



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E**  
**PRÁTICAS ESCOLARES**

**JÚLIA JOSEANE COSTA**

**A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE SUA PRÁTICA:**  
**COGNIÇÃO, CORPO E AFETIVIDADE**

**São João del-Rei- MG**

**2015**

**Júlia Joseane Costa**

**A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE SUA PRÁTICA:  
COGNIÇÃO, CORPO E AFETIVIDADE**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, como requisito parcial para a obtenção de grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano

**São João del-Rei- MG**

**2015**

**Júlia Joseane Costa**

**A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE SUA PRÁTICA:  
cognição, corpo e afetividade**

**Banca examinadora:**

---

**Prof.Dr. Gilberto Aparecido Damiano (orientador)**

Universidade Federal de São João del-Rei

---

**Prof. Dr. Tarcísio Santos Jorge Pinto**

Universidade Federal de Juiz de Fora

---

**Prof. Dr. Wanderley Cardoso Oliveira**

Universidade Federal de São João del-Rei

São João del-Rei

Fevereiro de 2015

## **Agradecimentos:**

Agradeço ao meu pai, por ter sido sempre o melhor pai do mundo.

Ao Anselmo, que esteve ao meu lado durante o desenvolvimento deste trabalho, pelo incentivo, paciência e carinho. Muito obrigada pelas leituras atentas, sugestões e discussões sempre muito ricas.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. professor Gilberto Damiano, pela orientação cuidadosa, paciente e confiante. Suas críticas, correções, sugestões e discussões enriqueceram significativamente este trabalho.

Aos Membros da Banca examinadora deste trabalho Prof. Dr. Wanderley Cardoso Oliveira e ao Prof.Dr. Tarcísio Pinto pelas importantes contribuições. Para mim foi um privilégio tê-los tanto na qualificação como na defesa da dissertação

Agradeço aos colegas do mestrado, sobretudo aqueles que ao longo do caminho se tornaram grandes amigos: Cris, Eliza, Elma, Lu, Rose e Vânia.

Às professoras pesquisadas, que dividiram comigo não só suas práticas, mas também suas angústias e medos.

A professora e amiga Lúcia Helena, pelo carinho, atenção e pelas discussões sempre instigantes.

À Joyce, pelo carinho com que dividiu sua experiência.

Ao prof. Tibúrcio, pela cuidadosa revisão deste trabalho.

Aos professores do Programa de mestrado, com os quais muito aprendi.

À capes pelo financiamento desta pesquisa.

## Índice de tabelas

Quadro 1- Discurso A- Como você trabalha com os aspectos cognitivos em sala de aula? ..52	52
Quadro 2- Discurso A- Como você trabalha com o corpo em sala de aula?.....52	52
Quadro 3- Discurso A- Como você trabalha com a afetividade em sala de aula? .....54	54
Quadro 4- Discurso A- Quais desses aspectos (cognição, corpo e afetividade) você prioriza em suas aulas? .....56	56
Quadro 5- Discurso A- Como você faz para manter a disciplina em sala de aula? .....57	57
Quadro 6 - Discurso B- Como você trabalha com os aspectos cognitivos em sala de aula? .59	59
Quadro 7- Discurso B- Como você trabalha com o corpo em sala de aula?.....60	60
Quadro 8- Discurso B- Como você trabalha com os aspectos afetivos em sala de aula? .....63	63
Quadro 9- Discurso B- Quais desses aspectos (cognição, corpo e afetividade) você prioriza em suas aulas? .....64	64
Quadro 10- Discurso B- Como você faz para manter a disciplina em sala de aula?.....65	65
Quadro 11- Discurso C- Como você trabalha com os aspectos cognitivos em sala de aula?66	66
Quadro 12- Discurso C- Como você trabalha com o corpo em sala de aula? .....67	67
Quadro 13- Discurso C- Como você trabalha com a afetividade em sala de aula? .....70	70
Quadro 14- Discurso C- Quais desses aspectos (cognição, corpo e afetividade) você prioriza em suas aulas? .....70	70
Quadro 15- Discurso C- Como você faz para manter a disciplina em sala de aula? .....72	72
Quadro 16- Discurso D- Como você trabalha com os aspectos cognitivos em sala de aula?74	74
Quadro 17- Discurso D- Como você trabalha com o corpo em sala de aula? .....75	75
Quadro 18- Discurso D- Como você trabalha com a afetividade em sala de aula? .....77	77
Quadro 19- Discurso D- Quais desses aspectos (cognição, corpo e afetividade) você prioriza em suas aulas? .....77	77
Quadro 20- Discurso D- Como você faz para manter a disciplina em sala de aula? .....78	78

## Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo investigar se na perspectiva das professoras, do primeiro ano do Ensino Fundamental, a cognição é privilegiada em detrimento do corpo e da afetividade em suas práticas. Estudos têm demonstrado que a concepção dualista trouxe várias implicações para o campo da Educação, sobretudo na visão fragmentada que dá aos aspectos cognitivos primazia em relação ao corpo e a afetividade. A metodologia adotada nesta pesquisa foi qualitativa. Escolhemos a entrevista de cunho fenomenológico por acreditarmos que ela é o melhor método para respondermos nossa pergunta. Para interpretarmos as falas das pesquisadas recorreremos à análise ideográfica, e cruzamos as ideias encontradas por meio da análise nomotética. A compreensão das entrevistadas em relação ao dualismo cartesiano pode ser evidenciada com o surgimento das *categorias abertas* (BICUDO, 2000). Constatamos a partir das análises das categorias abertas que as práticas das professoras privilegiam a cognição, definida por elas como alfabetização, em detrimento do corpo e da afetividade embora tais aspectos também sejam trabalhados no 'cotidiano escolar'.

Palavras chave: dualismo, professores, Ensino Fundamental, práticas escolares.

## **Abstract:**

The present study aims to investigate whether in the teachers' perspectives from the first year of High School, cognition is privileged rather than the body and affectivity in their practical activities. Studies have shown that the dualistic conception brought a variety of implications to the educational field, especially in the partial vision which gives the cognitive aspects priority in relation to the body and affectivity. The methodology adopted in this research was the qualitative one. We have chosen the phenomenological interview due to the fact that it is the most appropriate method to answer our questions. In order to interpret the teachers' speakings we searched for the ideographic analysis and crossed the ideas found through the nomothetic analysis. The comprehension of the interviewed teachers in relation to the cartesian dualism can be demonstrated by the appearance of the open categories (BICUDO , 2000). We conclude from the analysis of the open categories that the practices of the teachers privileges the cognition, defined by them as literacy, despite the loss of the body and affectivity ,although these aspects are also worked on school routine.

**Keywords:** dualism, teachers, elementary school, school practices.



## Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 DUALISMO CARTESIANO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO .....	13
1.1 Dualismo cartesiano .....	14
1.1.1 A diferenciação e a hierarquização em Descartes.....	14
1.1.2 As quatro regras e os três tipos de existência.....	16
1.1.3 Dualismo: <i>res cogitans</i> e <i>res extensa</i> .....	20
1.2 As consequências do dualismo cartesiano na educação .....	27
1.3 Algumas considerações de Merleau-Ponty ao dualismo cartesiano.....	30
1.4 Conceito de corporeidade .....	35
CAPÍTULO 2 PESQUISA DE CAMPO .....	43
2.1 Explicando os recortes.....	43
2.1.1 A escolha da Escola.....	45
2.1.2 A entrevista fenomenológica como caminho .....	46
2.1.3 Elaboração do roteiro e contato com a Escola.....	48
2.2 Análise ideográfica .....	49
2.2.1 Entrevistas como ponto de partida .....	49
2.2.2 Explicitação das Unidades de Significado dos Discursos das Professoras .....	51
2.2.2.1 Professora Elisa.....	51
2.2.2.2 Professora Carla.....	59
2.2.2.3 Professora Ana.....	66
2.2.2.4 Professora Gabriela.....	74
2.3 Resumo das Aserções Articuladas .....	79
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DO MATERIAL DE CAMPO .....	84
3.1 Análise Nomotética .....	84
3.1.1 Matriz Nomotética.....	87

3.2 Categorias Abertas .....	89
3.2.1 A prioridade dada aos aspectos cognitivos.....	89
3.2.2 Os aspectos afetivos e corporais relegados ao segundo plano.....	91
3.2.3 A angústia das professoras .....	92
3.2.4 Os castigos como cerceadores do movimento corporal.....	92
3.3 Considerações gerais acerca das categorias abertas.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS .....	99

## INTRODUÇÃO

“Sinto que, ao cruzar a cancela, não estarei entrando em algum lugar, mas saindo de todos os outros” (Chico Buarque)

A presente pesquisa tem como objetivo essencial investigar se os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola de São João del-Rei consideram que suas práticas privilegiam os aspectos cognitivos em detrimento do corpo e da afetividade.

A pesquisa se justifica a partir de reflexões durante nossa trajetória acadêmica que teve início no ano de 2009, quando ingressamos no curso de Pedagogia. Já no início do curso, participamos como orientadora pedagógica em um projeto de extensão coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários no “Pré-vestibular Universitário”. Essa experiência foi rica, instigante e árdua e por esse motivo bastante válida para nossa formação, pois nos colocou em contato com as obras de Paulo Freire, que até então não haviam sido estudadas no curso. Paulo Freire despertou-nos, naquele momento, o interesse pela pesquisa, entendendo que esta consiste em uma das exigências do ato de ensinar. Todo educador é um pesquisador, ou deveria ser, pois a pesquisa é o ponto inicial para o conhecimento do novo, e através dela é que o educador pode alcançar um aprendizado eficaz (FREIRE, 2010, p.29).

A partir desse despertar, inserimo-nos no campo da pesquisa através de um projeto de Iniciação Científica, orientado pelo professor Dr. Gilberto Aparecido Damiano, intitulado “Jogo e ludicidade em sala de aula: o RPG como estratégia para o ensino de história da arte”, com apoio do CNPq/UFSJ e vinculado ao Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (Neccel), do Departamento de Ciências da Educação/UFSJ. O interesse pelo tema se deu através da tentativa de articular o jogo com as atividades pedagógicas, uma vez que, durante as primeiras vivências no estágio, percebemos a ausência de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas. Durante esta pesquisa aproximamo-nos dos estudos de Vigotski e Duarte Junior, que foram aos poucos contribuindo para que

desejássemos/pensássemos uma educação diferente daquela vivenciada nos estágios, onde a preocupação com o desenvolvimento cognitivo centralizava todas as atenções no processo pedagógico.

