



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

**O LUGAR DO CORPO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE SUAS INFLUÊNCIAS E
POTENCIALIDADES EM UMA ESCOLA DO DISTRITO FEDERAL**

Milena Freire Herrero Xavier Reis

Brasília - DF
Julho de 2023



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Milena Freire Herrero Xavier Reis

O LUGAR DO CORPO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE SUAS INFLUÊNCIAS E
POTENCIALIDADES EM UMA ESCOLA DO DISTRITO FEDERAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
banca examinadora da Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília como requisito à
obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Liège Gemelli Kuchenbecker

Brasília - DF
Julho de 2023

O LUGAR DO CORPO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE SUAS INFLUÊNCIAS E
POTENCIALIDADES EM UMA ESCOLA DO DISTRITO FEDERAL

Milena Freire Herrero Xavier Reis

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 25 de julho de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Liège Gemelli Kuchenbecker (Orientadora)
UNB/FE/TEF

Prof^ª Dr^ª Edeilce Aparecida Santos Buzar
UNB/FE/TEF

Prof^ª Dr^ª Etienne Baldez Louzada Barbosa
UNB/FE/MTC

Brasília - DF
Julho de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, pela base sem a qual eu não chegaria onde estou. Aos meus avós (Adalgisa, Antônio, Elvira e Leandro) pela generosidade e esforço em prover para a família, apesar das adversidades. Aos meus pais (Angela e Marcus Valério), pelo amor, apoio e presença constantes em minha vida. À minha irmã (Lorena) e meus primos (Camila, Felipe e Tiago), pela amizade e parceria desde a mais tenra idade. Aos meus irmãos caçulas (Kalel, Mikael e Selena), minhas maiores motivações para me tornar cada vez melhor.

Agradeço também aos que participaram da minha criação com tanto carinho, sejam da família, como madrasta (Thaís) e tios (Carmen, Helena, Silvana e Alexandre), ou não (Ana Alice e Ceíça). Um agradecimento especial ao meu padrasto (Evandro, *in memoriam*), por ter me amado e cuidado como pai, e que infelizmente faleceu dois meses antes da entrega deste trabalho e não poderá me ver finalizar esta etapa da vida, como viu tantas outras.

Agradeço às minhas amigadas, em especial os que permanecem comigo desde a escola (Aline, Bárbara, Daniela, Erin, Gabriel, Ingrid, Karine e Sofia), vários dos quais inclusive contribuíram diretamente com a construção desta monografia. Também sou grata às amigadas que fiz durante minha vida adulta, passageiras ou duradouras (Luís, Jhonatan, Otto, Rita), que me acompanharam em momentos difíceis, seja da vida acadêmica ou pessoal.

Agradeço aos vários profissionais que, com seu trabalho, foram capazes de me ajudar e inspirar. À minha psicóloga (Nara), por me acompanhar na jornada de viver com qualidade. Aos professores da UnB, por me inspirarem em temas desse trabalho ou contribuírem com a minha formação profissional de modo geral (Alessandro Roberto de Oliveira, Andréia Mello Lacé, Angela Barcellos Café, Edileuza Fernandes da Silva, Graciella Watanabe, Murilo Borsio Bataglia, Paula Maria Cobucci, Rainri Back, Rosanna Jacobina Ribeiro, Tel Amiel).

Por fim, mas definitivamente não menos importante, agradeço ambas professoras que me orientaram e me acolheram na construção deste trabalho, tanto minha primeira orientadora (Edeílce Buzar), que por razões profissionais não pode continuar com nesse papel, quanto a atual (Liège Gemelli), que se empenhou em me encaixar como sua orientanda.

RESUMO

O corpo, seja seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos ou sociais, é meio essencial da relação do ser com o outro e com o mundo. Apesar da escola se propor a trabalhar essas relações e formar integralmente seus estudantes, tem subestimado a relevância da dimensão corporal no aprendizado e suprime suas necessidades e potencialidades, como o desejo por movimento e o desenvolvimento da consciência e expressão corporal. Com objetivo de compreender qual o lugar do corpo nas escolas brasileiras, este trabalho traz uma revisão literária dos contextos históricos, filosóficos e políticos que influenciaram a perspectiva pedagógica nacional sobre a corporalidade, além de explicitar algumas alternativas para esse lugar, como pelos conceitos de corporeidade, complexidade e corpo ativo. A partir desta contextualização teórica, segue uma análise dos dados coletados em uma pesquisa exploratória participativa, feita durante um estágio numa escola pública regular do Distrito Federal em 2019. Conclui-se que essa escola se apoiava majoritariamente em uma concepção pedagógica tradicional, almejando utilidade, obediência, passividade e silêncio da carne, e que é desafiador transformar essa realidade. Apesar disso, são possíveis alternativas educacionais que questionem e reconsiderem o lugar do corpo na escola, prezando pela sua consciência e expressão, como demonstrou o projeto *O Corpo Fala* realizado ao final do estágio e pesquisa de campo.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Corpo ativo. Corporeidade. Complexidade. Distrito Federal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS:

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 - PROBLEMAS E HIPÓTESES DE PESQUISA | 25 |
| QUADRO 2 - OBJETIVOS DE PESQUISA | 26 |
| QUADRO 3 - TIPOS DE PESQUISA E DE MÉTODOS USADOS EM CAMPO | 28 |
| QUADRO 4 - PRINCIPAIS CONCEITOS TEÓRICOS DO TRABALHO | 29 |
| QUADRO 5 - DETALHES SOBRE A OBSERVAÇÃO EM CAMPO | 32 |
| QUADRO 6 - ATIVIDADE DO PROJETO <i>O CORPO FALA</i> | 43 |

FIGURAS:

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 - DISPOSIÇÃO COMUM DAS SALAS DE AULA | 34 |
| FIGURA 2 - DISPOSIÇÃO ALTERNATIVA DA SALA DE 3º ANO | 38 |
| FIGURA 3 - CAPA DO PROJETO <i>O CORPO FALA</i> | 42 |
| FIGURA 4 - LIVRO DE ACORDOS DO PROJETO <i>O CORPO FALA</i> | 44 |
| FIGURA 5 - CARTAS DA ATIVIDADE <i>HISTÓRIA COM AS MÃOS</i> | 46 |
| FIGURA 6 - DESENHOS DO LIVRO DE ACORDOS | 47 |
| FIGURA 7 - DESENHOS DAS CRIANÇAS DO CONTO <i>A VOZ DA PRINCESA</i> | 48 |
| FIGURA 8 - DESENHO PRÓPRIO DO CONTO <i>A VOZ DA PRINCESA</i> | 49 |
| FIGURA 9 - RETRATO FEITO POR ALUNA | 49 |
| FIGURA 10 - DESENHO PARA EVENTO DE NATAL | 50 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| MEMORIAL EDUCATIVO | 7 |
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA | 13 |
| 1.1. O LUGAR DO CORPO NA CULTURA OCIDENTAL | 13 |
| 1.2. O LUGAR DO CORPO NA CULTURA ESCOLAR | 16 |
| 1.3. UM NOVO LUGAR PARA O CORPO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA | 20 |
| METODOLOGIA DE PESQUISA | 24 |
| 2.1. OBJETIVOS, PROBLEMAS E HIPÓTESES | 24 |
| 2.2. DELINEAMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO | 27 |
| 2.3. RESSALVAS QUANTO À PESQUISA | 29 |
| RELATÓRIO E ANÁLISE DE PESQUISA | 32 |
| 3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE DE PESQUISA | 33 |
| 3.2. O LUGAR DO CORPO EM UMA ESCOLA REGULAR | 37 |
| 3.3. O CORPO FALA: POR UM CORPO CONSCIENTE E EXPRESSIVO | 41 |
| CONCLUSÃO | 51 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 52 |

MEMORIAL EDUCATIVO

A experiência educacional envolve, além da vida escolar ou acadêmica, aprendizados do mundo, dos outros e de si mesmo que nos trazem até o momento presente. Após 25 anos de vida, considero que minha família me educou da melhor maneira possível, que a escola me ensinou menos do que deveria, que a universidade me orientou mais do que pretendia e que a sociedade exige revisão constante dos meus aprendizados. Pretendo então, neste memorial, correlacionar essas experiências à minha escolha de graduação e aos temas da monografia.

Durante a infância, assim como costuma ser nesta fase, minhas experiências mais significativas foram concentradas na família, mesmo após entrar na escola. Desde que nasci, vivo no Distrito Federal em contato com meus pais, irmãos, primos, tios e avós. Sinto-me privilegiada de ter crescido em um ambiente familiar saudável: participativo, mas sem ser intrusivo; acolhedor, mas sem permissividade; crítico, mas de modo a incentivar a reflexão; incentivador da autonomia e de desafios, mas sempre com apoio e voltado ao aprendizado. São qualidades pertinentes ao trabalho docente, que eu pude desenvolver desde criança junto aos meus familiares e levo comigo para o exercício dessa profissão.

Apesar da boa relação familiar, desde nova sou bastante exigente e repreensiva comigo mesma, procurando um estado de perfeição que, com o tempo, descobri não ser possível. Isso me levou a um estado de constante insatisfação, que se manifestou inclusive na minha relação com meu corpo, o qual passei a rejeitar por suas supostas imperfeições. Sendo o corpo meio inevitável pelo qual se experiencia a vida, subestimá-lo trouxe prejuízos para qualidade das minhas vivências; frequentemente utilizei estratégias de isolamento, autocensura e escapismo para manejar esses descontentamentos. Isso me trouxe uma sensação de “viver pela metade”, não estando realmente presente e entregue às experiências que vivenciei.

Como era de se esperar, minha exigência e insatisfação comigo influenciaram também minha relação com a escola. Durante a infância, e pela própria tendência à heteronomia desta fase, minhas referências de "perfeição" eram exteriores a mim; no caso do ambiente escolar, incluía principalmente ser uma pessoa inteligente e comportada. Também acreditava precisar ser melhor que os outros para determinar meu próprio valor, que poderia ser mensurado por avaliações escolares sobre conteúdo e comportamento.

A compreensão de que ser "mais inteligente" ou "mais comportada", de acordo com a escola, é o que definia meu sucesso se fortaleceu especialmente na transição dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental. Como queria passar no concurso do Colégio Militar, fui matriculada em um curso preparatório que chegava a dividir seus alunos por turma a partir

de suas notas nos simulados, com a turma dos "melhores" recebendo mais incentivo. Passando no concurso, estive nos anos seguintes num sistema escolar que também reforçava essa ideia meritocrática, virando um objetivo pessoal meu conseguir as condecorações que o colégio oferecia para os que tinham maiores notas e índices de comportamento.

Meus objetivos começaram a mudar no Ensino Médio, quando o espírito questionador e a busca pela autonomia tornaram-se centrais em minha vida. Provavelmente foi influenciado também pela mudança obrigatória para o horário matutino, que prejudicou meu sono e me fez repensar o que de fato me era importante. Reconsiderei minhas concepções sobre excelência e passei a contestar o modelo conteudista da escola. Ser reconhecida como uma "boa aluna" já não me realizava, pois cada vez eu discordava mais do que a escola entendia por isso. Estudar foi perdendo o sentido com a alta carga de conteúdos, que sentia não contemplarem minha realidade, e ao perceber que notas eram mais valorizadas que o aprendizado ou minha saúde.

Pelo descontentamento com tal realidade escolar, afastei-me de atividades obrigatórias curriculares. Direcionei minha energia para socialização, saúde e projetos extracurriculares, com destaque para três: Clube de Teatro, Clube de Filosofia e Simulações da ONU. Todos contribuíram para o desenvolvimento do meu senso crítico e de alteridade, além da minha oratória, aprendizados que agregam não só na vida pessoal como também na profissional. Nos dois últimos, ampliei meu conhecimento sobre realidades e perspectivas individuais, sociais, políticas e culturais. Já no teatro, pude refletir e aprimorar minha relação com meu corpo, meus sentimentos e a forma que me expresso.

Ao dizer que "a escola me ensinou menos do que deveria" na introdução do memorial, não quis reprovar especificamente as escolas em que estudei, e sim as tendências bancárias e militarizadas que as permeiam. Se já problematizava esses modelos de educação quando os vivia, isso se solidificou com os aprendizados que tive na universidade. Reconheço e valorizo várias das oportunidades pedagógicas que tive no ambiente escolar, e vejo minha experiência educacional como privilegiada em vários aspectos, mas isso não me impede de reconhecer as fragilidades que vivi e identifiquei em minha trajetória escolar.

Foi justamente para entender, criticar e transformar o sistema de ensino que escolhi o curso de Pedagogia. Dos relatos que escutei sobre outras graduações, que as metodologias parecem se assemelhar às que eu tive no Ensino Médio, acredito que eu não teria suportado outros cursos naquele momento. A Faculdade de Educação não só possibilitou minha atuação profissional, como também me acolheu e ampliou minhas perspectivas sobre educação, algo muito significativo para alguém que estava traumatizada com o sistema de ensino tal como ele tradicionalmente tem se apresentado.

Dentro da universidade e, mais especificamente, do curso de Pedagogia, meu interesse era tão amplo que quase todas as áreas de estudo me interessavam, não tinha ideia sobre em qual delas seria minha monografia. Foi uma experiência na disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical que explicitou um dos meus principais interesses: a Libras. Já havia tido contato superficial com a língua, mas conhecê-la presencial e artisticamente foi memorável. Convidaram para a aula o profissional Virgílio Soares, para interpretar músicas em língua de sinais, pensadas para permitir ao surdo o contato com a poesia e o ritmo musical.

Por um tempo não entendi bem o motivo daquela performance me comover tanto, até cursar a disciplina Educação de Surdos e Libras. Fui aos poucos entendendo o que mais me emocionava nessa língua: a relação entre locutor e corpo. Desde a infância quis esconder meu próprio corpo, acreditando que se resumia a uma aparência que não cabia socialmente, mas com a Libras continuei um processo que já havia começado no teatro, de entender e valorizar as capacidades do corpo de ser expressão e comunicação. Se na maior parte da minha vida eu entendi o corpo como mero objeto, eu passei a entendê-lo como potência.

Aprofundei meus conhecimentos sobre cultura e língua surdas durante os projetos de pesquisa e estágio da faculdade, já almejando desenvolver em minha monografia a relação entre língua de sinais e corpo, situada no contexto escolar. Ao estudar mais sobre questões corporais, percebi sua extensão e complexidade e decidi que seria melhor desenvolver apenas sobre elas neste trabalho, pois acrescentar a correlação com Libras deixaria o trabalho muito extenso. Deixarei para trabalhar essa relação em outra etapa da formação superior, focando o trabalho final da graduação na reflexão sobre como o corpo é e pode ser percebido social e pedagogicamente. É neste contexto que foi escrita a presente monografia.

INTRODUÇÃO

Se nas escolas a dimensão corporal é considerada de uma ou outra maneira, às vezes incluída ou excluída, às vezes liberada ou controlada, mais ou menos explorada, isso se deve às perspectivas de *corpo*¹ e de *educação* que guiam as práticas pedagógicas. Então, a fim de refletir o objetivo e questão central do trabalho, *qual o lugar do corpo nas escolas regulares brasileiras*, faz-se necessário identificar essas perspectivas, reconhecendo as influências e as possibilidades que atuam sobre esta dimensão nas escolas.

