**. Disponível em: <http://leituraesonho.blogspot.com.br/search?updated-min=2011-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2012-01-01T00:00:00-08:00&max-results=12>; Acesso em: 20/04/2012.

RAMOS, M.; COPPOLA, N. C. **O uso do computador e da internet como ferramentas pedagógicas**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2551-8.pdf>. Acesso em: 24/05/2012.

REZENDE, L. A. de. **Leitura na graduação**: para apalpar as intimidades do mundo. *In*: REZENDE, L. A. de (org). *Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça*. Londrina: EDUEL, 2007.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e formação de leitores**: vivências teórico-práticas. Londrina: EDUEL, 2009.

RICHTER, S. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. *In*: ROCHA, E. M. Observações sobre a Sexta Meditação de Descartes. **Cadernos de História e Filosofia da Ciências**. Campinas, Série 3, v. 16, n. 1, p. 127-144, jan.-jun. 2006. Disponível em: <http://www.cle.unicamp.br/cadernos/pdf/Ethel%20Menezes%20Rocha%20161.pdf>. Acesso em: 12/07/2011.

RODRIGUES, J.F. **Corporeidade e aprendizagem**: Uma Relação Político-Pedagógica, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/14042/1/CORPOREIDADE-E-APRENDIZAGEM/pagina1.html#ixzz1TAzzyakb>. Acesso em: 25/07/11.

RODRIGUES, S. de A.; EMILIÃO, S. V.; OLIVEIRA, G. M. de; KAIUCA, M. Trabalhando a leitura em sala de aula - sequência de atividades. **Portal do Professor**. Brasil: MEC. 02 fev. 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27692>. Acesso em: 04/04/2012.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE;CENP, 2004.

RUIZ A. R.; BELLINI, L. M. **Ensino e conhecimento**. Londrina: Ed. UEL, 1998.

SANT'ANNA, D. B. de. É possível realizar uma história do corpo? *In*: SORES, C. L. (org.). **Corpo e história**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTOS, A. G. U. e MEDEIROS, S. M. B. de. Roda de leitura: uma prática para a formação de leitores. **Portal do Professor**. Brasil: MEC. 9 nov. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25835>. Acesso em: 01/05/2012.

SANTOS, L. F. S. dos; STRENZEL, G. R. Quais movimentos podemos fazer com estas brincadeiras cantadas? **Portal do Professor**. Brasil: MEC. 14 dez. 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38765>. Acesso em: 06/03/2012.

SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade Humana**: contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget [sd].

SILVA, A. M. A natureza da physis humana: indicadores para o estudo da corporeidade. *In: Corpo e história*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, M. É. da; NUNES, A. M. F. da S.; CARLETO, E. A.; MUNIZ, L. S.; TEIXEIRA, P. G. Quais estratégias de contação de história podem auxiliar o processo de leitura e escrita? **Portal do Professor**. Brasil: MEC. 8 dez. 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38550>. Acesso em: 06/04/2012.

SILVA, R. C. S. Da. **O lugar do corpo na aprendizagem**: uma perspectiva transdisciplinar. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/o-lugar-corpo-aprendizagem-uma-perspectiva-transdisciplinar>. Acesso em: 12/01/2012.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, C.L. Corpo, conhecimento e educação. *In: SOARES, C.L. (org). Corpo e história*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, C.L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, A. **Texto e cena**: operações tradutórias da corporalidade. Trata-se de uma reflexão resultante do trabalho SOUZA, Aguinaldo Moreira de. A presença da corporalidade nos discursos literário e coreográfico. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, 2003. Disponível em: <http://www.conexaodanca.art.br/imagens/textos/artigos/Opera%E7%F5es%20tradut%F3rias%20da%20corporalidade.htm>. Acesso em: 25/04/12.

SOUZA, R. J. de; FREITAS, E. R. S. S. O jogo dramático na construção da criança leitora. **Revista Contemporânea de Educação**. UFRJ. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3. Jul. 2007. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n3/numero3-jogodramatico.pdf>. Acesso em: 30/03/2012.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TEIXEIRA, P. G; NUNES, A. M. F. da; CARLETO, E. A.; MUNIZ, L. S.; SILVA, M. É. da. Como abordar a escrita de textos instrucionais através de regras de brincadeiras? **Portal do Professor**. Brasil: MEC. 1 dez. 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37832>. Acesso em: 25/04/2012.

TEXTOS escolhidos. **Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)**. Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

TIBURI, M. Cinzas. *In*: KEIL, I.; TIBURI, M. (orgs). **O corpo torturado**. Porto Alegre: Escritos Editora, 2004.

TIBURI, M. **O que é sensibilidade?** Arte e Filosofia. Disponível em: http://www.marciatiburi.com.br/textos/quadro_sensibilidade.htm. Acesso em: 13/01/2012.

VIANNA, A.; CASTILHO, J. Percebendo o corpo. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O sentido da Escola).

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

YUNES, E. **Pensar a Leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.