Após a Iniciação Científica começamos a refletir sobre nossa trajetória. E, ao reler o artigo de Daniel Chinellato (2010), *“Mente e corpo” ou “mente-corpo? (A questão do dualismo x materialismo)*, e repensar nossas experiências do curso de Pedagogia, construímos nosso tema de pesquisa: “Na perspectiva dos professores, a cognição é privilegiada em detrimento do corpo e da afetividade em suas práticas?”

Com o termo cognição estamos nos referindo, aqui, a um conjunto de habilidades mentais tais como conhecimento, consciência, inteligência, solução de problemas, conceituação, simbolização, dentre outros. A afetividade é a capacidade individual de experimentar o conjunto de fenômenos afetivos (tendências, emoções, paixões e sentimento) (FONSECA, 2009, p.23). De acordo com Vigotski (2004), a base do pensamento é afetivo-volitiva, ou seja, sem afetividade o conhecimento se torna impossível. Consideramos que o corpo é o nosso modo próprio de ser-no-mundo. É o corpo que realiza a abertura do homem ao mundo.

Partimos da hipótese de que as práticas educacionais, de um modo geral, têm um caráter dualista, uma vez que o desenvolvimento cognitivo dos alunos e os conhecimentos teóricos são privilegiados em detrimento do corpo, que é objeto de punições, tendo em vista adequar o comportamento do aluno aos padrões sociais estabelecidos, e da afetividade, que muitas vezes sequer é considerada. Para investigarmos a validade dessa hipótese, optamos por realizar 4 entrevistas; para entender a percepção dos professores. Adotamos a perspectiva fenomenológica para interpretarmos e analisarmos essas falas (BICUDO, 2000; HIRATSUKA, 2003).

A presente pesquisa está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos a tese dualista de René Descartes e suas implicações na área da educação. Como contraponto, trazemos para discussão algumas considerações de Merleau-Ponty ao dualismo cartesiano e o trabalho de Nóbrega, inspirada na fenomenologia de Merleau-Ponty, que tece considerações sobre a corporeidade. No segundo capítulo, justificamos nossos recortes e escolhas metodológicas e realizamos a Análise Ideográfica, que é a etapa em que buscamos desvelar os significados das falas das professoras. No terceiro capítulo, apresentamos a análise

Nomotética, que tem como objetivo definir as Invariantes. Invariantes são categorias específicas que resultam das ligações ou relações entre as diversas asserções orientadas pela questão de pesquisa. Na Matriz Nomotética representamos as asserções, as invariantes e as intersecções entre asserções e invariantes. Em seguida, definimos quatro categorias abertas, que representam as grandes convergências de Unidades de Significado e as discutimos. Por fim, apresentamos as considerações finais.

## CAPÍTULO 1 DUALISMO CARTESIANO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, discutiremos o dualismo de René Descartes e suas implicações no campo da Educação. Como contraponto trazemos para a discussão as considerações de Merleau-Ponty sobre o dualismo e o trabalho de Nóbrega, inspirada na fenomenologia de Merleau-Ponty, em que tece considerações sobre a corporeidade.

Descartes propõe reconstruir a filosofia e a ciência do seu tempo sobre métodos seguros. Sua busca consiste em encontrar ou desenvolver um método que possa ser aplicado universalmente e que, através deste, possa chegar ao conhecimento verdadeiro em qualquer área. O objetivo último de Descartes é procurar a verdade absoluta através de um método que consiste em submeter todos os conhecimentos que constituam crenças básicas do saber tradicional ao exame da dúvida, considerando falso tudo o que não for indubitável, ou seja, tudo aquilo que pareça questionável, por pouco que seja, será considerado falso.

Para os objetivos desta pesquisa, a discussão sobre a filosofia cartesiana focará apenas o problema do dualismo de substâncias entre a mente e o corpo e as questões que desencadeia. Tal compreensão concebe o ser humano composto de duas substâncias ontologicamente cindidas: *res cogitans* (mente)<sup>1</sup>, que seria responsável pela racionalidade e pelos estados mentais superiores, e *res extensa* (corpo), responsável pelas emoções e paixões inferiores, como o prazer, a dor, a fome, a sede etc. O corpo, nessa lógica, seria a parte irracional dos seres humanos. Essa concepção dualista trouxe inúmeras implicações para o campo da Educação (cf. DUARTE JR, 2004; PEREIRA, 2010; NÓBREGA, 2010), como será explicado.

Como contraponto trazemos para a discussão as teses de Merleau-Ponty que são as bases teóricas a partir das quais diversos estudos na área da educação se iniciaram com o objetivo de romperem com a lógica cartesiana arraigada no campo

---

<sup>1</sup> Para referir-se a *res cogitans*, Descartes utiliza, primeiramente, o termo “mente” (em francês, *sprit*, em latim, *mens*) ou alma (em francês *ame*, em latim, *anima*). No entanto, na segunda meditação, ele desenvolve essa concepção de forma mais completa: “ Eu sou a rigor somente uma coisa que pensa (*res cogitans*), isto é, sou uma mente ou inteligência ou razão” (DESCARTES, 1991b, p.183). Neste trabalho usaremos o termo mente para nos referirmos a *res extensa*, uma vez que este termo é o mais usado nas traduções brasileiras.

da educação. Destacamos, dentre eles, o trabalho de Terezinha Petrúcia Nóbrega que com o objetivo de romper com a lógica dualista, busca uma noção mais polissêmica da corporeidade.

## **1.1 Dualismo cartesiano**

Para explicarmos as teses de Descartes sobre o dualismo, optamos por organizar o texto explicitando os raciocínios do autor que nos levaram a entender suas teses.

### **1.1.1 A diferenciação e a hierarquização em Descartes**

Descartes estabelece uma hierarquização entre os seres humanos e os outros animais. Os animais de outras espécies são superiores aos seres humanos quando são comparados os seus aspectos físicos: possuem força, agilidade, capacidade de equilíbrio, velocidade etc. em graus muito maiores. Entretanto, os seres humanos possuem a mente, que é uma característica inexistente em todas as outras espécies. É a mente, para o autor, que confere aos seres humanos um *status* ontológico superior aos dos outros animais, mesmo que em relação aos aspectos físicos sejamos inferiores. Essa diferença revela-se mais profunda e importante, porque para Descartes é a mente que permite o conhecimento verdadeiro.

Para provar a inexistência da mente nos outros animais, Descartes realiza dois testes. O primeiro atém-se ao fato de que os seres humanos usam a linguagem, e os outros animais, não. A verdadeira posse da linguagem envolve a habilidade tanto de compreender quanto de produzir uma variedade infinita de frases que não foram encontradas previamente e ser capaz de responder linguisticamente a toda uma gama de situações novas. Essa habilidade única e distintiva do ser humano, acreditava Descartes (1991a, p.61), era uma das operações “que dependem da consciência” e que “são somente próprias a nós como homens”.

O segundo teste, apesar de assemelhar-se ao primeiro, tem sua aplicação voltada ao comportamento não linguístico: os seres humanos apresentam uma adaptabilidade e criatividade em suas respostas a novas situações muito maior do que no caso dos outros animais.

É também coisa mui digna de nota que, embora existam muitos animais que demonstram mais indústria do que nós em algumas de suas ações, vê-se, todavia, que não a demonstram nem um pouco em muitas outras: de modo que aquilo que fazem melhor do que nós não prova que tenham espírito; pois, por esse critério, tê-lo-iam mais do que qualquer de nós e procederiam melhor em tudo; mas, antes, que não o têm, e que é a natureza que atua neles segundo a disposição de seus órgãos: assim como um relógio, que é composto apenas de rodas e molas, pode contar as horas e medir o tempo mais justamente do que nós, com toda a nossa prudência (DESCARTES, 1991a, p.61).

Dessa forma, o autor garante a inexistência da mente nos animais não humanos.

E isso não testemunha apenas que os animais possuem menos razão do que os homens, mas que não possuem nenhuma razão. Pois vemos que é preciso muito pouco para saber falar; e, posto que se nota desigualdade entre os animais de uma mesma espécie, assim como entre os homens, e que uns são mais fáceis de adestrar que outros, não é crível que um macaco ou um papagaio, que fossem os mais perfeitos de sua espécie, não iguallassem nisso uma criança das mais estúpidas ou pelo menos uma criança com o cérebro perturbado, se a sua alma não fosse de uma natureza inteiramente diferente da nossa (DESCARTES, 1991a, p.61).

A impossibilidade linguística dos animais não humanos através da fala, e especialmente a ausência da capacidade de exteriorizarem pensamentos, não acontece devido à ausência de órgãos específicos, ou seja, um impedimento físico, mas em razão da ausência de uma determinante maior: a mente. Já que mesmo os seres humanos desprovidos de capacidades físicas ou com lesões nos órgãos responsáveis pela audição e fala conseguem elaborar outras formas de comunicação

Portanto, as capacidades físicas garantiriam aos animais não humanos uma vantagem inicial perante os seres humanos, mas essa superioridade seria prontamente ultrapassada pela existência da mente, fator que deixaria definitivamente o ser humano em vantagem. Pode-se afirmar, deste modo, que Descartes, atribui à mente maior valor e importância do que atribui às características físicas e habilidades.



### 1.1.2 As quatro regras e os três tipos de existência

Descartes apresenta quatro regras que visualizará constante e firmemente nos estudos que realizará durante sua vida. Estes preceitos são tomados da sistematização que o filósofo faz das atitudes e por meio do que os geômetras do seu tempo se valiam para averiguar e ratificar situações que envolvem as Matemáticas, a Álgebra e a Geometria. (ALQUIÉ, 1986, p. 76). Assim, acredita que, fundamentando-se nelas e seguindo-as rigorosamente, não há a possibilidade de existir no universo nenhum problema que não possa ser desvendado, resolvido ou explicado racionalmente.