Almejando responder à problemática central, foram estabelecidas certas hipóteses, de que o corpo é subestimado e suprimido pela escola, mas pode e deve ser valorizado em prol das finalidades atuais da educação brasileira. Para investigar estes pressupostos, foi realizada uma revisão de literatura, que por sua vez foi utilizada para analisar os dados coletados em uma pesquisa de campo, realizada no ano de 2019 numa escola regular do Distrito Federal. Esta pesquisa foi apresentada no segundo capítulo, que explicita sua *metodologia*, assim como no terceiro, com o *relatório e discussão* do que foi investigado.

O primeiro capítulo desenvolveu os resultados da revisão bibliográfica, trazendo uma *contextualização teórica*, com as influências filosóficas e políticas que atuam sobre o corpo na cultura ocidental, como se relacionam com as escolas brasileiras e quais possibilidades estão sendo discutidas academicamente para que o corpo assuma um outro lugar na educação formal. A seguir, serão introduzidas as principais ideias desenvolvidas nesta contextualização, identificando as referências mais relevantes que compuseram a revisão literária.

A cultura ocidental por muito tempo atribuiu à dimensão corporal um lugar inferior e instrumental (SANTIN, 1989; NÓBREGA, 2010). Diversas concepções modernas reforçam esse lugar ao defenderem a superioridade da mente e determinarem o valor do corpo em sua utilidade e produtividade, como racionalismo, iluminismo e funcionalismo (AHLERT, 2011; GALLO, 2015; INFORSATO, 2015). Paralelamente, a carne foi alvo de intensas, constantes e minuciosas intervenções por instituições de poder político para se tornar disciplinado e dócil, através da chamada *microfísica do poder* (FOUCAULT, 2009). Discursos civilizatórios e higienistas reforçaram o controle corporal (TUCHERMAN, 2012; SOARES, 2017).

¹ A ideia de *corpo* defendida no trabalho é a merleau-pontyana, que o entende como *carne*, sendo assim usados como sinônimos. É um elemento que estabelece conexão entre matéria, mente e espírito. Não só divide o mundo interno do externo, como permite interação entre eles (NÓBREGA, 2010). Se apoia na perspectiva filosófica da *corporeidade*, que reconhece a carne como meio primário de existência e possibilitadora de vários fenômenos, como de percepção e expressão (ANTÉRIO, 2014). Reconhece sua complexidade corporal, sistematizada por João e Brito (2004) em seus aspectos materiais, emocionais, afetivos, mentais, espirituais, sociais, históricos e culturais. O termo *corporalidade* é também utilizado ao se tratar dessas dessa complexidade, mas sem que seja ao nível conceitual que carrega da corporeidade.

Dentre essas influências, tanto de desvalorização quanto de dominação sobre o corpo, que se consolidam as bases do sistema educacional brasileiro (INFORSATO, 2015). Escolas tradicionalmente pregam o conteudismo e moralismo (LIBÂNEO, 1985), alienam o educando da realidade que vive (FREIRE, 2015), esquadrinham espaço, tempo e movimento por fins de vigilância e produção (FOUCAULT, 2009), menosprezam a essencialidade e potencialidades corporais e exigem seu silêncio e imobilização (GIRARD e CHALVIN, 2001; NÓBREGA, 2005). Reservam alguns momentos para o físico se movimentar e aliviar, sendo retirados caso o aluno não se comporte como a escola deseja (STRAZZACAPPA, 2001).

Com a crise da modernidade (AHLERT, 2011), tenta-se romper com suas concepções sobre educação e corpo (NÓBREGA, 2005; TUCHERMAN, 2012) e lidar com as demandas contemporâneas que se impõe sobre ambos, como o estímulo exacerbado ao consumismo, o excesso de informações e o advento da virtualização (NÓBREGA, 2010; GALLO, 2015). No debate educacional, novas concepções pedagógicas tentam trabalhar em meio a essa transição, com as pedagogias ativas incentivando participação e autonomia, enquanto as progressistas acrescentam a importância do pensamento crítico contextualizado e da emancipação social (LIBÂNEO, 1985; BRIGHENTE e MESQUIDA, 2016).

Diversos autores têm defendido as ideias de corpo ativo, complexidade e corporeidade como alternativas ao modo que a carne tem sido abordada na filosofia e pedagogia. *Corpo ativo* reconhece seu potencial de consciência e transformação (GALLO, 2015). *Complexidade* (MORIN, 2005) expõe as diversas dimensões que se (re)constroem na corporalidade (JOÃO e BRITO, 2004). *Corporeidade* traz a indissociabilidade entre carne e percepção, consciência, expressão e afeto (NÓBREGA, 2010), e traz movimentos corporais como essenciais a esses fenômenos (ANTÉRIO, 2014; WULF, 2016). Entende-se que a escola não pode subestimar e suprimir o corpo considerando suas finalidades e competências atuais (BRASIL, 2018).

Retornando à investigação em campo, também chamada de naturalística, o segundo capítulo reitera a questão central e hipóteses de pesquisa. Depois, apresenta sua metodologia, delineando-a como qualitativa, exploratória e observacional (GIL, 2019), com observação participante (LUDKE e ANDRÉ, 2018) e registrada em um diário por meio de anotações. Uma estratégia de análise dos dados coletados foram as categorias de codificação (BOGDAN e BIKLEN, 1994), assim como a revisão literária. O capítulo traz ainda ressalvas sobre a pesquisa realizada, por reconhecer a importância ética de expor suas limitações (GIL, 2019).

O terceiro capítulo desenvolve o relatório e discussão da pesquisa de campo. Início contextualizando a investigação, realizada durante um estágio de graduação em licenciatura, aproveitando a oportunidade que oferece de contato supervisionado com a realidade escolar

(PIMENTA e LIMA, 2006). Foram 150 horas de tanto observação quanto participação em uma escola pública regular de Ensino Fundamental (anos iniciais) no Distrito Federal, na região administrativa de Sobradinho I (Distrito Federal), durante ano letivo de 2019. Depois divido o capítulo em informações gerais sobre a escola, dados relacionados especificamente à questão corporal e apresentação do projeto *O Corpo Fala*, aplicado ao final do estágio.

Nas informações gerais comento detalhes da localização, perfil socioeconômico dos alunos, projeto político-pedagógico (PPP) da escola, sua estrutura física e organização de seu tempo. Descrevo também aspectos gerais das turmas observadas e de eventos escolares que afetaram o decorrer da pesquisa. A partir dessas informações, entendo que a escola ainda se apoia numa perspectiva moderna, tradicional e bancária de educação, por reproduzir, por exemplo, estruturas rígidas e de espaço e tempo, o ensino descontextualizado do conteúdo, o foco no comportamento passivo e obediente, além das estratégias de punição aos que não se adequam às normas definidas pelas autoridades.

Quanto especificamente ao lugar do corpo na escola, era raro que este participasse ativamente no processo de aprendizagem, passando a maior parte do tempo letivo contido em carteiras enfileiradas. Os estudantes não sabiam lidar com impulsos do próprio corpo e com atividades que permitiam mais movimento, mas ainda assim esperavam ansiosamente por tais oportunidades, como era o caso da Educação Física e do recreio. Apesar de tentarem usar o corpo para se comunicar, era muito difícil compreender o que as crianças queriam expressar. Foi por essas limitações que decidi criar o projeto que apliquei ao final do estágio.

O projeto *O Corpo Fala* foi idealizado para desenvolver a consciência e a expressão corporal, além de outros aspectos demandados pelas próprias crianças e professoras da turma que acompanhei. Após sondagens para entender melhor essas demandas, o projeto trouxe atividades como jogos, mímica, contação de histórias, desenhos, relaxamentos e brincadeiras diversas. Essas atividades almejavam criar um espaço que prezasse pela liberdade, autonomia e reflexão da percepção e ação corporal dos alunos, valorizando uma expressão consciente do e para o corpo através do movimento e da visualidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1. O LUGAR DO CORPO NA CULTURA OCIDENTAL²

Sendo a escola uma instituição que se consolidou majoritariamente na modernidade (INFORSATO, 2015), é a partir deste período histórico que discuto as influências que atuaram sobre a educação e o corpo. Quanto a este, ainda que não tenha sido excluído das discussões epistemológicas e éticas ocidentais (NÓBREGA, 2010), foi visto mais como percurso, ou até empecilho, para assuntos que despertavam maior interesse, como *alma, razão e moral*. Santin (1989) traz essa ideia ao afirmar que, na perspectiva moderna, somente à luz da racionalidade, seja lógica, científica ou até artística, a dimensão corporal era vista como algo de valor. Já Nóbrega (2005) afirma que esta era colocada como acessória ou inferior comparado à mente.

Essa relação dualista e hierárquica entre as dimensões da mente e do corpo vem sendo amplamente criticada por produções acadêmicas contemporâneas, sejam de caráter filosófico (SCORSOLINI-COMIN e AMORIM, 2008) ou especificamente educacional (BEZERRA e MOREIRA, 2013). A crítica não é quanto à divisão em si, mas sim sobre colocar essas duas dimensões como opostas e dissociadas (NÓBREGA, 2010). Enquanto a mente foi relacionada à humanidade, ao espírito, ao intelecto e à moralidade, o corpo foi relegado à natureza animal ou passional, quando não à figura de objeto, entendido como instrumento ou como máquina.

Nóbrega (2005) afirma que, na cultura ocidental, predominou a compreensão da carne como instrumento à serviço da mente, mas que o racionalismo cartesiano ressignificou esse lugar de objeto trazendo uma visão mecanicista sobre a vida e colocando corporalidade como máquina, devendo ser científica e anatomicamente estudada para poder enfim ser operada. Inclusive, atribui-se à Descartes a responsabilidade de agravar a dissociação mente-corpo no pensamento ocidental, ao reduzir este a somente uma extensão passiva da alma, sob a ideia de que "o corpo não é capaz de mover-se, de sentir, de pensar, mas ao contrário, o corpo é movido por alguma coisa [...] essa coisa que move o corpo é a alma" (GALLO, 2015, p. 21).

Compreender a carne como instrumento não seria em si algo problemático caso fosse uma perspectiva de mediação, considerando que é de fato o meio pelo qual interno e externo interagem, pelo qual o ser se conecta com o outro e o mundo, de modo dinâmico, complexo, circular (NÓBREGA, 2010). A modernidade ocidental, porém, reduziu o corpo a um recurso

² Por *cultura ocidental*, trato de compreensões hegemônicas disseminadas generalizadamente em países que sofreram influência do ocidente europeu por suas investidas imperialistas, como é o caso do Brasil, afetando sua formação social, cultural, institucional e acadêmica.

utilitário, com seu valor apoiado no quanto serve a questões epistemológicas, sociopolíticas e econômicas. Nem a razão deixou de ser instrumentalizada na época, sendo usada como meio de dominação da natureza e até do ser humano no Iluminismo (AHLERT, 2011).

Inforsato (2015) diz que, sobre esta lógica utilitária, se desenvolveu uma perspectiva funcionalista que equivale o bom ao útil e o ruim ao que prejudica a eficiência. Tal concepção paira sobre duas instâncias essenciais ao debate educacional, conhecimento e comportamento, que se relacionam respectivamente às funções tradicionais que a escola tem assumido de desenvolver intelectual e moralmente seus alunos (LIBÂNEO, 1985). Com a responsabilidade que a escola assumiu na modernidade de formar massas de trabalhadores, a funcionalidade educacional se volta também à produtividade econômica (SOARES, 2017). Essas instâncias de interesse escolar e sua relação com a corporalidade serão desenvolvidas a seguir.

Quanto ao conhecimento, Inforsato (2015) critica as perspectivas modernas pelo seu excesso de objetivação, não permitindo abertura para subjetividades, e por segregar sujeito de objeto. Gaya (2006) traz que as principais epistemologias ocidentais trataram o conhecimento ou como algo essencialmente interno, como o idealismo e o racionalismo, ou externo, como o empirismo e o positivismo. Se na primeira temos que o corpo não participa da construção do saber, podendo inclusive prejudicá-la, na segunda temos seu envolvimento pela importância da experiência sensível, entendida como própria da dimensão corporal, em permitir captar informações, que organizadas pela razão constroem o saber (GALLO, 2015).

Ainda que epistemologias empíricas considerem a carne no processo de construção do conhecimento, percebe-se uma objetificação pelo seu valor estar apoiado na capacidade de possibilitar a experiência sensível. Também simplifica o corpo por resumi-lo a sua matéria, dissociando-o de outras esferas, como a emocional, mental e cultural (JOÃO e BRITO, 2004). O positivismo, de grande influência na ciência e educação no século XIX, além de promover a instrumentalidade e dissociação corporal, esquematizou detalhadamente como a carne deve se portar de modo a servir à sociedade burguesa (SOARES, 2017).

Esse detalhamento sobre o comportamento é abordado por Foucault (2009) como um investimento político sobre o corpo, denominado *microfísica do poder*, por utilizar estratégias que trabalham minuciosamente o sujeito para servir aos interesses dos que detém poder social, práticas comuns a várias instituições modernas. O filósofo afirma que esse processo:

(...) implica numa coerção ininterrupta, (...) que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2009, p. 133).

O poder disciplinar se mostra eficiente, dentre outros motivos, por ser internalizado pelos indivíduos, transformando mecanismos de dominação antes institucionais em controle exercido por si próprios ou sobre seus pares, porém ainda a partir dos interesses políticos do sistema (GALLO, 2015). De acordo com Foucault (2009), esse processo acaba por fabricar *corpos dóceis*. A docilidade, para Tucherman (2012), foi utilizada pela modernidade como estratégia de distinção entre corpos selvagens de civilizados. É possível dizer que houve uma tentativa generalizada da cultura ocidental moderna de endireitar a dimensão corporal, seja física ou moralmente (GIRARD e CHALVIN, 2001).

A Europa Ocidental teve grande interesse pela ideia de civilidade por usá-la para justificar seu imperialismo, afirmando uma suposta supremacia racial e cultural (SOARES, 2017). O conceito traz a relação de superioridade da mente sobre o corpo para a instância do comportamento, defendendo o controle da razão sobre as necessidades e pulsões corporais por um viés moralista (NÓBREGA, 2005). Esta filósofa traz que alguns humanistas chegaram a considerar o potencial comunicativo do corpo, que é defendido por esta monografia, mas o colocando como um aspecto negativo do ponto de vista moral, por expressar aspectos do sujeito impróprios à sociedade e que deveriam ser mantidos no âmbito privado.

São desenvolvidos assim novos mecanismos de controle sobre a carne, próprios da modernidade e apoiados em um discurso moralista, dos quais se destaca o da higiene. Com o crescimento populacional e a formação de grandes centros urbanos, agravaram-se os casos de epidemias e a precariedade nas condições de vida, sobretudo do proletariado (TUCHERMAN, 2012). Seja por interesse no bem-estar social, pelas descobertas médicas e científicas ou para manter o nível de produção da classe trabalhadora, ganharam força discursos higienistas que apontavam como agir corporalmente para preservar a saúde (SOARES, 2017).

Enquanto as práticas de higiene contribuíram para a promoção geral da saúde física, também foram responsáveis por extravasar sobre o indivíduo a responsabilidade de problemas estruturais causados pelo próprio sistema capitalista (TUCHERMAN, 2012), por disseminar teorias de cunho supremacista eugenista e submeter novamente a corporalidade a exacerbada racionalização e utilitarismo moderno (SOARES, 2017). Definem-se supostos modos corretos e incorretos de ser e estar no mundo, que se estendem para além da saúde e definem também como se portar socialmente de maneira mais louvável, desde as vestimentas adequadas até correções linguísticas (GIRARD e CHALVIN, 2001).

A transição para o período contemporâneo foi marcada pela crise das instituições e ideias modernas, inclusive a respeito do corpo (NÓBREGA, 2010; TUCHERMAN, 2012).

influenciado por novidades nos meios científicos e tecnológicos, nas organizações sociais e nos mecanismos de poder da classe dominante (GALLO, 2015). Novas ideias de bem-estar surgem, tentando se recuperar da apatia social e desconfiança no sensível promovidas pela modernidade (AHLERT, 2011; NÓBREGA, 2010). Todos esses colocam o corpo em lugar de destaque, seja nas ruas, mídias, laboratórios ou produções acadêmicas em diferentes áreas do saber (SCORSOLINI-COMIM e AMORIM, 2008; BEZERRA e MOREIRA, 2013).

1.2. O LUGAR DO CORPO NA CULTURA ESCOLAR

Foi especialmente dentre esses contextos filosóficos, políticos e sociais modernos que a escola se desenvolveu como instituição, inclusive no Brasil (INFORSATO, 2015; SOARES, 2017). Mesmo tendo influências de outros contextos, esses predominaram nas ideias de corpo e educação no país, em especial nas tendências pedagógicas liberais tradicionais (LIBÂNEO, 1985). Para este autor, tendências liberais visam fomentar o sistema capitalista e, em seu viés tradicional (conservador), promover a intelectualidade e o bom comportamento, transmitindo verticalmente conteúdos enciclopédicos e da cultura hegemônica, do professor para o aluno, exigindo deste esforço individual, passividade e obediência.

A educação bancária denunciada por Paulo Freire (2015) traz uma abordagem mais explicitamente acusativa quanto às pedagogias tradicionais. Para o teórico, o sistema bancário entende que o educador, como suposto detentor do saber científico acumulado historicamente, deve passar um conhecimento estático e alheio ao educando, considerado desprovido de saber. Assim, o estudante é resumido a um depósito de conteúdo. "Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (FREIRE, 2015, p. 80).

Apesar de Libâneo e Freire³ não se aprofundarem especificamente sobre corporalidade em suas obras, é possível captar o lugar que esta ocupa em uma educação conservadora e bancária. Essas concepções já surgiram num período que via a carne como instrumental e inferior, que a queria suprimir, disciplinar e higienizar para não prejudicar a razão, moral e produção. Somado às suas características de intelectualização, alienação e passividade, não há abertura para interesses e potencialidades do corpo nessas visões pedagógicas. São modelos que prezam pelo silêncio e pela imobilidade corporal (GIRARD e CHALVIN, 2001).

³ Brighente e Mesquida (2016) se dedicam a identificar nas obras de Paulo Freire o lugar do corpo na educação, concluindo que este denuncia sim a opressão, silenciamento e desumanização corporal.

Nota-se negligência por parte da escola quanto ao potencial corporal de aprendizado. Foucault (2019) alerta, porém, que não se deve crer que há desinteresse da sociedade pelo corpo; o interesse é demonstrado pelo constante poder que se aplica sobre ele. Em *Vigiar e Punir* (2009), o autor traz estratégias disciplinares usadas na escola sobre o espaço, tempo e movimento. De acordo com Brighente e Mesquita (2016), essas práticas ainda se mostram presentes e "todo processo de negação e interdição do corpo na prática pedagógica só é possível de ser realizado em função do poder disciplinar" (p. 159).

Quanto ao espaço, percebe-se uma delimitação concreta e rígida, com muros, cercas e paredes para separar ambientes externos de internos, possibilitando vigilância e controle de entrada e saída. A arquitetura é pensada para promover a individualização e a produção ao evitar formações coletivas e dispersão dos alunos (FOUCAULT, 2009). Mais internamente, em sala de aula, alunos são dispostos em fileiras para ficarem focados na figura do professor (INFORSATO, 2015; BRIGHENTE E MESQUIDA, 2016). As filas, físicas ou simbólicas, podem ser entendidas como estratégia de controle:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; (...) alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados (...) [cada aluno] ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. (FOUCAULT, 2009, p. 141 e 142)

Desse modo, fileiras não se limitam a uma organização espacial, sendo a ideia usada também para controle comportamental, como classificações que comparam estudantes entre si, e temporal, como cronogramas e sequências de atividades. Estes cronogramas definem, inclusive, quais momentos o corpo terá maior liberdade de movimento, em espaços exteriores à sala de aula, como para ir ao banheiro, interagir socialmente no intervalo e participar das aulas de Educação Física (STRAZZACAPPA, 2001; INFORSATO, 2015).

Até esses momentos de mais liberdade, todavia, são usados como uma forma de poder, trazendo uma série de regras e sendo retirados dos alunos dependendo do seu comportamento. Isso se alinha à reflexão de Foucault (2009) sobre a modernidade rever as formas de punição, substituindo castigos físicos por privação de liberdade, o que não deixa de causar sofrimento à carne. Por esses e outros motivos, a escola é equiparada pelo filósofo a outras instituições de poder disciplinar como presídios, o que se mostra preocupante considerando que deveria ser um espaço sobretudo pedagógico, e não punitivo.

Strazzacappa (2001) considera que essa punição, e também a premiação, são utilizadas como moeda de troca, o que demonstra também como os alunos almejam pelo movimento:

(...)lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. (...) o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70)

A Educação Física é justamente a área do conhecimento que tradicionalmente assume a responsabilidade de trabalhar com a dimensão física do corpo na escola. Mesmo entendida como momento de maior liberdade de movimento, se mostrou historicamente como mais um mecanismo de promoção da civilidade, da higiene e da produtividade (NÓBREGA, 2005; SOARES, 2017). Esse componente curricular, chamado à época de Ginástica, se dava por sequências de exercícios exaustivamente detalhados, planejadas de forma massificante, mas sendo realizadas de modo individualista, como Soares (2017) explicita em seu livro.

João e Brito (2004) dizem que a Educação Física, apesar de romper em parte com a passividade e o silenciamento corporal, ainda não se aprofunda para além do movimento mecânico, como quanto aos aspectos emocionais e sensitivos do sujeito. Strazzacappa (2001), por sua vez, traz que essa matéria se reveste de tecnicismos esportivos e competitividade. De acordo com a autora, um trabalho mais colaborativo e expressivo do corpo aconteceria nas artes performáticas, como dança e teatro, mas essas são evitadas justamente por necessitarem da movimentação, dando-se preferência a modalidades em que os alunos podem ficar mais imóveis enquanto produzem. Sobre Educação Física e Artes como componentes curriculares:

Qual será, nesta escola tradicional, o papel da educação física e da educação artística [sobre o corpo]? Adestrá-lo? Submetê-lo ao silêncio das emoções e sentimentos em prol de uma racionalidade absoluta? Apenas exercitá-lo com a finalidade exclusiva de consumir seu excesso de energia em prol de uma racionalidade serena e plenamente objetiva? Ou fazê-lo brincar, dançar, cantar e jogar com o intuito de apenas dar repouso à razão? Ou, pior do que isso, ameaçá-lo: só brinca se realizar os deveres. (GAYA, 2006, p. 255).

O modelo tradicional de educação tem sido alvo de críticas desde o início do século XX com o advento das tendências renovadas. Apesar de também serem liberais, defendiam o foco no aluno, ao invés do professor, e pediam um ambiente mais interessante e estimulante para experimentação e o aprendizado (LIBÂNEO, 1985), colocando o corpo como mais ativo. Tal tendência, porém, continuou apoiando-se numa visão instrumental de corpo, por colocá-lo à serviço do desenvolvimento cognitivo e civilizatório (NÓBREGA, 2005; SOARES, 2017).

Propostas progressistas e contra-hegemônicas, que ganharam destaque nas discussões educacionais desde a década de 1980, também surgem como reação às concepções não só conservadoras, como liberais no geral (LIBÂNEO, 1985). Todavia, essas tiveram ainda menos adesão no sistema escolar, até pela sua própria proposta de formação crítica e transformação social, como é o caso da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Como já citado, apesar deste educador não se dedicar especificamente ao corpo, pode-se desprender de suas obras que:

(...) para que estejam sempre permeados pelo processo de conscientização na prática pedagógica libertadora, é necessário que educandos e educadores sejam corpos conscientes de sua realidade e resistam de maneira crítica à docilização e à interdição de seus corpos pela educação bancária. E, desse modo, educador e educando possam fazer sua própria história e, juntos, interferir e transformar seu mundo, à medida que compreendem que são seres condicionados, mas não determinados. (BRIGHENTE e MESQUIDA, 2016, p. 173 e 174)

A própria Educação Física passa a se reestruturar e repensar quais suas finalidades na escola (JOÃO e BRITO, 2004). As ideias pedagógicas buscam trabalhar a libertação, o prazer, a flexibilidade e a conscientização corporal, ainda que por uma perspectiva individualista em pedagogias liberais. A educação corporal visa liberar as pulsões, recuperar a espontaneidade e dar voz à carne. Considera-se a importância de movimentos, espaços amplos e confortáveis, dentre outros aspectos que digam respeito à corporalidade (GIRARD e CHALVIN, 2001).

Mesmo sendo propostas educacionais amplamente defendidas por estudiosos à época e até na atualidade, as novas ideias pedagógicas não conseguiram superar a influência das tradicionais no sistema educacional brasileiro (LIBÂNEO, 1985; INFORSATO, 2015). Ainda que pedagogias ativas levantem propostas relevantes e inclusive já incorporadas legalmente, a aplicação na realidade escolar se mostra precária, até pela especificidade da instituição em se perpetuar simbólica e estruturalmente por sua organização espacial e temporal e por formar pessoas que internalizam e reproduzem o poder disciplinar (FOUCAULT, 2009).

Os dispositivos legais incluem objetivos importantes e que devem ser considerados ao pensar no lugar que o corpo deve ocupar nas escolas, como: formação integral do ser; cuidado com a saúde física, mental e emocional; conscientização individual, social e ambiental; uso de diferentes linguagens; contextualização do saber; tomada de decisões coletiva; etc (BRASIL, 2018). A corporalidade, porém, parece ser tratada de modo breve e superficial, reconhecendo sua importância, mas não seu protagonismo no aprendizado ou sua complexidade existencial⁴.

⁴ A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), por exemplo, apesar de tratar da importância de formar o ser em todas suas dimensões e até usar o termo corporeidade em seu texto, a consciência e expressão corporal só são melhor exploradas na Educação Infantil. São citados em outras etapas de ensino, mas focados na Educação Física e Artes, assim como no viés tradicional, e brevemente em Língua Portuguesa, mas à serviço da oralidade.

1.3. UM NOVO LUGAR PARA O CORPO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Para romper com influências modernas simplificadoras e funcionalistas sobre a carne, certas propostas vêm sendo amplamente defendidas, inclusive na educação, como a do corpo ativo e o paradigma da complexidade. O primeiro não fala de produtividade e utilidade, mas de ações conscientizadas e autônomas que promovam bem-estar e resistam ao que é nocivo à corporalidade (GALLO, 2015). Não se trata do bem-estar pelo viés econômico e de consumo, e sim da garantia das demandas sociais, desde fisiológicas até afetivas (AHLERT, 2011).

É sobre o que prejudica o bem-estar que se trata tais influências nocivas, que vão para além das modernas já desenvolvidas, incluindo também desafios que se impõem sobre a carne na contemporaneidade. Foucault (2019) já denunciava uma substituição do controle-repressão pelo controle-estimulação. O corpo continua sendo foco nessa nova modalidade de controle, com sua aparência usada para propagar supostas formas adequadas de ser e estar no mundo e estimular o sujeito a consumir para alcançar tal forma (NÓBREGA, 2010). Sobrecarrega-se o corpo de informações, desejos e frustrações que transcendem a questão do consumo.

O excesso de estímulos dificulta estar presente no contexto em que ocorre a vivência, dispersando o sujeito de si (JOÃO e BRITO, 2004). Sinais mais sutis da carne, mas que ainda assim se comunicam e influenciam nas interações, passam despercebidos, seja em si próprio ou no outro (ANTÉRIO, 2014). Outra questão que tem interferido na relação entre o corpo e seu contexto de existência é a virtualização que, ao possibilitar modos acessíveis de assumir diferentes aparências e espaços, tem gerado questões de dissociação e desterritorialização que afetam a relação do sujeito com sua carne e sua identidade (NÓBREGA, 2010).

O *paradigma da complexidade*, de Morin (2005), não diz a respeito especificamente a corporalidade, mas propõe romper com a simplificação moderna, sendo usada por autores que desejam superar a dualidade entre dimensão mental e corporal. Considera que a racionalidade, a fragmentação e a ordem, apesar de não deverem ser negadas nem vistas como prejudiciais, precisam ser reconhecidas em sua limitação de compreender e construir o mundo (MORIN, 2005; GAYA, 2006). Em seu trabalho, discutindo sobre complexidade e corporeidade, João e Brito (2004) trazem como a complexidade pode ampliar a compreensão de corpo:

corporeidade constitui-se das dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instinto-pulsão-afeto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, ideia, consciência) e a sócio-histórico-cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essas dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade. É neste sentido que buscamos a compreensão da complexidade humana, tanto em nível individual (...) social (JOÃO e BRITO, 2004, p. 266).

Esse termo *corporeidade*, que se relaciona à ideia de corpo ativo e complexo, é outro que ganhou relevante destaque nos últimos anos. Apesar da popularidade, faltam produções práticas a seu respeito e comumente é usado de modo superficial e sem clara conceitualização (SCORSOLINI-COMIN e AMORIM, 2008; BEZERRA e MOREIRA, 2013). Para não haver tal imprecisão nesta monografia, a principal referência ao termo é do fenomenólogo Merleau-Ponty, que se destaca nos estudos corporais filosóficos, compreendido através dos trabalhos de Nóbrega (2010) e Antério (2014), que o correlacionam com debates educacionais, e Furlan e Bocchi (2003), que tratam de seus trabalhos sobre expressão corporal.

Entende-se então corporeidade como conceito filosófico que exprime a essencialidade corporal na interação do ser com o mundo em que vive, reconhecendo a carne como meio inevitável pelo qual acontecem os fenômenos de percepção, consciência, estesia⁵, expressão, linguagem e afeto (NÓBREGA, 2010). Essa essencialidade é reforçada por Girard e Chalvin (2001), para as quais é preciso assumir que tudo é vivido na e pela carne. Na mesma linha ontológica, Antério (2014) traz que o termo coloca corpo como "elemento perceptivo, ativo-expressivo e fundamental para a interrelação (...) do sujeito consigo e com os outros" (p. 381).

Os principais interesses da pesquisa de campo foram os fenômenos da *consciência e expressão corporal*. A primeira, tida como representação e conhecimento da própria carne, é possibilitada pela percepção, que é a apreensão que o sujeito tem de si, do outro ou do mundo (NÓBREGA, 2010). A expressão, eminentemente corporal, carrega princípios de linguagem, sendo sua organização corporal a mesma que para a fala e capaz de transformar uma intenção em comunicação (FURLAN e BOCCHI, 2003). Pode-se correlacionar corpo comunicativo à Merleau-Ponty, para quem expressão é "comunicação da realidade sensível, dimensão poética da corporeidade comunicada por meio de gestos" (NÓBREGA, 2010, p. 93).

Como comentado no primeiro tópico deste capítulo, já havia pensadores modernos que consideravam o potencial da carne de comunicar aspectos para além da racionalização, porém sob um viés negativo (NÓBREGA, 2005). A proposição desses autores contemporâneos é de valorizar e explorar esse potencial, correlacionando corpo e gestualidade à linguagem, neste caso de caráter não-verbal (ANTÉRIO, 2014). Assim, a ideia de *corpo comunicativo*:

⁵ Para Merleau-Ponty, a *estesia* trata da potencialidade do corpo de sentir, expressar, comunicar e criar (NÓBREGA, 2010). A compreensão trazida pela BNCC, ao desenvolver sobre educação artística, é que o termo "refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência" (BRASIL, 2018, p. 194).