Os quatro preceitos são uma sequência de razões que, apesar de “simples e fáceis”, serviriam nas demonstrações de todas as situações, mesmo que estas sejam complexas e difíceis. O filósofo acredita que esses princípios podem ser aplicados a qualquer ciência, problema ou tema que se deseje investigar. Os quatro princípios norteadores são os propostos pelo autor, como se segue.

1. Evidência - A primeira regra é não aceitar nada como verdadeiro sem antes ter passado pelo exame da razão, ou seja, o pensamento não deve ser tomado por paixão ou se guiar por preconceitos (DESCARTES, 1991a, p.37). É essa regra que nos permite ter clareza e distinção dos princípios inteligíveis. E, por serem simples ideias, são a fonte de toda construção teórica do saber.
2. Análise - É o processo pelo qual decomponemos nossas representações imediatas em representações mais simples a fim de organizar e ordenar os dados de forma a compreender o objeto, ou seja, “dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las” (DESCARTES, 1991a, p.39).
3. Síntese - Uma vez feito o processo de simplificação, as ideias devem seguir um processo de ordenamento, de modo que a reformulação para o composto ou complexo possa ser feita sem desvios, que prejudicariam a verdade almejada (DESCARTES, 1991a, p.38). Ou seja, todo o desorganizado de uma representação é sintetizado em uma ordenação de suas partes, compondo-o em um todo, agora, organizado.

4. Rememoração - Como esse procedimento pode ser retomado e repetido por qualquer pessoa, ele deve passar por tantas revisões quantas necessárias, de modo que se certifique de não ter deixado nenhum ponto para trás, pois ela é a condição mesma de estabelecimento da verdade, ou seja, “[...] fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir” (DESCARTES, 1991a, p.38).

A partir da aplicação destas regras, Descartes conclui que tudo o que faz parte do universo pode ser classificado em três tipos de substâncias: Deus, *res cogitans* e *res extensa*, hierarquicamente relacionadas. Deus, substância primária, infinita, perfeita e que independe de qualquer outra coisa para existir, ocupa o lugar supremo na hierarquia. A *res cogitans*, expressão latina para “coisa pensante”, é a intermediária nessa escala hierárquica. No lugar mais baixo da hierarquia encontra-se a *res extensa*, isto é, a coisa extensa, a matéria, o corpo.

A análise que o leva a essa conclusão tem início pela apreciação das sensações, que se originam no corpo. A partir desse exame, o autor explica os dois motivos pelos quais não devemos acreditar que os sentidos sejam fonte confiável de conhecimento: o primeiro se refere à incoerência dos enunciados baseados nas percepções dos sentidos em relação às características ou propriedades das coisas. Por exemplo, se de longe percebemos um carro como sendo de tamanho pequeno e da cor preta, pode ocorrer que, ao aproximarmos-nos deste carro, percebamos nele o tamanho grande e a cor azul. Isto é, pode ocorrer que, em diferentes circunstâncias ou em diferentes momentos, nossos sentidos nos forneçam informações diferentes em relação às particularidades de uma mesma coisa e, por essa razão, não possamos afirmar com certeza absoluta que as coisas têm as características que percebemos pelos sentidos.

Portanto, a percepção das características sensíveis dos objetos é falha, e podemos duvidar do conhecimento fornecido pelos sentidos no que se refere à existência delas.

Em seu segundo argumento, o chamado argumento do sono, Descartes mostra que não há motivos suficientes que permitam distinguir as percepções de uma pessoa quando ela está acordada daquelas que tem quando sonha, ou seja, o que ela sente enquanto sonha parece tão real quanto aquilo que sente quando está acordada. Descartes salienta que, se não possuímos com exatidão critérios para

diferenciar as percepções sensíveis que temos nesses dois estados, então tudo aquilo que uma pessoa sente quando está acordada pode não existir de fato, e, assim como no sonho, pode-se simplesmente ter percepções das coisas que não existem.

No entanto, Descartes argumenta que, seja acordado ou dormindo, algumas coisas, tais como as verdades lógicas e matemáticas, por exemplo, de que  $2+2=4$ , ou de que um quadrado tem quatro lados, não são colocadas em dúvida, porque as verdades lógicas e matemáticas são independentes dos sentidos.

Mas, mesmo assim, o autor coloca também em dúvida o conhecimento da matemática e da lógica, pois, para ele, é possível que exista um Deus poderoso o suficiente que queira enganá-lo; em outras palavras, Deus pode ter desejado que ele se engane toda vez que faz uma operação matemática ou que as coisas sejam diferentes de como ele as concebe. É possível que seus pensamentos, incluindo a ideia de Deus, sejam produzidos por um “Deus Enganador” ou “Gênio Maligno”. Mas, se assim for, então, ao menos, se segue que ele, Descartes, deve ser alguma coisa.

Mas há algum, não sei qual, enganador mui poderoso e mui ardiloso que emprega toda a sua indústria em enganar-me sempre. Não há, pois, dúvida alguma de que sou, se ele me engana; e, por mais que me engane, não poderá jamais fazer com que eu nada seja, enquanto eu pensar ser alguma coisa. De sorte que, após ter pensado bastante nisso e de ter examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre enfim concluir e ter por constante que esta proposição, *eu sou, eu existo*, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a anuncio ou que a concebo em meu espírito. (DESCARTES, 1991b, p.174)

Para o autor, ele não pode ser identificado com um corpo humano, porque previamente tinha posto em dúvida a existência de um mundo exterior, incluindo os próprios membros de seu corpo. Mas, caso fosse possível que ele não tenha corpo algum e que sua existência seja meramente uma ilusão, não deveria ele ser persuadido de que ele não existe? No entanto, para ser persuadido de que não existe, ele deve em primeiro lugar existir, para que possa, assim, ser persuadido. Dessa forma, Descartes chega à primeira formulação de seu famoso princípio “*Cogito, ergo sum*”, “Penso, logo existo”. Mesmo se há um gênio maligno usando todo seu poder para levá-lo a acreditar que há um mundo exterior, incluindo seu próprio corpo, quando não há tal coisa, há ao menos uma coisa sobre a qual ele não

pode enganá-lo, qual seja a sua própria existência, porque, para que Descartes possa ser enganado, ele enquanto substância pensante, ou seja, *res cogitans* deve existir.

Ou seja, Descartes parte do pressuposto de que através dos sentidos não podemos chegar a um conhecimento verdadeiro, já que o conhecimento verdadeiro é possível somente pelo caminho racional. Com isso, sugere uma incerteza inicial e, a partir dela, deduz que, se consegue realizar este movimento racional de pensar, cogitar, duvidar, é porque existe. Esse argumento pode ser entendido da seguinte forma:

1. Eu posso duvidar de que meu corpo exista;
2. Eu não posso duvidar de que eu exista;
3. Portanto, eu devo ser diferente e distinto do meu corpo;

Estabelecida a conclusão (3), Descartes argumenta que, se ele é diferente e distinto de seu corpo, ele deve ser de natureza não corpórea, isto é, algo desprovido de extensão, e conseqüentemente de todos os traços físicos; e se ele não pode pôr em dúvida ou negar que ele está consciente, a única propriedade verdadeira que inseparavelmente lhe pertence como uma substância não corpórea é o pensamento.

Descartes, portanto, estabelece como verdade absoluta que existe como *res cogitans*. Tal conclusão é radicalizada ao levar à divisão ontológica ao corpo e à mente.

[...] Compreendi por aí que era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material. De sorte que esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é. (DESCARTES, 1991a, p.47).

Seguindo o raciocínio, Descartes questiona também a ideia de perfeição, uma vez que a tem em si e não é perfeito. E chega, desse modo, à comprovação da existência de Deus, pois através de sua existência consegue explicar a origem de sua ideia de perfeição, já que esta não poderia ter se originado, comprovadamente por seu raciocínio, do nada ou de uma coisa igualmente imperfeita como ele.

Deus, para Descartes, não poderia ser composto da natureza corporal e da inteligência, justamente pela convicção de as duas serem distintas, independentes, e, sobretudo, pela imperfeição da *res extensa*, que não seria compatível com a

perfeição que suas ideias lhe sugeriam. Já que infinidade, eternidade, imutabilidade, onisciência, onipotência, entre outras, eram qualidades que se encontravam na perfeição absoluta, a *res extensa*, por sua vez, não poderia possuí-las com sua imperfeição (sensória, sensível, corporal), portanto, significava que Deus, que as possuía, não poderia ser composto desta. (DESCARTES, 1991a, p.48).

Desse modo, o filósofo mostra-se satisfeito com suas conclusões sobre a divisão dos elementos do universo, passando a direcionar sua atenção para a coexistência da *res extensa* e da *res cogitans*.

### 1.1.3 Dualismo: *res cogitans* e *res extensa*

A relação estabelecida por Descartes entre a *res cogitans* e a *res extensa* é uma versão do dualismo<sup>2</sup> de substâncias. O vocábulo “dualismo”, segundo Abbagnano (1970, p. 276), foi utilizado pela primeira vez que se tem notícia por Thomas Hyde, em 1700, para “[...] indicar a doutrina de Zoroastro, que admite dois princípios ou divindades, um do bem e outro do mal, em luta constante entre si”. Ainda com esse sentido, Bayle e Leibniz utilizam-no, mas Christian Wolff passa a considerá-lo de maneira diferente. Para Wolff, o dualismo é caracterizado pela aceitação da existência de substâncias espirituais e substâncias materiais, esta designação é o que se consolidou como tema central na filosofia. Wolff considera que Descartes seria o precursor do dualismo por ter reconhecido estes dois tipos de substâncias (ABBAGNANO,1970, p.276).

Após ser usado na interpretação da obra cartesiana, o termo passou também a servir como representação mais generalizada de teorias que supõem princípios antagônicos, englobando, então, não apenas o que se refere às ideias opostas e divididas do binômio “corpo - alma racional”, mas também as que supõem a existência de dois princípios ou realidades irreduzíveis entre si e não subordináveis, que servem para a explicação do universo.

O dualismo cartesiano consiste na separação de dois âmbitos: *res cogitans* (a substância pensante) e a *res extensa* (a substância extensa). Por substância entende-se tudo aquilo que identifica uma entidade real, independente de qualquer

---

<sup>2</sup> Cf. CHINELLATO,2010; NÓBREGA,2010; MELO,2004; DUARTE JR, 2004; DAMÁSIO,1997; CAPRA, 1991.

outra. Para Descartes, uma substância é identificada por “seus predicados essenciais ou seus atributos essenciais, isto é, aquelas propriedades ou atributos sem os quais uma substância não é o que ela é” (CHAUÍ, 2005, p.196).

Para Descartes, as propriedades essenciais que definem a *res cogitans* são a capacidade de pensar, a indivisibilidade e a imortalidade. Ela não está sujeita às leis causais da natureza; fornece movimento ao corpo e é através dela, unicamente, que o conhecimento verdadeiro pode ser alcançado. É capaz de criar, pois tem a possibilidade de, apenas, por si mesma, desvendar as leis da natureza e tem, potencialmente, a capacidade de eliminar crenças ou conhecimentos falsos, pois é demonstrativa, isto é, suas afirmações podem ser comprovadas.

Ao se referir à *res cogitans*, substância pensante, Descartes traz inúmeros termos equivalentes, entre outros mente, intelecto, pensamento, alma, alma racional, espírito, razão, ideias, consciência.

Em contraste com a *res cogitans*, a *res extensa* é matéria cuja propriedade essencial é a extensão no espaço.

[...] por corpo entendo tudo o que pode ser limitado por alguma figura; que pode ser compreendido em qualquer lugar e preencher um espaço de tal sorte que todo outro corpo dele seja excluído; que pode ser sentido ou pelo tato, ou pela visão, ou pela audição, ou pelo olfato, que pode ser movido de muitas maneiras, não por si mesmo, mas por algo de alheio pelo qual seja tocado e do qual receba a impressão (DESCARTES, 1991b, p.175).

Por possuir a propriedade da extensão, à *res extensa* são aplicadas as leis da física. O corpo é *res extensa*, logo, divisível e mortal com base no argumento de que coisas que podem se deteriorar em partes são perecíveis e a incapacidade de se obter um conhecimento verdadeiro e certo através dele, já que as sensações e sentimentos que este é capaz de proporcionar inúmeras vezes são enganosos, carregados de impressões que se verificam errôneas, imperfeitas e falsas após uma análise racional, como comentamos anteriormente. O corpo se caracteriza, ainda, por ser flexível e mutável.

A demonstração da existência da substância pensante é resultado da reflexão que Descartes elabora ao sintetizar o encadeamento de razões no “*Cogito, ergo sum*”, como comentamos, mas resta, ainda, comprovar a existência da substância material corpórea.

Para comprová-la, o filósofo francês parte de dois pressupostos: por um lado, está a substância extensa que se refere aos números, às figuras, aos movimentos e às outras coisas semelhantes que Descartes julga que inegavelmente existem, pois são admissíveis de comprovação por raciocínios matemáticos. Essas coisas, diz o autor, são “verdadeiras enquanto as concebo clara e distintamente” (DESCARTES, 1991a, p.40), referindo-se à análise racional que destas faz, respaldando-se em um preceito anteriormente adotado que lhe permite conferir o *status* de verdadeiro às coisas, sempre que lhe parecem claras e distintas, após submetê-las a provas racionais. Este tipo de coisa presente na matéria está relacionado com a essência matemática, resultando, desta forma, em verdades que, mesmo gerando dúvidas no início, podem ser esclarecidas totalmente após demonstrações.

Por outro lado, existem várias situações que não se encaixam nesta primeira dedução relativa à existência da substância pensante. São, basicamente, as que são experimentadas pelos sentidos, as que produzem sensações. A esse tipo de coisa ou fenômeno o autor designa como “coisas sensíveis”. Elas se apresentam à substância pensante mesmo quando esta não as atrai através da própria vontade, bastando, por exemplo, estar de olhos abertos para ver algum objeto ou sentir frio em contato com alguma substância gelada.

Existe a necessidade de que as coisas sensíveis estejam ligadas a alguma substância para que aconteçam (existam), mais precisamente a uma substância corpórea, já que pode conceber e perceber nelas claramente as características da extensão, mas não as da mente. Conclui, assim, que há uma qualidade ou capacidade passiva de sentir, de perceber as coisas sensíveis, mas que esta de nada serviria sem uma faculdade ativa que fosse capaz de produzir essas ideias.

Ao mencionar “ideias” refere-se àquelas que lhe mostram, através do raciocínio, a verdadeira existência das coisas da *res extensa*, as que entendem a percepção destas coisas sensíveis - que partem das coisas corpóreas - e podem ser reconhecidas pela substância pensante ao diferenciá-las dela própria.

A substância pensante, ao reconhecer coisas que não são em essência ela mesma, através de uma substância essencialmente diferente dela, acaba por deduzir que existem coisas corpóreas, e que aquilo que as sente/percebe primeiramente é, inegavelmente, um corpo.

Dessa maneira, Descartes constrói a prova que demonstra a real existência tanto da substância pensante quanto da corpórea. Para ele, há uma absoluta independência da *res cogitans* em relação à *res extensa*, demonstrada através do argumento: se ele tem uma ideia distinta delas é certo que são distintas, ou seja, *res cogitans* é diferente da *res extensa*.

[...] já que, de um lado, tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante e inextensa, e que, de outro, tenho uma ideia distinta do corpo, na medida em que é apenas uma coisa extensa e que não pensa, é certo que este eu, isto é, minha alma, pela qual eu sou o que sou é inteira e verdadeiramente distinta de meu corpo e que ela pode existir sem ele (DESCARTES, 1991b, p. 216).

O corpo humano é concebido - com a grande exceção de tudo o que se refere à mente - em um grau semelhante às máquinas, ainda que ele as qualifique como praticamente perfeitas. Compara o funcionamento e suas estruturas com as máquinas sempre ressaltando pontos que são favoráveis ao fortalecimento e solidificação da ideia mecânica do corpo que defende. Em relação ao funcionamento orgânico humano, explica, detalhadamente, por exemplo, o processo circulatório do sangue e a anatomia de vários órgãos. Para explicar a ocorrência dos acontecimentos essencialmente físicos, vale-se da identificação das leis mecânicas às quais a substância extensa se encontra sujeita.

Assim, toda extensão deve ser explicada e entendida pelas leis da Física e dos mecanismos que a regem. O corpo humano e o dos animais se encontram dentro deste grupo de substâncias extensas; a substância pensante, por sua vez, não faz parte desse grupo, ficando fora da teoria mecânica do homem-máquina/animal-máquina (LEOPOLDO e SILVA, 2001).

O corpo, que está em contato direto com os sons, odores, texturas, enfim, com as coisas sensíveis, não apresenta a qualidade de ser perfeito nos juízos que possa vir a fazer, já que ao ter uma percepção sensória e depois verificar que ela não era tal qual percebida anteriormente, Descartes deduz que o alcance do conhecimento através desta via é imperfeito e limitado. Não há rigorosidade suficiente no que diz respeito ao conhecimento sensível que possibilite o conhecimento da verdade.



A mente, por sua vez, através de seus processos de raciocínio, pode desconstruir e reparar este pseudoconhecimento que o corpo proporciona. Isso também se encaixa na afirmação que o filósofo faz ao garantir que a mente é quem faz a relação entre o corpo e Deus, que é a única existência totalmente perfeita, sendo, portanto, essencialmente superior (DESCARTES, 1991b).

Assim, segundo Leopoldo e Silva (2001), Descartes tem uma ideia extremamente humanista do conhecimento. A razão, a inteligência, unicamente presente no ser humano, é a substância exclusivamente capacitada para percorrer o caminho correto que culminará no conhecimento verdadeiro.

Na concepção cartesiana, aquilo que o corpo (ou substância extensa) tem de essencial não é conhecido pelos sentidos, mas pelo entendimento (ou substância pensante). (LEOPOLDO e SILVA, 2001). Portanto, nessa visão, todas as coisas, não importando sua natureza e essência, podem ser entendidas apenas pela mente, não cabendo a possibilidade de conhecimento pelo corpo em nenhuma das áreas, seja sensória ou mental. Entende-se, portanto, que, na concepção cartesiana, a substância pensante passa a ser considerada o sujeito. Por sua vez, a substância extensa, o corpo, torna-se objeto. Leopoldo e Silva (2001, p.70) afirma que no raciocínio de Descartes é necessário que “se afirme primeiramente o sujeito para que então possam aparecer para ele objetos, o elenco que ele pode saber, a partir de si mesmo, acerca daquilo que não é ele mesmo.”

É justamente esse o procedimento no qual primeiro afirma a independência do sujeito capaz de conhecer (entendido unicamente como ser pensante) e, em seguida, coloca-o em um grau hierárquico mais elevado que o corpo. Por isso, determina que, para que a realidade corpórea tenha algum valor, esta deverá ser demonstrada no nível racional, já que parte do preceito de que o princípio do conhecimento é exclusivamente o intelecto. É a ação contemplativa do ser pensante que gera conhecimento em relação ao seu objeto contemplado, o ser corpóreo. A hierarquização feita entre o ser humano e os animais é agora estendida ao corpo do ser humano.

Os pontos até aqui estudados levam a crer que as concepções de Descartes sobre a relação entre corpo e mente estão totalmente definidas e próximas a um final lógico em que o autor adotaria a total e irreversível divisão entre a *res extensa* e

a *res cogitans*. Surge, porém, um novo caminho que se desenha partindo de ideias que sugeriam, numa leitura inicial, a absoluta separação entre as substâncias.

A questão da relação entre corpo e mente não está, após todo esse desenvolvimento de raciocínio, clara para Descartes, pois, se ontologicamente as duas substâncias são distintas, em inúmeras passagens, o autor declara incertezas e questionamentos acerca de como elas estão em permanente relação. Descartes entende que há várias evidências tanto nas percepções sensórias como no intelecto, que mostram que pode haver uma ligação íntima entre corpo e mente. (MASLIN, 2009, p.50).