(...) significa incorporar a linguagem advinda de nossos gestos, nossas feições, interpretar as nuances informativas dos movimentos, das ações (corporais). Partimos do princípio de que nossos movimentos falam, expressam e emitem informações. Isso tanto para aqueles com quem nos relacionamos como com o próprio meio no qual estamos inseridos (ANTÉRIO, 2014, p. 378)

Os movimentos ao qual o autor se refere são de relevante importância não só para a expressão e linguagem corporal, como também para os outros fenômenos proporcionados pela corporeidade, como percepção e consciência (NÓBREGA, 2010). É através da cinesia que se estabelece uma relação ativa entre mundo interno e externo, uma troca de sentidos necessária para que o sujeito (se) perceba, para que desenvolva consciência sobre a carne e como esta se expressa. Enquanto o físico delimita o espaço do ser, do outro e do mundo, o movimento que relaciona tais espaços, que "possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem" (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69).

Antério (2014) distingue, na comunicação corporal, três tipos de movimento: mudo, comunicativo e interativo. O primeiro, pela sua baixa expressividade, é pouco perceptível e entendível; o próximo ancora a expressão em gestos, percebidos e passíveis de compreensão; já o último, além da gestualidade, traz consigo intencionalidade de expressão, significação e compreensão. É necessário considerar, entretanto, que mesmo com interesse de passar uma informação, o significado não é atribuído unilateralmente por quem pratica o movimento, é construído conjuntamente com quem o interpreta (FURLAN e BOCCHI, 2003).

Nóbrega (2010) afirma que a consciência corporal se desenvolve pela movimentação intencional; todavia, para evitar o utilitarismo da modernidade, o valor da cinesia não deve ser apoiado em sua intencionalidade e capacidade de ser significado. Movimentos mudos não são menos importantes que os interativos. Cabe explorar o potencial do corpo de comunicação intencional, mas também reconhecer que *mover* é uma ação que envolve afeto, sensibilidade, ludicidade (ANTÉRIO, 2014), não devendo ser limitado a transmissão de uma informação.

A afetividade também perpassa os fenômenos da percepção, consciência e expressão corporal, pois "constitui-se (...) como mobilizadora da nossa vida pessoal e como operação primordial de significação e de comunicação" (NÓBREGA, 2010, p. 86). Para Wulf (2016), esse afeto é sentido e aprendido através da carne, que também aprende a despertar o afeto no outro por processos de mimese, entendida como reprodução corporal de um movimento antes externo, mas que foi internalizado e passou a ser expressado de maneira própria e autônoma.

A aprendizagem mimética permite, pela observação e reprodução, identificar o outro, despertar um sentimento de pertencimento à uma comunidade e dar continuidade a práticas sociais; porém, a reorganização feita no processo de internalização do movimento estabelece a

diferença em relação aos outros, afirma a individualidade e pode romper com tendências comportamentais (WULF, 2016). Esse autor afirma que ações de forte carga emotiva são mais propensas à mimese, um dos motivos pelo qual o ciclo de violência costuma ser vicioso, mas também pelo qual a afetuosidade é contagiante.

Considero que as ideias de corpo ativo, complexidade e corporeidade contribuem às competências do sistema educacional brasileiro de promover conhecimento, contextualização, conscientização, participação, conexão, transversalidade, autonomia, coletividade, alteridade, individualidade, identidade e diversidade, inclusive de modalidades de linguagem (BRASIL, 2018). Almeja-se que a escola possibilite ao estudante conhecer, relacionar e transformar a si, ao outro e ao mundo, de modo reflexivo e solidário. Como isso seria possível impedindo o ser de explorar seu corpo e com ele sua realidade, negando os diversos aspectos que compõem ambos e alienando-se ao fato de que a existência é encarnada?

Por isso diversos educadores referenciados neste trabalho têm defendido essas novas compreensões sobre corporalidade como referenciais teórico-pedagógicos. A escola não pode seguir desconsiderando seu espaço privilegiado de vivência corporal (GIRARD e CHALVIN, 2001). Tratando sobre a corporeidade na educação, Nóbrega (2010) sugere que "talvez essa filosofia do corpo possa animar, movimentar as nossas estruturas corporais e espirituais, bem como as nossas estruturas dos espaços educativos, dos currículos, dos horários" (p. 116).

Desse modo, exige-se uma transformação generalizada e estrutural da cultura escolar, escapando também aos micro mecanismos que perpetuam uma concepção simplista, utilitária, inferiorizada, excessivamente racionalizada e ordenada de corpo e de mundo. É preciso negar o automatismo das práticas e organizações pedagógicas para repensar e construir a escola sob uma nova ótica educacional (FREIRE, 2015). A tendência pedagógica conservadora, fazendo jus ao próprio nome, se conserva no sistema de ensino apesar de ideias pedagógicas ativas já serem defendidas há quase um século. Faz-se necessária sua desordem para poder ordená-lo em prol de uma educação mais transformadora e significativa (JOÃO e BRITO, 2004).

METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa de campo (naturalística) que motivou este trabalho foi feita em uma escola regular de Sobradinho (DF) no ano letivo de 2019, no decorrer de um estágio obrigatório, componente curricular dividido em períodos de observação e de participação e necessário para a graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília. A partir da revisão de literatura realizada para analisar a pesquisa, sintetizada no primeiro capítulo, os dados coletados foram sendo ressignificados, possibilitando a escrita desta monografia.

De acordo com Pimenta e Lima (2006), o estágio supervisionado pode ser visto como uma oportunidade de pesquisa, pois possibilita uma aproximação da realidade educacional de maneira reflexiva, embasada e colaborativa. Para Bogdan e Biklen (1994), uma investigação orientada contribui à formação docente, colocando o futuro profissional frente às próprias concepções, valores e práticas pedagógicas. Os interesses do estágio docente conectam-se, assim, aos de uma pesquisa: conhecer melhor a realidade, com bases teórico-metodológicas e construir novos saberes e perspectivas de mundo (LUDKE e ANDRÉ, 2018).

Para que fosse considerada uma pesquisa, a experiência de estágio precisou envolver certos procedimentos. Identifico problema (questão) e hipóteses (pressupostos) que guiaram o estudo, não só da pesquisa naturalística como também da revisão literária, e os delineamentos da investigação. Por último, exponho ressalvas que fazem com que a pesquisa não tenha os requisitos necessários para ser de caráter científico, mas que esta ainda pode contribuir para compreender o lugar do corpo na escola e para a formação profissional.

2.1. OBJETIVOS, PROBLEMAS E HIPÓTESES

Delimitar o problema e as hipóteses de pesquisa é essencial por orientar a seleção do tipo de pesquisa que será realizada, assim como das formas de coleta e análise dos dados a se utilizar. Enquanto o primeiro traz a dúvida central do trabalho, o segundo trata das possíveis respostas, pensadas pelo pesquisador a partir de suas informações prévias sobre o objeto de estudo (GIL, 2019). Ao selecionar a questão e os pressupostos de pesquisa, cabe considerar seu potencial de contribuição social, além da viabilidade do pesquisador fazer a investigação, se têm as referências e instrumentos necessários (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Pode-se ir a campo tanto com problemas e hipóteses previamente elaboradas, como também desenvolvê-las após certo tempo no ambiente de pesquisa. Bogdan e Biklen (1994) recomendam a última opção, para que não se tente de antemão entender o objeto de estudo,

permitindo conhecê-lo sem concepções e evitando o direcionamento da investigação. Caso sejam elaborados antes, é necessário flexibilidade por parte do pesquisador, pois é comum que as questões se transformem no decorrer da pesquisa, especialmente em fenômenos dinâmicos e complexos como a educação (LUDKE e ANDRÉ, 2018).

No caso deste trabalho, houve tanto uma formulação prévia quanto uma nova seleção da questão de pesquisa, durante e até mesmo depois da pesquisa de campo, processo que pode ser visto no quadro abaixo (Quadro 1). Como o estágio foi feito pelo Laboratório de Educação de Surdos e Libras (LABES-Libras), o foco inicial era esta área. Durante a experiência em campo, porém, destacou-se a essencialidade da expressão e da consciência corporal para uma inclusão efetiva desses alunos, pois a comunicação surda é primeiramente gestual (HONORA, 2022), e a dificuldade dos ouvintes com esses fenômenos corporais.

A relação entre corpo e inclusão surda, somada ao meu interesse pessoal pela questão corporal (como possível apreender no Memorial Educativo ao início da monografia), fizeram-me incluir essa temática nas questões de pesquisa reformuladas durante o estágio. Era sobre essas questões, situadas na coluna do meio, que eu iria desenvolver este trabalho; contudo, ao compreender a extensão das discussões corporais, preferi afunilar o foco de estudo (LUDKE e ANDRÉ, 2018) e me aprofundar somente neste tema, deixando para desenvolver sua relação com a surdez em oportunidades acadêmicas futuras.

QUADRO 1 - PROBLEMAS E HIPÓTESES DA PESQUISA

| | ANTES DA OBSERVAÇÃO | DURANTE A OBSERVAÇÃO | APÓS A OBSERVAÇÃO |
|----------|---|---|---|
| Problema | Como as pessoas surdas estão sendo incluídas na escola? | Como o corpo pode contribuir à inclusão escolar de surdos? | Qual o lugar do corpo nas escolas regulares brasileiras? |
| Hipótese | Surdos não estão efetivamente incluídos na escola por uma barreira comunicativa | A comunicação é essencial para inclusão e se dá, pelos surdos, através do corpo | O potencial do corpo tem sido subestimado e suprimido pela cultura escola |
| Hipótese | A cultura, língua e visuo-espacialidade surdas são negligenciadas na escola | Ouvintes têm dificuldade de reconhecer e usar a comunicação corporal | Expressão e consciência corporal podem e devem ser trabalhadas na escola |
| Hipótese | - | Trabalhar expressão e consciência corporal contribui para inclusão surda | Valorizar o corpo contribui para os objetivos atuais da educação brasileira |

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Por fim, ficou definido que a problemática da pesquisa seria quanto ao lugar do corpo na escola, não só qual sua situação no tempo presente, como também o lugar que se almeja que ocupe. Nas hipóteses, suponho que a corporalidade está sendo negligenciada e podada generalizadamente nas escolas brasileiras, e que trabalhar consciência e expressão corporal no ambiente escolar não só é possível como é importante para alcançar objetivos estabelecidos nos documentos oficiais sobre educação no Brasil. Essas reflexões surgiram tanto pelo estágio como por outras experiências profissionais e pessoais que tive em diferentes escolas.

Os pressupostos finais foram selecionados após pesquisa de campo, por isso sua coleta de dados não foi dedicada a verificá-los, mas como o corpo já era um elemento de interesse, foi possível usar os registros feitos durante o estágio, analisando-os sob outra perspectiva. A nova análise foi embasada numa revisão literária, já realizada a partir das novas questões e hipóteses de pesquisa. A partir destas, se definiram os objetivos da monografia (Quadro 2):

QUADRO 2 - OBJETIVOS DA PESQUISA

| | Objetivos |
|-------------|--|
| Geral | Refletir sobre o lugar do corpo nas escolas regulares brasileiras |
| Específicos | Apontar as influências filosóficas e políticas que atuam sobre o corpo na escola |
| | Apresentar alternativas às ideias sobre o corpo na escola que estão sendo discutidas |
| | Explicitar as questões, delineamentos e ressalvas da pesquisa e da monografia |
| | Discutir os resultados da pesquisa naturalística realizada em uma escola regular |

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

2.2. DELINEAMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO

Considerando as obras de Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2019), pode-se afirmar que a pesquisa naturalística foi *qualitativa e exploratória*, com a investigação feita por *observação participante*, registrada em *notas de campo* e analisada por *categorias de codificação*. Quanto aos fundamentos teóricos, foram definidos após revisão de literatura, trazendo conceitos tanto *fenomenológicos* quanto de *estudos culturais*, mas chegaram a influenciar a investigação em campo, pelo contato que já havia tido com essas vertentes teóricas na faculdade. Todos esses delineamentos são todos desenvolvidos neste tópico.

De acordo com Ludke e André (2018) e Gil (2019), a pesquisa *qualitativa* ganhou espaço na educação, assim como noutras ciências humanas, por permitir investigar fenômenos sociais complexos em seu ambiente natural, evitando descontextualizá-los e simplificá-los. Bogdan e Biklen (1994) citam como suas características, além da coleta de dados no ambiente natural, ter o pesquisador como principal instrumento para pesquisa, priorizar o processo ao invés do produto, ser descritiva e considerar os significados atribuídos pela cultura estudada.

Outro delineamento diz respeito aos objetivos da pesquisa. É possível afirmar que a pesquisa foi *exploratória*, que permite aprofundar o conhecimento sobre possíveis objetos de estudo, sem determinar ao certo questões de pesquisa (GIL, 2019). Se alinha com a proposta do próprio estágio de aprofundar o contato com a realidade escolar. Por sua flexibilidade na investigação, inclusive, esse tipo de pesquisa admite com mais facilidade as alterações no problema e nas hipóteses de pesquisa que ocorreram durante e após o estágio.

Assim como na maioria das pesquisas de caráter qualitativo e exploratório, o método de investigação utilizado foi o observacional, ou seja, que teve a *observação* como principal instrumento para obter informações sobre a questão estudada, registradas por meio de *notas* em um *diário de campo*. Gil (2019) define que "método" não só é a determinação da base operante e de técnicas para a coleta de dados, como também para sua análise. Para esta última, usei *categorias de codificação* para identificar e reunir informações que tratassem de aspectos semelhantes, como sugerido por Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (2018).

A observação envolveu também participação, até pela própria exigência do estágio de que se atue pedagogicamente, sendo entendida como uma *observação participante* (LUDKE e ANDRÉ, 2018). De acordo com as categorias de Gil (2019), o nível de participação foi de *moderada*, enquanto eu só interagia com sujeitos de pesquisa para me integrar ao espaço e captar mais informações para a pesquisa, à *ativa*, quando passei a assumir atividades com os estudantes, especialmente para aplicar o projeto *O Corpo Fala*.

As *notas de campo* foram feitas manualmente em diários pessoais. Não tive acesso a nenhuma sistematização específica do que e como anotar na época do estágio, tendo sido um processo mais intuitivo. Acabei correspondendo a algumas sugestões de registro de Bogdan e Biklen (1994), como descrever a ambientação geral, os sujeitos de pesquisa e acontecimentos de interesse; entretanto, não fiz uma diferenciação entre o que era diretamente observado e as ideias que eu tinha sobre as situações, como recomendam os autores.

Para facilitar a análise do que foi registrado, usei *categorias de codificação*, dividindo e agrupando ideias, práticas e acontecimentos de acordo com a natureza da informação. Os códigos selecionados, inspirado nas sugestões de Bogdan e Biklen (1994), foram de: contexto

(descrição de ambiente e circunstância de fenômenos); percepção (dos sujeitos de pesquisa); processo (mudança em certo sujeito, grupo ou atividade); atividade (ação ou evento regular); acontecimento (ação ou evento pontual); estratégia (ação para alcançar um objetivo); relação (interpessoal e afetiva); estrutura social (relação de poder mediada por papéis sociais).