A solução de Descartes para explicar essa relação foi supor que a mente opera por meio da glândula pineal, que se encontra no sistema límbico, no meio do cérebro. A escolha da glândula pineal como sede da mente se deu por dois motivos: primeiro, devido à sua leveza e mobilidade, fazendo com que ela se torne um instrumento adequadamente sensível capaz de responder de forma precisa aos estímulos da mente. Segundo porque o autor acreditava que na percepção comum não percebemos objetos físicos externos, mas imagens na cabeça, que aquelas fazem surgir. As duas imagens provenientes dos olhos ou as duas impressões que são recebidas de um só objeto pelos duplos órgãos dos outros sentidos seriam projetadas na superfície da glândula pineal como se tivéssemos uma mini tela de cinema em nossos cérebros. A visão consiste na mente prestando atenção à imagem projetada na tela propiciada pela glândula pineal, dando origem, desse modo, a um movimento corporal, uma ação, por exemplo, a digitação dessas palavras (DESCARTES, 1991c, p.80).

Descartes, no entanto, não se contenta com o fato de a glândula pineal ser o único ponto de contato por meio do qual, supostamente, age a mente, uma vez que, quando temos sensação de fome ou dor, temos a sensação em questão no membro ferido ou na boca do estômago. Não a percebemos a distância meramente do ponto de vista intelectual ou espacial.

[...] se assim não fosse, quando meu corpo é ferido não sentiria por isso dor alguma, eu que não sou senão uma coisa pensante, e apenas perceberia esse ferimento pelo entendimento, como o piloto percebe pela vista se algo se rompe em seu navio; e quando meu corpo tem necessidade de beber ou de comer, simplesmente perceberia isto mesmo, sem disto ser advertido por sentimentos confusos de fome, de sede, de dor etc. nada são exceto maneiras

confusas de pensar que provêm e dependem da união e como que da mistura entre o espírito e o corpo (DESCARTES, 1991b, p.329)

Para superar este problema, Descartes propõe que sensações corporais, tais como dor, fome e sede, às quais chama de modos confusos da consciência, deveriam ser explicados como oriundos do fato de a mente estar unida ao corpo, como se estivesse misturado a ele.

De acordo com Ethel Rocha (2006, p. 143), Descartes, ao adotar a tese da mescla corpo e mente, não abandonaria e nem enfraqueceria sua posição dualista. Ao longo das “Meditações”, como vimos, dois dos argumentos apresentados pelo filósofo em favor da distinção entre corpo e mente corroboram essa tese. O primeiro se baseia na tese da separabilidade: concebo clara e distintamente a mente sem qualquer recurso ao corpo; tudo o que eu concebo clara e distintamente Deus pode criar; logo, Deus pode criar a mente separadamente do corpo, então são separáveis; se são separáveis, são realmente distintos assim como concebo. O segundo argumento se baseia no princípio da divisibilidade: concebo clara e distintamente que todo corpo é divisível e que toda mente é indivisível; Deus garante a verdade das minhas ideias claras e distintas, logo todo corpo é divisível, toda mente é indivisível e, por isso mesmo, nenhum corpo é mente. Esses argumentos não provam apenas que corpo e mente são distintos, mas também que, quando unidos, não formam uma única substância.

Descartes, na Segunda Meditação, sustenta que corpo e mente são tipos distintos de substâncias que são identificados como tal a partir de dois atributos de tipos distintos. Sendo assim, o argumento em favor do dualismo entre as duas substâncias se baseia, ainda que implicitamente, nas seguintes premissas: 1) que uma substância só pode ter um atributo essencial, o que envolve que 2) atributo essencial e natureza da substância se identificam.

Admitindo agora que os atributos principais se excluem uns aos outros, pode-se admitir então que o argumento pela distinção real conclui não só que as substâncias são realmente distintas, mas, sobretudo, que são substâncias completas no sentido forte, isto é, não só prescindem, mas de fato não admitem uma complementação. (ROCHA, 2006, p.143)

Entendemos, portanto, que, apesar de Descartes sugerir uma “mistura” entre mente e corpo, não abandona sua teoria dualista.

O dualismo tem grande influência no mundo ocidental e, particularmente, é importante para esta pesquisa, porque teve uma influência significativa nas práticas educacionais. Essa influência discutiremos no próximo ponto.

## 1.2 As consequências do dualismo cartesiano na educação

O dualismo cartesiano influenciou sobremaneira o pensamento ocidental e trouxe consequências para as diversas áreas do conhecimento. Capra assinala que

A divisão cartesiana entre matéria e mente teve um efeito profundo sobre o pensamento ocidental. **Ela nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes "dentro" dos nossos corpos; levou-nos a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao do trabalho manual [...]** nas ciências humanas, a divisão cartesiana redundou em interminável confusão acerca da relação entre mente e cérebro; e, na física, tornou extremamente difícil aos fundadores da teoria quântica interpretar suas observações dos fenômenos atômicos. (CAPRA, 1991, p.46 negritos acrescentados).

O dualismo – que constitui a base do paradigma predominante no mundo ocidental - teve consequências também no campo da educação. A adoção nas escolas de processos de ensino-aprendizagem que enfatizam os aspectos intelectuais focando o desenvolvimento cognitivo em detrimento dos aspectos corporais, motores e afetivos demonstram a adoção deste paradigma (DUARTE JR., 2004, p. 132; CHINELLATO, 2010, p. 126). Ao conceber uma dualidade mente e corpo separam-se as formas através das quais os seres humanos são capazes de conhecer: a mente seria a responsável pelo conhecimento racional, que é linear, concentrado, analítico, lógico-matemático e possui como sua função discriminar, medir e classificar. A sensibilidade corporal, por sua vez, baseia-se em uma experiência não mediada pela racionalidade, não intelectualizada e que depende da percepção direta do mundo.

Nessa tradição, que privilegia a cisão entre mente-corpo e razão-emoção, os processos de ensino-aprendizagem foram organizados para privilegiarem técnicas de ordenação racionalista do conhecimento em detrimento do

corpo, embora este não estivesse completamente ausente<sup>3</sup>. Segundo Scarpato (2006, p. 22), ao privilegiar as técnicas racionalistas, a escola, em geral, separa aspectos que de fato são indissociáveis para os seres humanos: o pensamento e a sensibilidade, o conhecimento e o sentimento.

De acordo com Pereira, o aprendizado acontece de forma global, ou seja, aprendemos com o corpo todo e não com os aspectos cindidos como defende a lógica cartesiana, apesar de esta estar arraigada aos nossos atuais modelos educacionais.

Não são instâncias separadas que aprendem, e, sim, o organismo como um todo. Os planos da afetividade, da motricidade e da inteligência estão permanentemente implicados na aprendizagem. As tendências naturais para o movimento e para sua expressão são desde os primeiros anos prejudicados pela prioridade dada à formação intelectual em detrimento do desenvolvimento corporal (PEREIRA, 2010. p. 204)

Essa dicotomia pode ser identificada na educação quando se privilegiam o desenvolvimento cognitivo dos alunos e a aquisição de conhecimentos teóricos, enquanto o corpo é objeto de punições que buscam adequar o comportamento do aluno aos padrões sociais estabelecidos. Na escola, a expressão corporal é restringida através do enfileiramento de carteiras e o enrijecimento da postura, dos horários controlados e pré-estabelecidos e dos exercícios de adestramento. E a punição recai, também, sobre a corporeidade através da proibição de participarem do recreio ou das aulas de Educação Física que são espaços onde o movimento corporal é privilegiado. (PEREIRA, 2010).

O bom comportamento é, por sua vez, recompensado com a liberdade para se movimentarem seja na hora do recreio ou nos “tempos livres”. Esses mecanismos de repressão procuram controlar e assegurar a autoridade do professor que supostamente detém o conhecimento que os alunos devem absorver mecanicamente. Ao adotar esse modelo educacional, a escola prejudica o

---

<sup>3</sup> O corpo, embora relegado a segundo plano, sempre esteve presente na cultura ocidental, apresentando-se com sentidos e significados diversos. “Como podemos perceber na filosofia de Platão e sua defesa da ginástica para o corpo na educação dos cidadãos da sua república; nos ensaios de Montaigne sobre a expressão corporal; nas considerações de Rousseau sobre a educação de Emílio, na cultura do corpo proposta pela Escola Nova, apenas para citar algumas importantes referências sobre o tema” (NÓBREGA, 2010, p.12).

desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da expressividade e do autoconhecimento. Reduzir a educação ao aspecto estritamente cognitivo contribui para a criação e reprodução de indivíduos com pouca autonomia, criatividade e capacidade de expressão corporal. As consequências dessas punições seriam a manutenção das estruturas conservadoras estabelecidas e a acomodação dos alunos aos padrões já existentes, o que pode ser causa de profundos danos aos processos de autonomia e libertação.

Para Duarte Jr. (2004), o sujeito a ser formado é constantemente incentivado a se relacionar com o mundo exclusivamente de forma intelectualizada, deixando de lado, dessa forma, os saberes corporais e sensíveis. Essa cisão irá se manifestar também em sua vida profissional, uma vez que o conhecimento produzido por este será “parcial, específico e pouco abrangente” (DUARTE JR., 2004, p. 167). Segundo o autor, só será possível rompermos com a nossa atual crise no campo educacional, que dicotomiza os aspectos humanos por meio da formação de sujeitos que sejam primordialmente sensíveis, abertos às particularidades humanas, ou seja, o grande desafio da educação contemporânea é ampliar sua área de atuação para os aspectos corporais e sensíveis, uma educação que conceba o ser humano em sua totalidade e não de forma fragmentada. Rubem Alves aponta na mesma direção de Duarte Jr.

A racionalização e a eficiência, fundamentos de nossa civilização, não podem existir sem a repressão ao corpo. Para que um homem se torne uma função do sistema ele tem de reprimir todos os ritmos naturais de seu corpo e começar a operar no ritmo estabelecido pelo próprio sistema. O jogo e a eficiência não caminham juntos. Enquanto você olha o relógio, enquanto corre para tomar um ônibus ou o metrô, entra na fábrica ou no asséptico mundo da burocracia, todas as coisas repetem o mesmo refrão: “o corpo deve ser vencido” (ALVES, 1987, p.157).

Essa cisão entre corpo e mente modela a nossa Educação e, de maneira geral, nossa cultura ocidental em que o corpo deve ser instrumentalizado pela razão e, como afirma Nóbrega,

[...] no que se refere à possibilidade de aquisição da ciência, do conhecimento verdadeiro, o corpo seria um obstáculo, e será justamente este aspecto de sua metafísica, essa cisão entre o sensível

e o inteligível, que se perpetuará na tradição filosófica ocidental. (NÓBREGA, 2010, p.26).

Ou seja, o dualismo cartesiano se faz presente na educação na medida em que a razão é privilegiada em detrimento do corpo. Além disso, o método cartesiano que consiste em decompor os problemas em partes e dispô-los em ordem lógica para que possam ser resolvidos levou a uma fragmentação que é característica do nosso processo de conhecimento, de investigação e estudo, levando à fragmentação das disciplinas acadêmicas, que cada vez mais se especializam em determinados objetos de estudo, e ao reducionismo na ciência: todos os fenômenos complexos da realidade podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes componentes

### **1.3 Algumas considerações de Merleau-Ponty ao dualismo cartesiano**

As teses de Merleau-Ponty são as bases teóricas a partir das quais diversos estudos na área da educação iniciaram-se com o objetivo de romperem com a lógica cartesiana arraigada no campo na educação, como vimos no subcapítulo anterior.

A crítica de Merleau-Ponty ao dualismo cartesiano se deve ao fato de que, para o autor, Descartes separou a alma do restante do mundo, ao postular que primeiro o ser deve se perceber existente antes de apreender as coisas do mundo como existentes; com isso, o pensamento constituiria o mundo; afinal, mesmo que existisse o objeto em si, a experiência da existência desse objeto não passaria de uma excitação que levou a alma a pensar esse mesmo objeto.

Ou seja, para o autor, o erro do cartesianismo foi conceder poder ao “sujeito cognoscente” de se apropriar de uma realidade que supostamente se apresenta a ele de forma heterogênea e exterior a ele mesmo. A apropriação levada a cabo pelo sujeito dar-se-á na medida em que as coisas constituintes do mundo que molda essa realidade apresentam-se como representações constituídas pelo aparato cognitivo do sujeito que constitui, dessa maneira, certo conceito de mundo. Para Merleau-Ponty, a dicotomia *res cogitans / res extensa* ou consciência e corpo, próprias da metafísica cartesiana, cristalizou uma possibilidade de definição em ato de um conhecimento e a determinação do conteúdo deste mesmo ato (MERLEAU-PONTY, 2006a, p.72).

Na *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty pretende apresentar uma alternativa à primazia dada à alma pelo pensamento cartesiano. Para o autor, a mente não é o nosso único modo de acessar a realidade, uma vez que o corpo é fonte de conhecimento. O corpo e o mundo são constituídos da mesma matéria, mas é o corpo que nos possibilita perceber o mundo e tudo o que há nele; é o corpo, igualmente, que nos permite realizar as operações mentais, fantasiar, desejar e atribuir significados aos acontecimentos, inclusive efetuar escolhas e tomar decisões. Ou seja, tanto o corpo quanto a mente podem chegar ao conhecimento.

O pensamento é apreendido no momento em que se realiza, ou seja, não é possível separá-lo da vida, do mundo em que ele passou a existir, composto pelas coisas e pelos outros e inseridos em um espaço e em um tempo. O sujeito tem um corpo que reconhece sua história no contato com o mundo e jamais destacado dele.

Nessa perspectiva, conhecer não poderia ser aceito como uma atividade mental ou racional que ocorre independentemente do corpo, isto é, dele descolada. Para o autor, cabe à vivência propiciada pelo corpo dar acesso à subjetividade. Como nosso corpo é pleno de subjetividade e encontra-se perpassado pela historicidade, podemos chegar ao conhecimento e tomar decisões na vida. É ele o responsável pela tomada de consciência de tudo o que nos rodeia, ou seja, “[...] não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca” (MERLEAU-PONTY, 2006b, p.187.) É a mediação do corpo que organiza e classifica nossas experiências.

O autor defende a ideia de que a “mistura” entre o ser e o mundo deve preceder à reflexão e concede à existência o âmbito que outrora fora vivenciado pela mistura de Descartes, ou seja, ele pretende que o mundo sensível fruto da união corpo e mundo preceda à reflexão. É a coisa mesma que alcanço na percepção, uma vez que o limite imposto ao que posso pensar é o limite da significação. Assim, a significação 'coisa' é revelada pelo que chamamos de 'ato de percepção'. Diante disso, a consciência é pressuposta pela afirmação do mundo; ela passa a ser, de um lado, meio ambiente do universo e, de outro, passa a ser condicionada por esse universo. A consciência é parte do mundo, pois reconhece a ordem de acontecimentos perceptivos, ela sabe que as leis naturais estão em função das mudanças da posição do corpo e dos fenômenos (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 216, p. 309).



Para Merleau-Ponty, a relação corpo/alma é uma transcendência imanente, ou seja, não há relação exterior entre as partes, já que uma está envolvida pela outra e, no entanto, vai para além dela: a alma transcende o corpo, uma vez que pode escolher entre isso e aquilo e é imanente a ele, já que só pode decidir no âmbito das possibilidades dele; e o corpo, por sua vez, transcende a alma, na medida em que possui intencionalidade própria e é imanente a ela, visto que é sempre reintegrado pelas decisões.

Ao negar as dualidades sujeito-objeto, corpo-alma, Merleau-Ponty posiciona nosso corpo anteriormente à nossa experiência externa — em outras palavras, só somos capazes de entender, sentir, pensar porque nossos corpos nos proporcionam vivências. Assim, a perspectiva que temos do mundo deriva das experiências pelas quais nosso corpo passa. Continuando a acompanhar o pensamento de Merleau-Ponty, poderíamos dizer que o modo como projetamos nossas existências, nelas incluídas as relações que mantemos com nossos semelhantes, é que constitui o tempo e, nesse processo, vamos construindo sentidos para nossa vida e para o mundo. Empregando o corpo, conhecemos o mundo e graças a ele a realidade externa se amalgama ao nosso ser, constituindo-o. Em síntese, para o autor, nós não temos um corpo: somos corpos.

Apesar das críticas à filosofia cartesiana, Merleau-Ponty reconhece a pertinência dos conceitos e problematizações produzidos por Descartes. Ressaltamos aqui esses aspectos na intenção de reconhecer que esse pensamento aponta para uma originalidade fundamental na constituição de sua filosofia porque, ao problematizar a filosofia cartesiana, ele não só destaca seus prejuízos como também assume suas contribuições.

Para Merleau-Ponty, o movimento de Descartes em busca do “Eu” foi fundamental porque se distanciou das doutrinas empiristas que concebiam o sujeito como mero receptáculo do mundo em si. A partir dessa busca, Merleau-Ponty, por meio da subjetividade, reformula a ideia cartesiana salientando as relações intrínsecas do “Eu” com o mundo, ou seja, apresentando uma alternativa aos dualismos que sustentavam mundo de um lado e sujeito de outro, pois, para Merleau-Ponty, “[...] há uma verdade definitiva no retorno cartesiano das coisas ou das ideias ao eu. A própria experiência das coisas transcendentais só é possível se eu trago e encontro em mim mesmo seu projeto” (2006a, p. 494).

Merleau-Ponty trata o *cogito* cartesiano como um *cogito* verbal por se fixar na proposição lógica “eu sou, eu existo”, que perde de vista o que realmente seja esse ser e essa existência, que estão para além do que a linguagem exprime na realidade. Merleau-Ponty considera que já havia em Descartes esse plano além dessa linguagem pura porque, por detrás de toda expressão, há o expresso que foge às pretensões linguísticas e adentra nas significações da própria vida, daquilo que não é visto, mas que está posto em cada atitude e em cada expressão como horizontes de ausência.

É por isso que Descartes nem precisou tratar disso, dessas ausências da linguagem, porque para ele isso já estava lá, como sempre está, pronto a ser preenchido por cada significação. Merleau-Ponty revela:

A maravilha da linguagem é que ela se faz esquecer: sigo com os olhos as linhas no papel e, a partir do momento em que sou tomado por aquilo que elas significam, não as vejo mais. O papel, as letras no papel, meus olhos e meu corpo só estão ali como o mínimo de encenação necessária a alguma operação invisível. A expressão se apaga diante do expresso, e é por isso que seu papel mediador pode passar despercebido, é por isso que Descartes não o menciona em parte alguma. Descartes e, com mais razão ainda, o seu leitor começam a meditar em um universo já falante. Essa certeza que temos de alcançar, para além da expressão, uma verdade separável dela e da qual ela só seja a veste e a manifestação contingente foi justamente a linguagem que a instalou em nós. (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 537).

Merleau-Ponty considera que deve haver um “cogito silencioso” por trás do “cogito falado” de Descartes, que seria o que ele denomina “cogito tácito”, que repõe o sujeito na existência, no mundo, onde há os silêncios, os desvios, os recuos, os ausentes, os quais a linguagem não alcança. O filósofo chama a atenção para o fato de que já havia esse cogito silencioso em Descartes, porque ele tinha uma visão de sua existência. É que tais questões às quais ele se reportava deviam ter para ele uma significação existencial. A vida de Descartes levou-o a pensar o que ele pensou. Por isso, diz Merleau-Ponty:

Era esse cogito silencioso que Descartes visava ao escrever as *Meditações*, ele animava e dirigia todas as operações de expressão que, por definição, sempre erram seu alvo já que elas interpõem, entre a existência de Descartes e o conhecimento que dela ele adquire, toda a espessura das aquisições culturais, mas que não seriam nem mesmo tentadas se em primeiro lugar Descartes não

tivesse uma visão de sua existência. (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 539).

Merleau-Ponty reconhece um ponto fundamental no intelectualismo cartesiano ao dizer que ele considerava o problema da existência, da individualidade e da facticidade ao pensar o juízo natural e entendê-lo como anterior à intelecção, como sendo da ordem da percepção e, nesse sentido, dizendo respeito a um conhecimento vital.