De forma resumida, segue abaixo (Quadro 3) uma organização dos tipos de pesquisa e de método que foram utilizados na pesquisa de campo:

QUADRO 3 - TIPOS DE PESQUISA E DE MÉTODO UTILIZADOS EM CAMPO

| | CATEGORIAS | TIPO SELECIONADO |
|----------|----------------------|---------------------------|
| Pesquisa | Natureza dos dados | Qualitativa |
| | Tipo de objetivo | Exploratória |
| Método | Meio de investigação | Observação participante |
| | Meio de registro | Diário e notas de campo |
| | Meio de análise | Categorias de codificação |

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Os fundamentos teóricos foram identificados após pesquisa de campo, durante revisão literária e interpretação dos dados, à luz do novo problema e hipóteses de pesquisa. Pode-se perceber influência da *fenomenologia* e de *estudos culturais* (BOGDAN e BIKLEN, 1994) assim como da *complexidade* (MORIN, 2005). Acredito que a análise de campo trouxe uma perspectiva mais cultural, mas a reflexão do potencial da carne foi mais fenomenológica. O paradigma complexo conectou as teorias, porque, apesar de terem certas incompatibilidades entre si, também podem se complementar, trazer uma visão externa e interna sobre corpo.

A fenomenologia é comumente associada às pesquisas qualitativas por se interessar pelos significados atribuídos pelo sujeito sobre os fenômenos que este experiencia no mundo (GIL, 2019). Paradigmas dentro de estudos culturais também instigam esse tipo de pesquisa, mas seu foco de análise são as relações de poder que mediam as vivências sociais (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Acredito que essas linhas teóricas possam conversar através, inclusive, do *paradigma da complexidade* (MORIN, 2005), que tenta reconhecer diversos fatores, relações e contradições que (re)constroem a existência humana.

Segue uma sistematização (Quadro 4) dos principais conceitos e teóricos que guiaram a análise da pesquisa e os autores, utilizados neste trabalho, que desenvolvem esse conceito:

QUADRO 4 - PRINCIPAIS CONCEITOS TEÓRICOS DO TRABALHO

| Conceito | Área de estudos | Teórico | Autores que seguem a concepção teórica |
|-------------------------|---------------------------|-----------------|--|
| Complexidade | Paradigma da Complexidade | Edgar Morin | Ahlert (2011); Gaya (2006); João e Brito (2004); Morin (2005) |
| Corpo ativo | - | - | Gallo (2015); Inforsato (2015) |
| Corpo comunicativo | Fenomenologia | Merleau-Ponty | Antério (2014); Furlan e Bocchi (2003); Nóbrega (2005 e 2010) |
| Corporeidade | Fenomenologia | Merleau-Ponty | Antério (2014); Ahlert (2011); Bezerra e Moreira (2013); Gaya (2006); João e Brito (2004); Nóbrega (2005 e 2010); Scorsolini-Comin e Amorim (2008) |
| Microfísica do poder | Estudos Culturais | Michel Foucault | Brighente e Mesquita (2016); Foucault (2009 e 2019); Nóbrega (2010); Soares (2017) |
| Pedagogia da Libertação | Estudos Culturais | Paulo Freire | Brighente e Mesquida (2016); Paulo Freire (2015) |

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

2.3. RESSALVAS QUANTO À PESQUISA

Este tópico parte do reconhecimento quanto a importância ética de expor os limites e falhas da pesquisa realizada (GIL, 2019). Serão explicitados os desafios que enfrentei, sejam próprios do tipo de investigação realizada ou mais específicos da pesquisa que realizei. Sobre as dificuldades gerais desse tipo de pesquisa, destaco a questão da imparcialidade, o registro das vivências em campo e o nível de envolvimento com o contexto estudado. Nas específicas, comento a experiência de pesquisa em estágio, mudança de tema e questões de credibilidade.

Por ser especialmente descritiva, não poder ser quantificada nem reproduzida e ocorrer pela aproximação do pesquisador com a cultura pesquisada, há dúvidas quanto à objetividade na investigação qualitativa e observacional. Para Gil (2019), pesquisadores são influenciados por uma série de valores e interesses independente do tipo de pesquisa realizada. Para manter o máximo de imparcialidade, mesmo que não seja possível neutralidade, sugere-se então que o pesquisador se faça consciente dessas influências (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e não omita do leitor (LUDKE e ANDRÉ, 2018). Creio ter explicitado, no Memorial Educativo, minhas experiências pessoais e profissionais que influenciam minha relação com a pesquisa.

Sobre as anotações em campo, é importante que sejam feitas assim que acontece um evento, para ter um registro o mais fidedigno possível (BOGDAN e BIKLEN, 1994); todavia, isso é particularmente desafiador em observações com participação simultânea (LUDKE e ANDRÉ, 2018). Somente consegui manter os registros constantes e detalhados na primeira etapa do estágio, de observação. Quanto mais participava, mais difícil era registrar, não só de imediato como às vezes no próprio dia, seja pelo cansaço após aplicar atividades na escola ou pela exaustão emocional, decorrente de conflitos que serão expostos no relatório.

Nesse tipo de pesquisa, não são necessariamente negativos o envolvimento emocional (LUDKE e ANDRÉ, 2018) e os conflitos (BOGDAN e BIKLEN, 1994), desde que não seja dos sujeitos de pesquisa para com o pesquisador. Essas experiências me permitiram entender melhor como os sujeitos da pesquisa se sentiam e percebiam as situações vividas, mas sinto que meu nível de envolvimento foi demasiado e prejudicial à investigação, por afetar minha disposição de frequentar e pensar sobre a escola. Assim, além de ter demorado nos registros, atrasei o início do projeto *O Corpo Fala*, que poderia ter tido resultados mais proveitosos se eu tivesse tido mais tempo e oportunidade de aplicar as atividades planejadas.

A inabilidade de lidar com as questões acima envolve falta de experiência, o que não é estranho considerando que foi realizada num estágio, e por se tratar de pessoas em formação inicial, é preciso que se proceda com a devida orientação (PIMENTA e LIMA, 2006). Exige-se preparo prévio do pesquisador e há determinadas estratégias para que a pesquisa seja vista como válida e ética (LUDKE e ANDRÉ, 2018; GIL, 2019). Apesar de ter tido matérias de pesquisa na faculdade e orientação durante o estágio, determinados conhecimentos a respeito de como executar uma pesquisa de campo só aprendi estudando para esta monografia.

Assim, faltou à investigação alguns procedimentos para conferir mais credibilidade ao trabalho. Poderia, por exemplo, ter explorado outros instrumentos de coleta, como entrevistas e questionários, e métodos de verificação, como a triangulação, que consiste em confrontar ao menos três diferentes fontes para confirmar uma informação (GIL, 2019). Já sendo complexa a questão da objetividade na investigação qualitativa, o atraso no registro também prejudica a credibilidade (BOGDAN e BIKLEN, 1994), por se apoiar na lembrança e não no evento.

Ainda com esses cuidados, dados sobre a questão corporal poderiam ficar defasados, já que essa temática só se tornou central ao final da experiência de estágio e se apoiou mais numa análise posterior à pesquisa de campo, a partir do que foi registrado nas notas de campo e relatórios de estágio. Mesmo que mudanças no problema e hipóteses de pesquisa sejam possíveis e até comuns em pesquisas qualitativas exploratórias (LUDKE e ANDRÉ, 2018; GIL, 2019), acredito que neste caso prejudicou um pouco a investigação realizada.

Cabe destacar, antes de prosseguir com o relatório e discussão da pesquisa, uma última ressalva, que traz dificuldades de verificação, mas nesse caso se faz necessário: o sigilo de dados que identifiquem o local exato e os sujeitos da pesquisa. A escolha pela omissão tem por fim não prejudicar os envolvidos (LUDKE e ANDRÉ, 2018), que apesar de não terem firmado um acordo de confidencialidade, não tinham ciência que a experiência resultaria em uma monografia e em grande parte me receberam bem, apesar das adversidades. Sendo assim, o sigilo é por razões éticas e fundamentado no princípio da confidencialidade (GIL, 2019).

Apesar das ressalvas, acredito que a pesquisa naturalística foi feita de acordo com o necessário para ser considerada um instrumento válido de aprofundamento teórico, reflexão prática e formação profissional, ainda que não alcance o nível de credibilidade necessário para ser considerada científica (BOGDAN e BIKLEN, 1994; GIL, 2019), pela minha inexperiência e desconhecimento de alguns procedimentos que tornam a investigação mais confiável.

RELATÓRIO E ANÁLISE DE PESQUISA

As situações descritas neste relatório são parte do que foi experienciado durante o estágio obrigatório e pesquisa de campo, selecionadas a partir do que considero ser relevante para os objetivos da monografia e sua problemática central, sobre o lugar do corpo na escola. Após sua introdução, este capítulo está dividido em três partes: uma contextualização geral da escola e da experiência de estágio; situações que refletem o lugar do corpo nessa escola; e relatório e discussão do projeto *O Corpo Fala*, aplicado ao fim da pesquisa.

No total, o estágio contou com 150 horas de observação e participação, seja moderada ou ativa, em duas turmas distintas. Comecei em uma das turmas matutinas de 5º ano que tinha alunos surdos, mas como não estava conseguindo completar a carga horária do estágio, passei a frequentar uma turma do vespertino que também tinha esses estudantes integrados, de 3º ano, que acabou se tornando minha principal turma de atuação. Detalhes acerca dessa divisão podem ser vistos abaixo no Quadro 5:

QUADRO 5 - DETALHES SOBRE A OBSERVAÇÃO EM CAMPO

| Turno escolar | Ano escolar | Carga Horária | Tipo de atividade realizada em sala | Total de alunos | Alunos surdos | Prof ^{as} em sala |
|---------------|-------------|---------------|--|-----------------|---------------|----------------------------|
| Matutino | 5º ano | 48 horas | Observação e Participação (moderada) | 25 | 3 | 2 |
| Vespertino | 3º ano | 102 horas | Observação e Participação (moderada à ativa) | 21 | 2 | 2 |

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Como o foco do estágio inicialmente era educação de surdos, foi escolhida uma escola e classes regulares que tivessem esses alunos incluídos, motivo pelo qual as turmas contavam com duas professoras: uma regente, responsável pela turma no geral, e uma intérprete, que acompanha os surdos em sala de aula. Durante o relatório, ao usar o termo *professora*, estarei tratando da regente, especificando caso se trate da intérprete. Como houve mudança de foco de pesquisa, questões relacionadas especificamente à surdez não são desenvolvidas, sendo levantadas somente caso contribuam para a discussão da questão corporal, em especial ao tratar de comunicação surda por essa ser majoritariamente gestual (HONORA, 2022).

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE DE PESQUISA

O estágio e a pesquisa de campo foram realizados durante os dois semestres letivos de 2019 em uma escola pública regular do Distrito Federal (DF) que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Está localizada numa área considerada acessível e segura de Sobradinho, região administrativa de médio nível socioeconômico, mas recebe estudantes de regiões próximas mais carentes, como Sobradinho II, Fercal e Planaltina (CODEPLAN, 2021). A escola não era de tempo integral, tendo uma jornada diária de 5 horas, no período matutino ou vespertino, mas recebia alunos que precisavam de acompanhamento especial da sala de recursos no horário contrário.

O então projeto político-pedagógico (PPP) da escola se fundamentava especialmente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei nº 9.394/1996) e em concepções teóricas progressistas, especialmente de Paulo Freire, defendendo contextualização dos conteúdos, participação da comunidade escolar, formação integral dos alunos (afetiva, social, cognitiva e física), inclusão social e promoção da diversidade, dentre outros objetivos alinhados aos documentos oficiais nacionais sobre educação. Cabe resgatar tais detalhes pois o PPP é o documento que guia, ou ao menos deveria guiar, as ações pedagógicas da escola.

O tempo e espaço escolar se organizavam especialmente em padrões tradicionais, mas com mais flexibilidade. Apresentava a lógica de fileiras exposta por Foucault (2009), fossem físicas, para o deslocamento e organização dos alunos na sala de aula e pátio, ou simbólicas, como sequência de turmas e de atividades. Estes últimos, todavia, são exigências ou arranjos do sistema educacional, não próprios dessa escola. A jornada não era de tempo integral, sendo de 5 horas por dia, seja no turno da manhã ou da tarde, com um intervalo de 30 minutos para lanche, dentro de sala, seguido por 20 minutos de recreio no pátio.

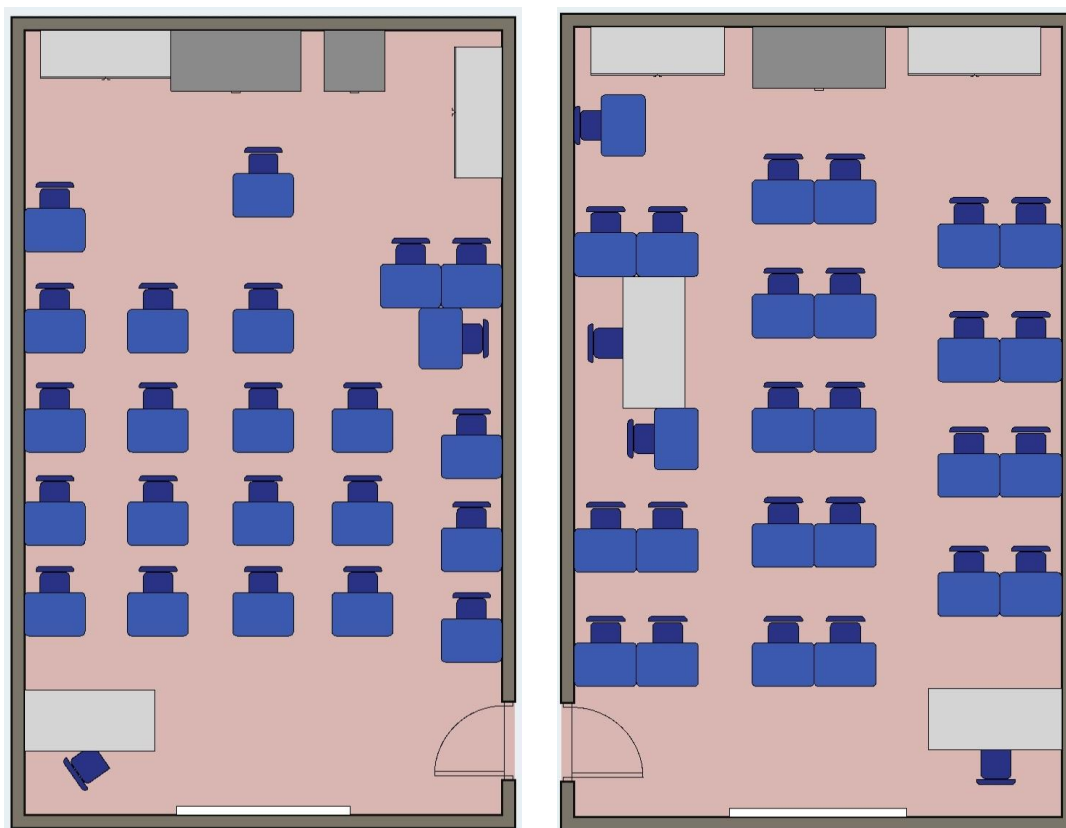
Cada turma tinha seu cronograma, com momento das aulas gerais nas salas regulares, de Educação Física no pátio ou quadra poliesportiva e das visitas semanais ao laboratório de informática e sala de vídeo. No momento de cada aula, havia flexibilidade para que a docente responsável definisse a atividade. Na turma vespertina presenciei, às vezes, usarem um cordão que o aluno deveria levar ao sair da sala de aula para usar o banheiro ou beber água, para que somente um aluno saísse por vez. A professora usava essa estratégia ao sentir que estavam aproveitando a oportunidade para se reunir e bagunçar fora de sala. Havia uma determinação, assim, dos momentos que poderia ou não se movimentar livremente (INFORSATO, 2015).

Além dos espaços já citados, onde aconteciam as aulas, o lanche e o recreio, a escola também contava com biblioteca, sala de professores, gestores e servidores, cantina, banheiros

acessíveis, entre outros. Tirando pátio e quadra, os espaços eram bem delimitados por paredes e muros, que provavelmente tinham intenção tanto de não dispersar a atenção das crianças (FOUCAULT, 2009), mas também de mantê-las seguras de possíveis ameaças externas. Tinha boa infraestrutura no geral, mas enfrentava dificuldade em épocas quentes, pelo calor e falta de ventilação em salas de aula, ou chuvosas, por molhar o pátio e amplificar o barulho da chuva. Quanto à acessibilidade, só identifiquei os banheiros e as rampas.

As salas de aula, onde acontecia a maioria das atividades pedagógicas, dependiam de ventiladores e luzes artificiais para manter o espaço fresco e iluminado, não sendo assim tão adequadas (GIRARD e CHALVIN, 2001); entretanto, aos poucos as janelas, antes pequenas, estavam sendo trocadas. Ao menos nas turmas que observei e vi de relance, os estudantes costumavam sentar em fileiras, voltados ao quadro branco e espaço do professor à frente. A configuração dentro de sala pode ser vista abaixo nas plantas baixas aproximadas que fiz de ambas as salas que observei (Figura 1). A carteira isolada ao fundo era onde eu observava e os alunos surdos e professoras-intérpretes ficavam nas carteiras que estão agrupadas.

FIGURA 1 - DISPOSIÇÃO COMUM DAS SALAS DE AULA



*Plantas baixas aproximadas da disposição habitual de carteiras nas salas de 3º (à esquerda) e 5º ano (à direita).
Fonte: elaborado pela autora, 2023.*

Antes de prosseguir para a discussão do lugar do corpo na escola, cabem comentários gerais sobre as turmas observadas. Em ambas os métodos pedagógicos eram conservadores (LIBÂNEO, 1985) e bancários (FREIRE, 2015), bastante destoante do que almejava o PPP. As aulas eram quase sempre expositivas, apoiadas na cópia do que estava disposto no quadro ou em livros didáticos ou na execução de problemas, também desses livros ou de folhas xerocadas. Atividades distintas eram usadas geralmente em momentos vistos como recreação, como desenhos ou jogos de tabuleiro, cartas e raciocínio que eram guardados em sala.

Em ambas as turmas, seja pelas professoras regentes ou intérpretes, identifiquei certas regulações que podem ser entendidas como higienistas (SOARES, 2017), definindo modos adequados de sentar-se nas carteiras, de falar, de estudar, de vestir o uniforme, do nível vocal, entre outros. Em situações pontuais, vi também desaprovação sobre alguns interesses pessoais dos alunos, geralmente voltados ao uso de celular, como filmes que assistiram, vídeos que viram no *Youtube*, músicas de *funk* e um jogo chamado *Freefire*.

Por comentários das professoras comigo ou com a turma, acredito que havia desejo de preservar os alunos, se preocupando com os impactos de assuntos e comportamentos em sua saúde física e mental, mas também julgamentos de valor e até reprodução automática do que aprenderam como modos certos de agir⁶. A orientação ou restrição em si não define o caráter higienista da regulação, podendo ser pensada em prol dos alunos, mas cabe questionar quanto a sua necessidade e origem, para não ultrapassar o interesse pelo bem-estar (AHLERT, 2011) e se tornar opressora. Deve-se apresentar motivos plausíveis, alinhados aos fins educacionais atuais (BRASIL, 2018), e compartilhá-los com as crianças.

Apesar das semelhanças quanto aos métodos pedagógicos das professoras, assim como ao contexto socioeconômico dos estudantes, o comportamento em cada classe destoava muito. Se no 5º ano a aula fluía com mais facilidade, sendo os alunos mais passivos e receptivos ao conteúdo administrado, no 3º ano a professora não conseguia dar a aula planejada devido a agitação, reatividade e agressividade das crianças. Essas, por outro lado, manifestaram mais criatividade no geral e preocupação com a inclusão de estudantes surdos do que no 5º ano.

É possível que a questão da idade tenha afetado a diferença comportamental; porém, tanto eu quanto as professoras do 3º ano considerávamos as ações da turma atípicas inclusive para aquela faixa etária. Devido às dificuldades que estava enfrentando, no início a regente não queria me receber em sala, acredito que com receio de ser julgada, um medo comum em

⁶ Presenciei, por exemplo, cobrarem dos alunos respostas escritas de certo modo com a única justificativa de que "no 6º ano vão cobrar assim", proibirem que colocassem *funk* porque "não pode esse tipo de música na escola" ou repreenderem gírias e maneirismos que provavelmente traziam de sua comunidade.

profissionais que recebem estagiários (PIMENTA e LIMA, 2006). Após me conhecer melhor, acabou me recebendo e dando bastante espaço para trabalhar com a turma, um dos motivos pelo qual escolhi o 3º ano para desenvolver o projeto de estágio.

Acredito que as dificuldades da professora tinham relação com os métodos de ensino tradicionais adotados por ela, que não atendia às necessidades das crianças, mas a turma era de fato muito desafiadora, inclusive para aplicar atividades por métodos alternativos que são recomendados na faculdade. Mesmo construindo o projeto *O Corpo Fala* coletivamente e com atividades lúdicas, a resistência em participar ou respeitar certas orientações já parecia habitual; quando aceitavam as propostas, era preciso lidar ainda com violências entre colegas e até mesmo com a professora. Além de considerar as demandas gerais da turma, o projeto ainda precisava atender às necessidades das alunas surdas, que eram bastante distintas.

O caso de um aluno do próprio 3º ano acabou simbolizando os desafios em turma de mudar um contexto já permeado por reatividade e violência. Será comentado por ter trazido limitações à pesquisa (GIL, 2019), pela dificuldade que me geraram de aplicar às atividades. Chegando durante o segundo semestre, essa criança imediatamente entrou em conflito com os outros alunos, gerando várias agressões que, mesmo mútuas, foram mais graves por parte do novo aluno. Descobriram que ele tinha suspeita de esquizofrenia e envolvimento com drogas. A gestão então solicitou explicitamente que todos da turma, alunos e docentes, ignorassem suas "tentativas de chamar atenção", deixando-o ainda mais frustrado e violento.

O isolamento, por mais que oficialmente justificado como uma forma de proteger os outros, claramente era punitivista (FOUCAULT, 2009) e se mostrou um fracasso. As pessoas que o aluno não agredia eram justamente as que não aderiram à estratégia, de início somente eu, as alunas surdas e a professora-intérprete. Nos dias que frequentava a aula, ele passava a maior parte do tempo conosco no fundo da sala, compartilhando assim da exclusão física e simbólica que as alunas surdas vivenciavam. Acredito que ele acabou desenvolvendo grande carinho por elas e por mim, mas nossa relação se complicou quando ele descobriu o bairro que eu morava e passou a insistir em saber meu endereço.

A professora, percebendo que a estratégia não estava funcionando, adotou uma postura oposta: frente às agressões, ela questionava seus motivos, sem acusá-lo, enquanto afirmava seu afeto pelo aluno. A resposta foi positiva e reduziu a agressividade, mas sua relação com a escola e seus colegas já estava desgastada, a hostilidade se tornou habitual de todos os lados e as agressões continuaram. Ciclos de violência, pelo seu impacto afetivo e mimético, se tornam difíceis de serem rompidos (WULF, 2016). Mesmo com a estratégia de acolhimento, o aluno bateu na professora por estar frustrado e foi suspenso pelo resto do ano letivo.

Todas as situações descritas foram muito estressantes, ao ponto da professora entrar em depressão e ser dispensada faltando um mês para o fim do ano letivo. Eu mesma cheguei a me questionar, pela primeira vez no curso e após diversas experiências pedagógicas, se teria condições psicológicas para seguir com a carreira docente, e por isso acabei atrasando minhas anotações e o início do projeto *O Corpo Fala*, prejudicando a pesquisa. Esse relato pretende explicitar não só o contexto da turma investigada, como o nível do meu envolvimento com essas situações e os entraves que aconteceram durante o estágio.

3.2. O LUGAR DO CORPO EM UMA ESCOLA REGULAR

A escola investigada, como indicado anteriormente, reflete uma tendência tradicional, já enraizada no sistema educacional (INFORSATO, 2015), o que afeta o lugar do corpo neste espaço. A carne era negligenciada na maioria das atividades pedagógicas e seu uso reservado às atividades fora de sala de aula, mas nem sempre com liberdade de movimento e exploração corporal. Visto que o PPP da escola se baseia em ideias progressistas e estabelece objetivos de formação integral e conscientização, contextualização e participação do estudante, o corpo deveria estar sendo trabalhado de modo ativo e transversal (NÓBREGA, 2010).

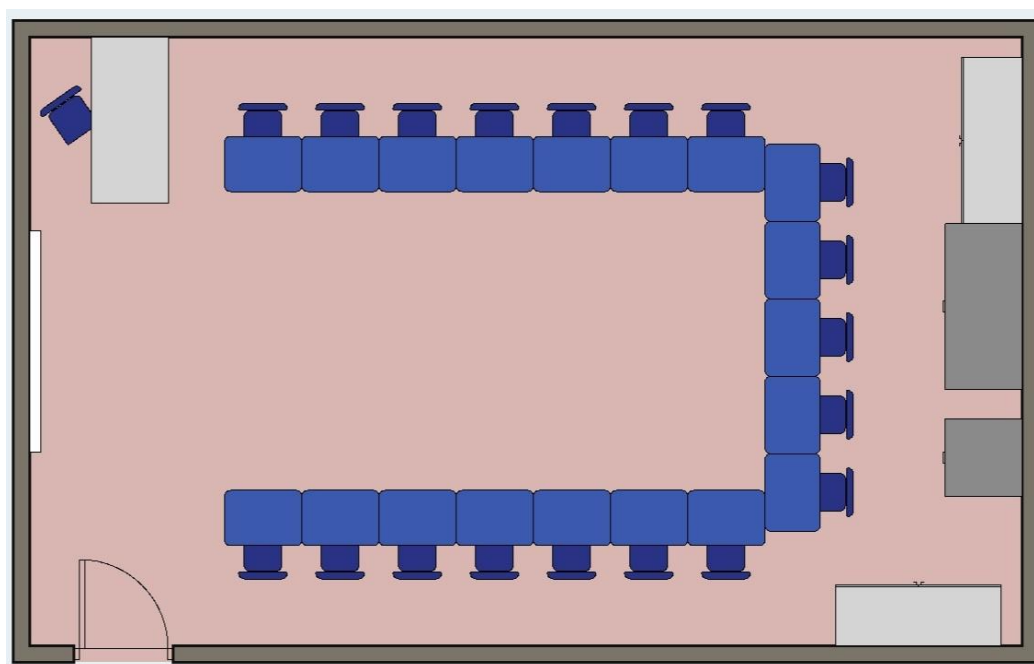
A escola focava excessivamente em conteúdos e comportamento, algo característico da tendência conservadora (LIBÂNIO, 1985). Foi possível identificar em ambas as turmas que acompanhei que esses eram os dois principais interesses. O bom comportamento, tido como limitação e controle das ações corporais (STRAZZACAPPA, 2001), era entendido pelas docentes como meio necessário para se passar o conteúdo, tido como finalidade do processo de aprendizagem e desconectado das vivências dos alunos, que ocorrem em sua corporeidade (NÓBREGA, 2010). Nem de maneira instrumentalizada, em uma ideia mais renovada e de experimentação, eu presenciei a carne sendo explorada.

Ainda que não se imobilizasse os alunos, que tinham mais liberdade de movimento nos momentos de lanche e recreação dentro de sala, o que predominava na aula era o silêncio corporal (GIRARD e CHALVIN, 2001), pois sua atividade não era vista como contribuição nem do ponto de vista intelectual nem comportamental. Assim, as professoras acabavam por reproduzir o dualismo mente-corpo (BEZERRA e MOREIRA, 2013), a lógica bancária de educação (FREIRE, 2015), o funcionalismo (INFORSATO, 2015), docilização (FOUCAULT, 2009) e civilidade (NÓBREGA, 2005) da carne, definindo vertical e utilitariamente quais as formas adequadas de ser, pensar e agir.

A perpetuação desse sistema escolar tradicional, entretanto, não pode recair somente sobre as docentes; a cultura e estrutura escolar dificultam propostas fora dessa lógica. Sejam costumes, horários, espaços, currículos, avaliações, premiações, punições, demandas externas, esses e outros fatores já estavam internalizados nos sujeitos (GALLO, 2015) e faziam a escola reproduzir automaticamente esse sistema. Um aspecto espacial que, por exemplo, corroborava a esta perpetuação eram as salas de aula que, para possibilitar estudantes em fileiras focados na figura do professor à frente (BRIGHENTE e MESQUIDA, 2016), foram construídas em uma configuração verticalizada, como pode-se ver na Figura 1 apresentada no tópico anterior.

O arranjo vertical da sala e o local de fixação do quadro dificultam alternativas mais apropriadas para uma aula participativa e horizontal, como em roda ou meia-lua, que permite ver todos os colegas. Na sala de 3º ano, por iniciativa minha ou da professora, tentamos às vezes dispor as carteiras mais circularmente (Figura 2), mas nem todos alunos conseguiam se ver, o deslocamento entre carteiras ficava prejudicado e só era possível quando alguns alunos faltavam. Ainda assim, acredito que foram experiências positivas. As crianças pareceram mais cientes dos seus colegas e no espaço geral da sala aula, além de ficarem mais animados para atividades pedagógicas, mesmo mais tradicionais.

FIGURA 2 - DISPOSIÇÃO ALTERNATIVA DA SALA DE 3º ANO



Planta baixa aproximada de uma disposição experimental de carteiras na sala de 3º ano.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Tanto essa percepção ampliada quanto a animação, todavia, intensificavam também a dispersão e agitação da turma. Esses efeitos se agravavam em atividades externas à sala de aula e que envolviam movimento, como as do projeto *O Corpo Fala*. Tornava-se difícil em especial pelas particularidades já comentadas no tópico anterior sobre a turma de 3º ano, além de questões sociais contemporâneas de aceleração mental por excesso de estímulos (GALLO, 2015), que dificulta às crianças a presença e foco nas atividades (JOÃO e BRITO, 2004).

Outros aspectos que devem ser considerados são a restrição corporal e o costume das crianças ao tipo de atividade realizada. A agitação podia ser reação ao exacerbado controle que se fazia sobre a carne na maior parte do tempo em sala de aula, como forma de extravasar uma energia que se acumulou nos momentos de restrição do corpo (GIRARD e CHALVIN, 2001). Acredito que a reação também advinha do costume dos alunos ao modelo tradicional, ao invés de atividades mais participativas, horizontais e corporais, fazendo com que eles não tivessem necessidade nem oportunidade de lidar com questões que a pedagogia ativa pede e proporciona, como atenção e consideração ao espaço e aos colegas.

Não se deve, portanto, desistir de alternativas pedagógicas que contribuam à formação integral, consciente, contextualizada e diversificada almejada pela educação (BRASIL, 2018), mesmo com desafios; são processos caóticos de desordenação, contudo necessários para que novas configurações possam se ordenar (JOÃO e BRITO, 2004). Se trabalhassem com esse tipo de atividade mais frequentemente, é provável que os alunos aprendessem a participar de modo mais proativo, responsável e saudável, assim como se espera que façam fora da escola.