Entretanto, Merleau-Ponty parece manter a ideia de que o grande erro de Descartes foi não ter considerado o problema do tempo, ao sustentar uma conexão entre essência e existência que era dada pelo infinito e não pela experiência temporal, de onde decorria sua ideia dogmática do ser. Contudo, mesmo nisso Merleau-Ponty vai reconhecer, no fundo, uma verdade, a de que, de certa forma, essa ideia dogmática à qual a análise reflexiva se reporta retira a consciência de uma posição definitiva e acabada porque pressupõe a existência de outro, ainda que divino.

Tentamos evidenciar aqui que, na *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty pretende dissolver as dicotomias clássicas ao mostrar o corpo próprio como região em que a alma e o corpo se unificam, não havendo predomínio de um sobre o outro. O corpo fenomenal é movimento, autônomo, é ele o sujeito da experiência, por isso compreendido como “corpo cognoscente” e não como autômato comandado pela alma.

O corpo é relacionado à perspectiva da consciência. A consciência do corpo é compreendida como representação ou conhecimento do corpo. Representação compreendida como conhecimento perceptivo possibilitado pelo movimento, não havendo, desse modo, possibilidade de compreender o corpo sem sua motricidade, sem sua capacidade de se pôr em movimento, de movimentar-se. No entanto, a noção de corporeidade coloca-se como mais abrangente para definir a unidade mente-corpo do que os termos *consciência de corpo* ou *consciência corporal*.

Merleau-Ponty constrói novos conceitos que ampliam a noção de existência a partir da experiência do mundo vivido e da corporeidade. Apresenta a noção de corpo-próprio como realidade intencional do sujeito, em contraponto à noção cartesiana de corpo máquina, ou corpo-objeto, com o objetivo de superar a

perspectiva do discurso que privilegia a causalidade e que coloca o corpo como inferior à consciência ou aos procedimentos racionais.

Reiteramos que, na concepção de Merleau-Ponty, o corpo não é uma massa material e inerte, e a causalidade linear, baseada no esquema estímulo-resposta, não se apresenta como a maneira mais apropriada de compreensão do universo corpóreo. Por sua vez, a sensação e a percepção não são elementos inferiores à evidência racional, aos conceitos lógico-matemáticos, sendo imprescindíveis ao processo de conhecimento. Com esses argumentos, Merleau-Ponty busca esclarecer a relação entre corpo e consciência através da análise existencial, privilegiando o mundo das experiências vividas como plano primeiro da configuração do ser e do conhecimento.

#### **1.4 Conceito de corporeidade**

A partir da compreensão fenomenológica de corpo de Merleau-Ponty, uma série de estudos contemporâneos que buscam, a partir da fenomenologia, entender os processos que possibilitam o conhecimento se constituíram. Para os objetivos dessa pesquisa, focaremos na investigação empreendida por Terezinha Nóbrega, (2010) de uma noção mais polissêmica da corporeidade. Para a autora, o termo corporeidade se refere à comunicação entre corpo e alma.

O conceito corporeidade trata basicamente da comunicação entre corpo e alma [...] É preciso estar atento para a compreensão de orgânico em sua independência da alma, mas que o predispõe a tal [...] Na relação entre corporeidade e corpo, sugerimos a corporeidade como sendo a unidade que engloba uma pluralidade de forma ou de existências. Os diferentes corpos são considerados a partir de uma existência própria, embora parcial, quando se entende a corporeidade como unidade. (NÓBREGA, 2010, p.19).

Desse modo, podemos compreender a corporeidade como unidade na pluralidade de formas, ou seja, na pluralidade de numerosos e diversos corpos existencializados. Para Nóbrega, a cognição emerge da corporeidade, da dinâmica dos processos corporais.

De acordo com Nóbrega (2010), Merleau-Ponty apresenta uma nova concepção de percepção como acontecimento da existência e um novo arranjo para

o conhecimento, o estético definindo novos sentidos para a compreensão da corporeidade e sua relação com o conhecimento e com a educação, uma vez que o corpo, o gesto, o conhecimento sensível e os processos perceptivos são trazidos para o primeiro plano da reflexão. A consideração da subjetividade encarnada, explicitada na noção do elemento carne, proporciona um leque de possibilidades para a reflexão sobre o ser humano, a vida social, os afetos e o conhecimento (NÓBREGA, 2010, p.37).

Para a autora, o corpo pode ser compreendido como movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora, ou seja, sua compreensão de corpo se assemelha à concepção de Merleau-Ponty, como discutimos, e se opõe à perspectiva mecanicista de Descartes. No entanto, a trajetória da concepção de corpo de Merleau-Ponty não é linear e se apresenta sob diferentes aspectos no decorrer de sua obra. Da perspectiva do corpo sujeito, como crítica ao modelo do corpo objeto, à perspectiva da corporeidade, fundada na estesia do corpo, configurando a linguagem sensível.

A experiência do corpo ajuda-nos a compreender os sentidos construídos artificialmente pelos conceitos, pela linguagem, pelos afetos, pela cultura, de um modo geral. Pelas diferentes possibilidades de expressão corporal podemos compreender a indeterminação da existência, possuindo vários sentidos, elaborados na relação consigo mesmo, com o outro, com o próprio mundo.

A expressão “sou meu corpo” sintetiza o encontro entre o sujeito e o corpo. O ser humano define-se pelo corpo, isso significa que a subjetividade coincide com os processos corporais, No entanto, é preciso considerar que “ser corpo é estar atado a um certo mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006a, p.205). Na perspectiva fenomenológica, a dimensão essencial só apresenta sentido se unida à dimensão existencial, ao mundo vivido. Essência e existência apresentam-se como dimensões de um mesmo fenômeno, o ser humano.

Tomando como referência o conceito de *autopoiéses* atribuído pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela, Nóbrega (2010) apresenta a compreensão de corpo como sistema *autopoiético* com o intuito de tornar mais abrangente seu conceito de corporeidade. *Autopoiéses*, autofazer-se, refere-se à organização dos seres vivos em sua complexidade dinâmica “Nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por, literalmente, produzirem-se continuamente a si mesmos- o que

indicamos ao chamarmos a organização que os define de *organização autopoietica*” (MATURANA E VARELA, 1995, p.84-85 *apud* NÓBREGA, 2010, p.59).

Sobre a especificidade da *autopoieses*, Maturana e Varela, de acordo com Nóbrega (2010), consideram a materialidade da unidade viva, ou seja, a participação essencial dos componentes materiais e a descrição da organização desses componentes, como entrelaçamento, uma configuração essencialmente dinâmica, flexível, plástica, em que permanece a identidade. O processo *autopoietico* é circular, todo e parte entrelaçam-se.

Considerar o corpo como um sistema *autopoietico* é reconhecê-lo como fenômeno que não se reduz à causalidade linear, mas uma criação contínua. É, por fim, uma tentativa de abordar a corporeidade não como algo abstrato; é recusar as dicotomias; é ensaiar atitudes complexas para compreender o humano e sua condição de ser corpóreo em incessante movimento, admitindo diferentes interpretações, pautadas na circularidade ou recursividade dos fenômenos.

A lógica recursiva é próxima à noção de reversibilidade dos sentidos em Merleau-Ponty, referindo-se à comunicação entre os sentidos, o que permite diferentes possibilidades de interpretação para as situações. A própria relação entre as faces do corpo, sujeito e objeto, caracterizam-se como um processo recursivo. A reversibilidade do corpo diz respeito à comunicação entre os diferentes sentidos, como a apalpação pelo olhar, o tato como visão pelas mãos, sempre relacionada à motricidade, a essa capacidade de se pôr em movimento. Para compreendermos a lógica recursiva é necessário termos em mente a circularidade entre processos corporais e estados neuronais, entre corpo e mente, possibilitada pela comunicação entre os sentidos. A reversibilidade coloca o corpo não como suporte de uma consciência cognoscente, sempre endossada por um sujeito, daí a necessidade de um corpo-sujeito, mas a apresenta reflexionante, ou seja, o corpo na experiência do movimento, na comunicação entre os sentidos.

A noção de reversibilidade aprofunda a relação complementar entre o corpo-sujeito e corpo-objeto, considerando a circularidade fundamental entre suas faces, as quais revelam seu pertencer ao mundo do objeto e à ordem do sujeito, sendo, ao mesmo tempo, sensível e sensciente. Essa compreensão do corpo e das relações entre sujeito e objeto remete para a superação das dicotomias clássicas, entre elas o dualismo cartesiano.

Nóbrega (2010) afirma que, apesar de haver diversos trabalhos sobre corpo e educação, há ainda muito a ser realizado quando se trata de considerar o corpo nas práticas educativas para além de sua instrumentalização recorrente. O corpo, enquanto condição existencial, afetiva, histórica, epistemológica, já está presente na Educação. O desafio, no entanto, é superar as práticas disciplinares que o cerceiam, tarefa que exige um exame radical de nossa relação com os afetos, com a linguagem, com a sexualidade, com a arte, com a cultura de modo geral.

Nóbrega, a partir dessa perspectiva, elenca outros desafios que se colocam à Educação: os textos poéticos, literários, políticos ou filosóficos nos atingem de maneiras diferentes e nos impulsionam ou paralisam por meio das significações criadas no ato da leitura, e essas diferentes significações devem ser consideradas nas práticas educativas.

Trata-se de uma reflexão mais ampla sobre a educação, em particular aquela que ocorre em instituições como as universidades e as escolas. A ideia de esboço, de inacabamento da obra de artes é figurativa de uma ideia de educação em que os processos do conhecimento não se reduzem a etapas pré-estabelecidas ou a categorias abstratas. Assim como na obra de arte, os olhares que se cruzam diante dos conceitos, das noções, das estratégias são permeados de sensibilidade e provocam sentidos múltiplos. Como consequência, não há somente uma forma de aprender ou mesmo uma coisa ou um conjunto definido de coisas a serem aprendidas. Podemos aprender diferentes coisas em uma mesma situação educativa (NÓBREGA, 2010, p.115).

Outro desafio que se coloca à Educação é que a verdade não pode ser definida “[...] como adequação do pensamento ao objeto, não sendo definida a priori pelo sujeito e nem contemplada na pura exterioridade do objeto” (NÓBREGA, 2010, p.115). O corpo-objeto não corresponde com exatidão ao corpo fenomenal, ao corpo vivido, sentido. E por esse motivo é aconselhável que as práticas educativas permitam a modulação dos sentidos, uma experimentação do sujeito na relação com o outro, com a cultura, em direção à emancipação intelectual, afetiva e política.