Foi o que pareceu acontecer com o próprio projeto *O Corpo Fala*, no qual as primeiras atividades foram muito desafiadoras, mas ao final já estavam bem mais fáceis de se aplicar. Não posso afirmar, porém, que o costume foi o principal motivo da mudança comportamental, já que na metade do projeto a professora foi substituída e os alunos eram menos reativos à nova docente. Um contexto que poderia demonstrar se o costume faria as crianças lidarem melhor com atividades que possibilitam mais ação e movimento é a Educação Física, por permitir extravasar, liberar e explorar a energia corporal (GIRARD e CHALVIN, 2001).

Infelizmente, não presenciei quase nenhuma dessas aulas, por ser em dias da semana que eu não costumava frequentar; mesmo quando eu estava na escola, nem sempre as alunas surdas participavam, e eu as acompanhava. Acredito que um dos maiores prejuízos de ter selecionado a questão corporal como principal foco só após finalizar o estágio foi não ter priorizado os dias e momentos de Educação Física. Nas duas vezes que assisti, foram feitos esportes e jogos competitivos que não pareciam trabalhar consciência e expressão corporal;

caso isso fosse recorrente, corroboraria com o que Nóbrega (2005) e Strazzacappa (2001) denunciaram sobre essa modalidade curricular.

Por não ter observado mais aulas e nem conversado sobre elas com a professora de Educação Física, com quem só falei sobre as dificuldades gerais da turma e a presença das estudantes surdas, não posso generalizar. Uma das atividades que propus no projeto *O Corpo Fala*, inclusive, já tinha sido aplicada anteriormente por essa professora. Além disso, as crianças pediam por atividades esportivas e competitivas, sendo necessário considerar suas demandas. Acredito que esse tipo de atividade permite trabalhar com consciência e expressão corporal, o que não vi acontecer de modo explícito, mas pode ter ocorrido outras vezes.

A Educação Física, assim como outros momentos de maior movimentação corporal, pareciam ser vistos pelos alunos e outros profissionais da escola, ao menos os que eu tive contato, como recreação e moeda de troca (STRAZZACAPPA, 2001). Caso se comportasse bem, a criança poderia ir para a aula na quadra, o recreio no pátio ou para brincadeira externas que vez ou outra eram feitas pelas professoras. Se o comportamento fosse inadequado, ele perderia tais "benefícios", mesmo que sejam seu direito. Novamente, a escola trazia uma ideia punitivista, através da restrição de liberdade (FOUCAULT, 2009), privando dos estudantes esses momentos, que eles tanto almejavam, se não seguissem as normas.

As críticas de Strazzacappa (2001), mesmo escritas duas décadas antes da pesquisa de campo, também foram certeiras sobre o lugar da dança na escola. Presenciei essas atividades na turma de 5º ano, pelos alunos surdos acompanharem, e aconteceram somente para celebrar a festa junina. Os passos eram predefinidos e provavelmente descontextualizados da realidade das crianças, que inclusive brincavam com outros movimentos, mas eram cortadas. No geral os que faziam isso eram os mesmos que não queriam participar, em especial meninos, mesmo sendo com mais movimento corporal como tanto eles costumavam querer. Desperdiçava-se a chance de trabalhar o potencial expressivo, criativo e imaginativo da dança.

Em determinada oportunidade, perguntei para quatro estudantes do 3º ano, que tinham sido dispensados de uma atividade por estarem "fazendo bagunça", o que eles gostariam de fazer com o corpo na escola. A dança foi destacada como interesse de todos; contudo, ao me mostrarem qual tipo de movimentos eles queriam, o representado era algo mais próximo da realidade sociocultural deles, como *hip hop* ou *funk*, bem diferente do que era trabalhado pela escola suas coreografias. Considerar o desejo das crianças sobre como querem se movimentar torna mais fácil cativá-las para a atividade e provocar uma reflexão sobre seus corpos.

Volta o questionamento de Gaya (2006) sobre o papel da Educação Física e das Artes sobre o corpo, que eu estenderia a outras brincadeiras que exploram o movimento corporal.

Quanto às suposições do autor, eu consideraria que a escola pesquisada usa esses momentos para "consumir seu excesso de energia em prol de uma racionalidade serena (...) Ou, pior do que isso, ameaçá-lo: só brinca se realizar os deveres" (p. 255). Parecia haver compreensão de que o corpo devia ser trabalhado, não de como ou porquê. A consciência e expressão corporal deveriam ser desenvolvidas tanto pela Educação Física quanto pelas Artes (BRASIL, 2018), mas não presenciei isso em nenhum desses componentes curriculares.

Um dos poucos momentos que era permitido ao corpo mais liberdade de movimento era o recreio (STRAZZACAPPA, 2001). As interações nesse período eram mais espontâneas, possibilitando perceber como as crianças regulavam seu próprio comportamento e dos pares, podendo inclusive indicar como os alunos estão desenvolvendo sua socialização. No 3º ano, assim como era em atividades didáticas de configuração participativa, o recreio despertava posturas ambivalentes nas crianças, que por vezes eram criativas e companheiras em suas brincadeiras e, outras vezes, agressivas uns com os outros.

Após o recreio, como os alunos voltavam especialmente agitados, a professora deixava 10 a 20 minutos reservados para relaxamento, desligando as luzes e pedindo que abaixassem as cabeças sobre a carteira e fizessem silêncio. Apesar das crianças realmente desacelerarem, não relaxavam, parecendo agoniadas por terem que ficar quietas e imóveis por tanto tempo. Só aguardavam acabar esse momento para voltarem a se agitar. Um relaxamento realizado com crianças precisa considerar e atender as necessidades corporais, que, neste caso, parecia ser se movimentar (GIRARD e CHALVIN, 2001).

A escola pretende, em suas ações pedagógicas, suprimir os impulsos das crianças por considerá-los negativos, mas não aprende e nem ensina a lidar com tais impulsos. Assim que os alunos recebem abertura para deixá-los fluir, sem restrição ou mediação do professor, se percebe a dificuldade em trabalhar com essa energia. Na turma de 3º ano, por exemplo, era claro sua criatividade e potencial de construção em equipe e, se isso fosse melhor trabalhado pela escola, seriam mais exemplos de colaboração e menos de violência entre os colegas.

Por tal motivo, foi uma turma muito interessante para aplicar o projeto *O Corpo Fala*. A ideia partiu da dificuldade que notei nos ouvintes de se comunicar com as alunas surdas usando seu corpo. Como nem elas sabiam muito de Libras, não se tratava de usar essa língua, mas sim de estabelecer movimentos interativos (ANTÉRIO, 2014) que transmitissem a ideia. A comunicação poderia não ser tão complexa quanto utilizando uma língua, mas é possível e acessível reproduzir gestualmente objetos e ações, o que ouvintes, estudantes ou até mesmo profissionais da escola, não conseguiam fazer. Esse desafio, somado a potência que percebi nas crianças do 3º ano, me motivaram a desenvolver o projeto pedagógico.

3.3. O CORPO FALA: POR UM CORPO CONSCIENTE E EXPRESSIVO

De acordo com Pimenta e Lima (2006), o estágio, além de um ambiente propício para pesquisa, também é para elaboração e aplicação de projetos. Para desenvolver o projeto *O Corpo Fala* (Figura 3), precisei considerar não só os temas que eu pretendia trabalhar, de corpo e surdez, mas também as demandas da turma que estava acompanhando e as intenções previstas no PPP da escola. Idealizei e fundamentei o projeto em três objetivos: desenvolver consciência, expressão e comunicação corporal; incentivar a participação e interação das alunas surdas com os colegas; e valorizar relações cooperativas e não-violentas.

FIGURA 3 - CAPA DO PROJETO *O CORPO FALA*



Foto da capa da parte escrita do projeto de estágio O Corpo Fala. Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Mesmo que sejam levantadas algumas questões relacionadas aos últimos objetivos, é especialmente sobre o primeiro que discorro, tendo em vista que a monografia está centrada na temática corporal. Infelizmente, atividades com movimento foram trabalhadas menos do que planejado, devido ao meu atraso em começar o projeto, comentada no segundo capítulo, e à dinâmica da turma, desenvolvida neste relatório. Ainda assim, das 12 atividades feitas, 9 proporcionaram reflexões interessantes sobre consciência e expressão corporal, dentre jogos, e brincadeiras, mímica, desenhos e relaxamento (Quadro 6):

QUADRO 6 - ATIVIDADES DO PROJETO *O CORPO FALA*

| Nome da atividade | Data de aplicação | Lugar de aplicação | Descrição resumida da atividade |
|--------------------------|----------------------|--------------------|--|
| Livro de Acordos | 29/10/19 | Pátio | Produção e votação de acordos do projeto a partir do que participantes queriam que tivesse mais e menos na escola |
| | 31/10/19 | Sala de aula | Organização de um livro com os acordos definidos e produção de desenhos para representar cada acordo |
| Pesquisa de opinião | 07/11/19 | Sala de aula | Distribuição de papéis para alunos responderem questões específicas sobre escola, interações entre colegas e Libras |
| | 12/11/19 | Sala de aula | Conversa com cada estudante para compreender melhor as respostas que foram escritas por eles |
| Chamada sem net | 07/11/19 | Pátio | Semelhante ao telefone-sem-fio, mas passando uma mensagem através de gestos por uma fila de alunos |
| Frases em ação | 08/11/19 | Sala de aula | Cada aluno retirava uma frase simples (sujeito, verbo e objeto) e deveria, por mímica, interpretá-la para os colegas |
| Espelho, espelho meu | 26/11/19 | Pátio | A cada rodada uma criança deveria definir e fazer um movimento em frente aos colegas estes precisavam imitá-la |
| Representatividade negra | 05/12/19 | Sala de aula | Após contar uma história, os alunos deveriam desenhar e pintar 3 personagens, tendo disponíveis 3 "cores de pele" |
| | 09/12/19 | Sala de aula | Discussão sobre os desenhos, as cores de pele e tipos de cabelo representados e que as crianças se identificam |
| História com as mãos | 09/12/19 | Sala de aula | Cada grupo de aluno deveria apresentar uma narrativa por gestos feitos com uma determinada configuração manual |
| Relaxamento de Jacobson | 29/10/19 08/11/19 | Sala de aula | Proposta de desaceleração após o recreio pela contração e relaxamento progressivo de grupo musculares |
| Brincadeiras diversas | 02/12/19 10/12/19 | Pátio | Não serão esmiuçadas aqui, mas foram escolhidas pelos próprios alunos em momentos específicos de recreação |

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

As primeiras atividades pretendiam sondar as perspectivas e os interesses dos alunos e das professoras para que o projeto pudesse melhor contemplá-los. Nas perguntas para o Livro de Acordos (Figura 4), quanto ao que gostariam que tivesse mais na escola, praticamente todas crianças colocaram algo relacionado a brincadeiras e várias falaram de amizades; já as professoras pediram por respeito. Quanto ao que não gostariam, a maioria, incluindo alunos e docentes, declarou não querer sofrer algum tipo de violência, como *bullying*, xingamentos, agressão física ou ser excluído.

FIGURA 4 - LIVRO DE ACORDOS DO PROJETO *O CORPO FALA*



Foto do desenho feito por alunos na página inicial do Livro de Acordos produzido para o projeto.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Essas demandas foram reafirmadas na pesquisa de opinião com os alunos. A primeira questão era sobre gostar ou não de ir para a escola e por qual motivo. As afirmações positivas traziam como justificativa relações afetuosas com colegas e professoras e brincadeiras, além de alguns comentários sobre estudar e a aula Educação Física. Respostas com justificativas negativas foram mínimas e nenhuma se referiu a violência, mas nas duas questões posteriores, que eram sobre agressão, três quartos afirmaram já terem agredido algum colega e metade disse ter sido agredido. Apesar do número já ser alto, creio que na realidade era ainda maior.

Todos os interesses comentados, de brincar, estabelecer relações amigáveis e não ser violentado ou desrespeitado, se relacionam com o corpo, em especial na sua dimensão afetiva, se alinhando à afirmação de Nóbrega (2010) da afetividade como mobilizadora da vida. As amizades eram, para as crianças, pessoas com quem elas tinham interações agradáveis e divertidas. As violências que alunos e professoras não queriam sofrer, mesmo quando não atentavam diretamente contra a integridade física, se tornavam corporais, por exemplo, por

gerar sensações de medo, raiva e tristeza, por afetar sua percepção sobre o ambiente escolar e os colegas, por prejudicar a expressão livre e espontânea dos sujeitos, entre outros.

Já as brincadeiras, além do apelo afetivo e lúdico, são comumente associadas com a movimentação, tanto que estudantes e docentes pareciam associá-las com a Educação Física. Nos momentos do projeto que reservei para que a turma escolhesse a atividade, propuseram coisas como *corre-cutia*, *morto-vivo* e *pique-estátua*, só uma vez pedindo algo com menos movimento, no caso um bingo. Isso, somado à demanda por brincadeiras e a animação com atividades mais dinâmicas, demonstra o quanto as crianças almejavam pela possibilidade de se movimentar, como induzido por Strazzacappa (2001).

Por isso ficou acordado com os alunos que o projeto *O Corpo Fala* traria atividades lúdicas para trabalhar seus objetivos, considerando as dimensões física, simbólica e afetiva da corporalidade, negligenciadas pela escola. Assim, foi uma proposta pedagógica alinhada às ideias de corporeidade, complexidade (JOÃO e BRITO, 2004; NÓBREGA, 2010; AHLERT, 2011) e corpo ativo (GALLO, 2015) que procurava promover, através do corpo, relações mais afetuosas ao invés de violentas (WULF, 2016) e conscientizar sobre o potencial comunicativo da expressões e movimentos corporais (FURLAN e BOCCHI, 2003; ANTÉRIO, 2014).

Após as atividades de sondagem e a consolidação dos objetivos do projeto, vieram as atividades lúdicas. Dentre as de cinesia, considero *Chamada sem net* e *Espelho, espelho meu* mais simples por se basearem em mimese, ou seja, na incorporação do movimento externo, produzido pelo colega, e reprodução com elementos próprios (WULF, 2016). São jogos que não traziam preocupação com a significação; apesar de ter intencionalidade no mover, não chegavam a ter no comunicar, não sendo do tipo interativo (ANTÉRIO, 2014). Foram feitas para incentivar a expressão corporal livre e despreocupada, além de promover coesão entre colegas através de uma conexão lúdica e afetiva.

Já as atividades *Frases em Ação* e *História com as mãos* foram mais complexas por exigirem um movimento interativo, ou seja, que tenha intenção de comunicar uma ideia através da gestualidade (ANTÉRIO, 2014). Demonstam como a significação é não atribuída pelo locutor, mas construída junto do receptor da mensagem (FURLAN e BOCCHI, 2003), devendo se considerar não só o que se deseja transmitir mas o que está sendo compreendido. Foram especificamente pensadas para trabalhar a dificuldade das crianças em usar seu corpo para comunicar algo às alunas surdas, não podendo se apoiar na oralização nem escrita.

Frases em Ação se mostrou muito complexa para os alunos, com somente três fazendo mímica por terem demorado muito para passar sua ideia e meu tempo de atividade ter sido cortado por outros motivos. Se antes deveriam passar a ideia de uma frase, acabei reduzindo

para somente uma palavra, o verbo da frase, mas ainda assim apresentaram dificuldade de interpretar ações como "dirigir" ou "varrer". Acredito que havia certa vergonha, pois mesmo que os alunos tenham se colocado à frente por vontade própria, ainda assim é um lugar exposto e vulnerável, com várias pessoas te observando e tentando te compreender.

Na atividade *Histórias com as mãos*, a proposta pedia uma narrativa usando sinais de Libras ou representações mímicas com certas configurações manuais (Figura 5), exigindo movimentos interativos e significativos. Apesar de considerá-la mais complexa que a anterior, as histórias foram muito boas, criativas e fáceis de compreender. Pode ter sido um avanço por conta do próprio projeto, mas é preciso considerar outros fatores, como ter sido após a troca da professora regente, o maior tempo de preparo para elaborar e ensaiar a apresentação e coletividade da produção, permitindo ao aluno entender a percepção dos seus colegas sobre seus movimentos e reorganização destes antes de apresentá-los por fim.

FIGURA 5 - CARTAS DA ATIVIDADE "HISTÓRIA COM AS MÃOS"



Fotos das configurações manuais usadas no jogo *História com as Mãos*. Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Outra atividade do projeto que trabalhava diretamente com cinesia foi o *Relaxamento de Jacobson*, uma alternativa dinâmica ao repouso que era aplicado pela professora regente após o recreio, já que propõe a contração dos músculos logo antes do seu relaxamento. A ideia era trazer a atenção para determinada parte do próprio corpo para sentir melhor seu descanso, acompanhado de uma respiração profunda e compassada. O relaxamento trabalha a circularidade e consciência das ações corporais (NÓBREGA, 2010) e propõe que o descanso pode se dar através do movimento, ao invés da imobilidade (GIRARD e CHALVIN, 2001).

A primeira aplicação foi frustrante; os alunos seguiram agitados, se não ficaram mais. Em uma segunda vez, ao invés de dar a opção de se levantarem como fiz antes, pedi que todos permanecessem sentados. Houve tumulto ainda, mas a experiência foi melhor. Acredito que continuaria melhorando se continuasse aplicando, pelo que já desenvolvi no tópico passado

sobre a desordem que precede uma nova organização (JOÃO e BRITO, 2004) e extravasão de energia acumulada num momento que há maior liberdade corporal (GIRARD e CHALVIN, 2001). Infelizmente, não apliquei mais porque a professora substituta não destinava tempo ao relaxamento e eu não percebi, à época, o quão isso poderia contribuir à discussão.

A última atividade que acredito que vale citar é a da *Representatividade Negra*. Foi uma ideia posterior que tive ao perceber que as crianças se representaram com pele clara e cabelo liso ou ondulado nos desenhos do Livro de Acordos (Figura 6), sendo que a maioria da turma tinha pele escura e cabelo cacheado ou crespo. Para entender se a escolha da cor não era por falta de opção ou até por indução, pelo lápis salmão ser chamado inadequadamente de "cor-de-pele", disponibilizei para todos 3 lápis que identifiquei para eles como possíveis cores de pele: marrom, ocre e salmão.

FIGURA 6 - DESENHOS DO LIVRO DE ACORDOS



Fotos de dois desenhos feitos por alunos no Livro de Acordos do projeto O Corpo Fala.
Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Narrei uma história autoral e fantasiosa, chamada *A Voz da Princesa*⁷, sem referenciar o local no qual ela se dava e nem quaisquer características físicas dos personagens. Logo após a contação de história, pedi que desenhassem três desses personagens (princesa, amigo surdo e feiticeiro). Dos 45 personagens desenhados, só 4 tiveram outra cor de pele que não rosada; quanto ao cabelo, somente 6 não tinham fios lisos. Essa minoria foi representada no desenho de apenas 3 das 15 crianças que participaram da atividade (Figura 7).

FIGURA 7 - DESENHO DAS CRIANÇAS PARA A HISTÓRIA "A VOZ DA PRINCESA"



*Fotos dos desenhos feitos pelas crianças dos três principais personagens da história "A Voz da Princesa".
Fonte: elaborado pela autora, 2023.*

Noutro dia, mostrei minha própria representação dos personagens (Figura 8), pensada para confrontar as percepções das crianças e provocar uma reflexão. Depois, com 7 lápis de cor variados para representar tons de pele e desenhando no quadro os tipos de fios de cabelo mais comuns, perguntei com quais as crianças se identificavam. Três quartos colocaram ter pele marrom (seja claro ou escuro) e metade escolheu fios cacheados, apesar de que, na minha percepção, vários tinham cabelo mais enrolado do que assumiram. Então, questionei e refleti o porquê suas representações de si e dos outros era feita com lápis salmão e cabelo liso.

⁷ A história conta sobre uma princesa fictícia que, por ser uma criança muito curiosa e questionadora, perde sua voz após beber uma poção feita por um feiticeiro do reino, a mando dos próprios pais. A menina, enquanto sofre a perda, descobre que existem outros meios de se comunicar: aprende língua de sinais com um amigo plebeu, usa mímicas e ensina os moradores do reino a ler, escrever e usar sinais. Quando adulta, a princesa reconquista a voz por arrependimento do feiticeiro, que lhe conta toda a verdade. Ela confronta e se reconcilia com os pais e com o tempo torna-se a melhor rainha que o reino já teve, por ter se comunicado e relacionado tanto com seu povo.

FIGURA 8 - DESENHO PRÓPRIO PARA A HISTÓRIA "A VOZ DA PRINCESA"



Foto do desenho elaborado por mim dos três principais personagens da história "A Voz da Princesa".
Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Infelizmente, assim como aconteceu com o relaxamento, não percebi à época como seria interessante reaplicar esse tipo de atividade para pensar os resultados do projeto e das reflexões que estavam sendo promovidas. Gostaria de saber se essa reflexão influenciou nas produções posteriores dos alunos que acompanhei. O que tive como resposta foi somente um desenho específico de uma aluna, representando uma personagem própria sua com cabelo crespo (Figura 9), o que já me emocionou bastante.

FIGURA 9 - RETRATO FEITO POR UMA ALUNA



Foto do retrato que uma aluna fez de sua própria personagem fictícia com fios de cabelo crespo.
Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Os desenhos desta atividade e do Livro de Acordos explicitam a percepção visual das crianças sobre os esquemas corporais (GIRARD e CHALVIN, 2001) de si, do colega e de figuras fictícias no seu imaginário. Entender como se percebe e é percebido visualmente faz parte do processo de construção de consciência corporal e social, mas transpassa a atenção, idealização e cobrança excessivas sobre a aparência pela cultura de consumo (NÓBREGA, 2010). Assim, é uma reflexão que pede cuidados. Ofensas sobre aspectos físicos relacionados à raça, peso e altura foram as únicas agressões verbais descritas pelos estudantes na pesquisa de opinião, parecendo ser uma fonte de angústia para os que relataram.

Dependendo das experiências que a pessoa vivenciou ou observou, reconhecer certas características físicas, consideradas indesejadas pela sociedade e mídia, pode gerar rejeição ao invés de conexão com a corporalidade. Para trabalhar com sua consciência e expressão, então, é preciso que os estudantes se sintam confortáveis em perceber a carne, seja sua ou do outro, sendo a diversidade e representatividade aliadas desse processo. Com isso em mente, sempre que eu desenhava para a turma, tentava representar aparências com que as crianças da turma pudessem se identificar, como fiz no desenho abaixo (Figura 10).

FIGURA 10 - DESENHO PARA EVENTO DE NATAL



*Foto da mensagem e desenho que fiz no quadro branco para o evento de Natal e despedida do ano letivo.
Fonte: elaborado pela autora, 2019.*

CONCLUSÃO

As informações coletadas literária e naturalisticamente para esta monografia, buscando entender o lugar do corpo nas escolas regulares brasileiras, indicam uma histórica negligência e repressão das necessidades e potencialidades corporais, através de um contexto pedagógico permeado pela crença na superioridade da mente, pelo utilitarismo da carne e por mecanismos de dominação física e simbólica. Na educação brasileira, assim como na escola observada, esse contexto concretiza-se especialmente através de pedagogias tradicionais e bancárias, que transmitem saberes alheios às vivências e interesses corporais dos alunos e promovem uma moral higienista que define minuciosamente como eles devem se portar.

Há diversos empecilhos que dificultam a mudança do lugar que o corpo tem ocupado nas escolas brasileiras, mas são várias as alternativas discutidas academicamente que sugerem novas bases teóricas que podem guiar essa transformação pedagógica. No caso deste trabalho, defendo a *corporeidade*, a *complexidade* e o *corpo ativo* como algumas dessas alternativas, identificando sua importância para o desenvolvimento da consciência e expressão corporal e contribuição para uma educação mais significativa, alinhada aos objetivos atuais do sistema de ensino nacional. Na pesquisa de campo, essas ideias se alinham não só à análise feita sobre a realidade escolar, como à aplicação do projeto de estágio *O Corpo Fala*.

Ainda que tenha sido possível construir esse trabalho revendo os objetivos e hipóteses após a realização da pesquisa de campo, colocando-os focados na corporalidade, e firmando as bases teóricas somente na fase posterior de revisão literária, esses aspectos são relevantes e tornaram a realização da monografia mais desafiadora. Somado às limitações da pesquisa de campo, especialmente da dificuldade de registro simultâneo e baixa variedade de instrumentos de coleta, considero que o trabalho não tenha a credibilidade necessária para ser considerado científico, mas que contribua com a discussão da área e para a formação profissional.

É uma produção que, especialmente pelo projeto de estágio, vejo como uma tentativa de superar a defasagem de ações práticas guiadas pelas perspectivas filosóficas e pedagógicas que estão sendo defendidas academicamente e que prezam por ressignificar e valorizar o lugar do corpo no processo de aprendizagem e de conexão do ser consigo, com o outro e o mundo. As produções teóricas são vasta e bastante concisas, sendo o maior desafio atual concretizar essas ideias na realidade educacional. Creio que a experiência em campo pode expor não só determinados empecilhos de se trabalhar com consciência e expressão corporal no ambiente escolar, como também algumas possibilidades e benefícios desse trabalho.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Com a apresentação e aprovação desta monografia, estarei concluindo minha formação inicial como pedagoga pela Universidade de Brasília (UnB) e poderei atuar como professora de atividades pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), órgão para o qual fui aprovada pelo processo seletivo para professor temporário e efetivo. Já fui convocada pelo primeiro, porém não pude assumir ainda por não ter finalizado o curso, e estou no aguardo das convocações do segundo. Inicialmente, desejo me dedicar e estabelecer nesta carreira, poder conhecer melhor a realidade escolar e contribuir socialmente, além de garantir meu sustento.

Ainda que não pretenda seguir a carreira acadêmica nos próximos anos, tenho muito interesse pela área de pesquisa e pela produção e divulgação de conhecimentos; desse modo, acredito que durante a minha atuação como professora já terei um olhar de investigação, para identificar questões que parecem carecer de maior entendimento teórico e modos de trazer a experiência prática para o ambiente acadêmico. Eventualmente, devo voltar à academia para fazer cursos de pós-graduação, intercalando assim a carreira de docência com a de pesquisa.

No momento, pensando nos programas de mestrado e doutorado que gostaria de fazer futuramente, meu interesse é de continuar estudando sobre a questão corporal, porém trazendo o que foi suspenso nesta monografia, que é a relação entre corpo e línguas de sinais. Acredito que essa modalidade linguística amplia o potencial comunicativo humano, contribuindo não só para interações interpessoais em que haja limitação para ouvir ou vocalizar, como também para o desenvolvimento de uma perspectiva mais positiva e menos objetificada sobre o corpo. A Libras (Língua de Sinais Brasileira) tem sido cada vez mais divulgada e creio ser benéfico a todos caso fosse ensinada generalizadamente pelas escolas.

Estou aberta a repensar as ideias de pesquisa que tenho no momento e a experiência como professora na rede regular de ensino deve contribuir bastante para isso. Estando melhor estabelecida profissional e financeiramente, e passando um tempo fora da universidade para não me saturar do seu ambiente, devo voltar para a pesquisa e produção acadêmica, seja me aprofundando nas ideias aqui comentadas ou possivelmente trazendo novas propostas, que devem ser provocadas pelas experiências escolares que ainda vivenciarei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHLERT, Alvorí. **Corporeidade e Educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade**. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 17, p. 113–126, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/4529>. Acesso em: 5 de julho de 2023.
- ANTÉRIO, Djavan. **Ações Comunicativas Corporais e seus Significados no Contexto Educacional**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 377-392, maio/ago, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/WmpTqWj53yzNqP5tV99xvtw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 de julho de 2023.
- BEZERRA, Fabrício Leomar Lima; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo e Educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem**. Revista Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, v. 1, n.1, p. 61-75, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/699>. Acesso em: 5 de julho de 2023.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. Revista Pró-Posições, Campinas, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan/abr, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 de julho de 2023.
- CODEPLAN, Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios: PDAD 2021**. Brasília, 2022. Disponível em: https://pdad2021.ipe.df.gov.br/static/downloads/apresentacoes/apresentacao_gdf.pdf. Acesso em: 5 de julho de 2023.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir - nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 37ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Org. Roberto Machado. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane Cristina. **O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty**. Revista Estudos de Psicologia. Natal, vol. 8, n. 3, p. 445-450, dez, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/RmBNRmVhDydstrCX9wB6j3B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 de julho de 2023.
- GALLO, Silvio. **Corpo Ativo e a Filosofia**. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org). Século XXI - A Era do Corpo Ativo. Campinas: Papyrus, 2015. p. 9-30. Livro eletrônico. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/>. Acesso em: 5 de julho de 2023.
- GAYA, Adroaldo. **A Reinvenção dos Corpos: por uma Pedagogia da Complexidade**.

Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 250-272, jan/jun, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/3ZS39XpQh6Fb3h8XfnTd7hv/?lang=pt.> Acesso em: 5 de julho de 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIRARD, Veronique; CHALVIN, Marie Joseph. **Um Corpo para compreender e aprender**. São Paulo: Loyola, 2001.

HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de Alunos com Surdez: concepção e alfabetização - ensino fundamental, 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2015. Livro eletrônico. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/>. Acesso em: 5 de julho de 2023.

INFORSATO, Edson do Carmo. **A Educação entre o Controle e a Libertação do Corpo**. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org). **Século XXI - A Era do Corpo Ativo**. Campinas: Papirus, 2015. p. 91-108. Livro eletrônico. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/>. Acesso em: 5 de julho de 2023.

JOÃO, Renato Bastos; BRITO, Marcelo de. **Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 263-72, jul/set, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16567>. Acesso em: 5 de julho de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018. Livro eletrônico. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/>. Acesso em: 5 de julho de 2023.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/?lang=pt>. Acesso em: 5 de julho de 2023.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poieses Pedagógica, Catalão, vol. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3178416&forceview=1>. Acesso em: 5 de julho de 2023.

SANTIN, Silvino. **Uma busca da filosofia do corpo**. Revistas Kinesis, Santa Maria, v. 5, n. 1, p. 63-90, jan/jul, 1989. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8521>. Acesso em: 5 de julho de 2023.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2017. Livro eletrônico. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/>. Acesso em: 5 de julho de 2023.

SCORSOLINI-COMIN; AMORIM. **Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica**. Periódico Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 189-214, jun, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682008000100011. Acesso em: 5 de julho de 2023.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes, ano 21, nº 53, abr, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/>. Acesso em: 5 de julho de 2023.

TUCHERMAN, Ieda. **Breve história do corpo e de seus momentos**. 3ª ed. Lisboa: Vega, 2012.

WULF, Christoph. **Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos**. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, jul/set, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/knCRQkyjGPLdzwbdm9xvcPr/>. Acesso em: 5 de julho de 2023