Uma figura contaminada do corpo, como se pode ver nos cinco corpos vermelhos de Matisse de *La Danse*, poderá contaminar uma compreensão de educação cujos limites, contornos, posições no espaço não sejam unificadas ou unificadoras, mas permitam diferentes aproximações, pontos de vista, trajetórias, linhas de força. Talvez essa filosofia do corpo possa animar, movimentar as nossas

estruturas corporais e espirituais, bem como as estruturas dos espaços educativos, dos currículos, dos horários, dos exames. (NÓBREGA, 2010, p.116).

Nóbrega também discute sobre a necessidade de uma maior flexibilização no que diz respeito à relação teoria e prática, uma vez que, ao pintar, o pintor cria uma teoria da visão; também o faz ao ler, escrever, dançar. Nós podemos criar maneiras de nos comunicarmos e não apenas de repetirmos as “verdades” estabelecidas, tal qual o pintor.

A partir do conceito proposto por Nóbrega, acreditamos que outro desafio à Educação é compreender os alunos em sua corporeidade, ou seja, ir além do acolher do corpo, biológico ou na perspectiva da saúde, vendo-o em sua complexidade tal qual a autora nos convida, perceber e se pautar no fato de que os alunos não são apenas “razão” e sim o entrecruzamento de afeto, cognição, emoção, corpo e espiritualidade.



## **CAPÍTULO 2 PESQUISA DE CAMPO**

Neste capítulo, além de apresentarmos e justificarmos nossas escolhas metodológicas, faremos a análise ideográfica em uma perspectiva fenomenológica.

### **2.1 Explicando os recortes...**

Optamos por analisar os discursos dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental por dois motivos: primeiro, por entendermos que sua prática é carregada de desafios e angústias, uma vez que os alunos devem ser alfabetizados nesse primeiro ano, alunos que, com a ampliação do ensino fundamental, entram na escola com seis anos de idade.

A LDB 9.394/96, sancionada em 1996, define a política de ampliação do ensino obrigatório brasileiro. No ano de 2001, esse indicativo tornou-se meta no Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172. No ano de 2006, com a Lei nº 11.274, o Ensino Fundamental passou de oito para nove anos de duração, com o prazo estipulado para a efetivação dessa proposta nas escolas Brasileiras até 2010. Com essa reestruturação da Educação Básica, a criança de seis anos, que antes frequentava a Educação Infantil ou estava fora da escola, passa agora a frequentar o Ensino Fundamental.

No cadastramento escolar para o ano de 2004, anunciado em agosto de 2003, o Governo do Estado de Minas Gerais antecipa-se ampliando-a com duas alterações: o cadastro para o início do Ensino Fundamental incluía a criança de seis anos; o Ensino Fundamental foi estendido para uma duração de nove anos, ou seja, toda criança com seis anos de idade completos até 30 de junho do ano em que ocorrer a matrícula, não só nas escolas públicas estaduais, municipais e federais, mas também nas escolas privadas de Ensino Fundamental em funcionamento no Estado de Minas Gerais deverão estar matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental. (SANTOS e VIEIRA, 2006)

De acordo com Santos e Vieira (2006), o objetivo central da antecipação da lei no Estado de Minas Gerais era repensar a Alfabetização no Ensino Fundamental e reverter os resultados negativos obtidos pelo Estado nas avaliações do Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

Não se tratava tão somente de uma antecipação da escolaridade, mas de aumento da obrigatoriedade, fazendo-se acompanhar de uma reforma pedagógica. Assim, a novidade reside menos na entrada da criança de 6 anos e mais na extensão do tempo, com a intenção manifesta de repensar a cultura pedagógica da alfabetização no ensino fundamental e reverter resultados negativos evidenciados nas avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Isto pode ser inferido pela análise dos instrumentos legais e das orientações oficiais produzidos para implementação das medidas, pelas estratégias midiáticas utilizadas para sua divulgação, como também pela convergência de decisões sobre o assunto nos planos federal e municipais de governo. (SANTOS e VIEIRA, 2006, p.755).

Ou seja, o objetivo máximo com a ampliação da escolarização pode ser entendido como uma forma de alfabetizar os alunos mais cedo – com seis anos de idade, responsabilidade que muitas vezes recai, unicamente, sobre os professores.

Em segundo lugar, acreditamos que a presente pesquisa pode contribuir para o debate acerca da ampliação do Ensino Fundamental, uma vez que as pesquisas nessa área ainda são pouco expressivas. De acordo com Santos e Vieira (2006), essas discussões são importantes para que se possam construir posicionamentos com mais fundamentação no que se refere ao tema.

Existe necessidade de trabalho de pesquisa, acompanhamento e avaliação acerca desses processos decorrentes de decisões sobre políticas públicas, especificamente de educação, que produzem impacto no cotidiano das instituições escolares e na vida das famílias com filhos em idade escolar. Isso é de fundamental importância para construir posicionamentos mais bem fundamentados sobre as questões educacionais. Nesse sentido, é importante problematizar uma medida que aparentemente produz adesões acaloradas. É preciso tratar o ingresso de criança de 6 anos no ensino fundamental ampliado como objeto de pesquisa, como fenômeno a ser interrogado, na perspectiva de uma análise política, sociológica e pedagógica. Sair do lugar do "sou contra" ou "sou a favor", ou quem é a favor é "democrático", quem é contra ou levanta questões é "atrasado". (SANTOS e VIEIRA, 2006, p.771).

Partimos do pressuposto de que, nessa idade, a brincadeira, as relações interpessoais, a construção de relações com seus pares, a afetividade, dentre vários outros aspectos, são tão importantes para o desenvolvimento infantil quanto a

alfabetização, que, a partir da análise da fala das professoras, é entendida como uma racionalização das práticas pedagógicas, uma vez que se centra apenas no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

### **2.1.1 A escolha da Escola**

A escolha da Escola na qual desenvolvemos a pesquisa se deu pelo fato de ela ser considerada de excelência, em razão dos bons resultados nas avaliações estaduais, dentre elas o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), e o Programa de Avaliação de Alfabetização (PROALFA). E por ter alcançado nível de excelência na avaliação de 2011 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ministério da Educação, com a nota 7,5, enquanto a média municipal foi de 6,2. A Escola inclusive ostenta em sua fachada uma placa “comemorativa” com os resultados do IDEB.

Não acreditamos, porém, que o resultado das provas acima citadas e de tantas outras aplicadas pelo Governo do Estado ou pelo Ministério da Educação consigam medir suficientemente o nível de aprendizado de nossos alunos e, menos ainda, a qualidade das escolas. Para Azevedo (2007), essas avaliações ignoram os processos educacionais e acabam “coisificando” o conhecimento, uma vez que seu objetivo é quantificar, mensurar, padronizar e, após tudo isso, elaborar escalas de competição entre as escolas, ou seja, desconhecem a complexidade dos processos educacionais. Os parâmetros buscados são o da eficiência, eficácia e produtividade. Segundo Azevedo (2007, p. 10),

O conhecimento é reduzido à sua dimensão cognitiva, traduzido em acúmulos quantitativos, mensuráveis, como se fosse possível separá-lo das relações ricas e complexas entre educador, educando, desvinculá-lo do emaranhado que tece os laços da instituição escola com valores éticos e culturais que compõem os contextos educativos.

Percebemos, por trás das avaliações de larga escala, o interesse do Estado em preservar um currículo comum, uma vez que a ideia de diretrizes contidas na LDB 9394/96 considera a autonomia da escola para montar seu currículo. Não há, dessa forma, como assegurar que os conhecimentos tidos como mais adequados por parte dos que sancionam as políticas educacionais sejam transformados em

objetos de estudos, a menos que se criem estratégias para validá-los (SCHNEIDER, 2013).

No entanto, escolhemos essa Escola por julgarmos pertinente uma reflexão a partir dos discursos dos professores no que se refere à racionalização das práticas pedagógicas—de uma escola considerada de excelência, uma vez que, de acordo com Ball (2001), Souza e Oliveira (2003), Schneider (2013) e Afonso (2005), tais resultados funcionam como uma espécie de “mercado educacional”, já que é tido por muitos como parâmetro de qualidade na área educacional ao eleger e diferenciar escolas e sistemas de ensino, promovendo inclusive a competição entre as escolas.

### **2.1.2 A entrevista fenomenológica como caminho**

O método adotado é a pesquisa qualitativa. Esse método foi escolhido em razão da sua melhor adequação ao objeto desta pesquisa. Ao ouvir os professores, suas opiniões e seus anseios em relação à aprendizagem, o lugar do corpo e da cognição, presente ou não, em suas práticas, lidaríamos com questões subjetivas. De acordo com Bicudo (2006, p. 106),

O qualitativo engloba a idéia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões. O significado atribuído a essa concepção de pesquisa também engloba noções a respeito de percepções de diferenças e semelhanças de aspectos comparáveis e de experiências, como, por exemplo, da vermelhidão do vermelho, etc.

Optamos também por entrevistas gravadas, pois, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

E dentre os vários métodos de entrevistas, a partir da interrogação que norteou a presente pesquisa, consideramos a entrevista de cunho fenomenológico como melhor método para esta pesquisa.

A Fenomenologia como método de pesquisa pode ser entendida como uma forma de pensar radical, no sentido de ir à raiz partindo de caminhos conhecidos no que se refere às práticas sociais e ações realizadas cujo objetivo é estabelecer novas perspectivas para a compreensão do fenômeno e rejeitar pressupostos já aceitos e referenciais teóricos determinados *a priori*.

Uma investigação fenomenológica constitui-se de três passos fundamentais, sendo eles 1) partir do dado – da experiência vivida; 2) a presença do que é buscado para o ser que experiencia o olhar fenomenológico; e 3) a não interpretação prévia dos fenômenos. (BICUDO, 2006).

O primeiro momento, que é partir do dado – da experiência vivida, objetiva focar diretamente o dado, como ele se mostra, no campo das experiências vividas, observando-se o fenômeno em suas possibilidades de aparecer, não se fazendo considerações apressadas. Portanto, significa destituir-se de pré-definições ou pré-conceitos acerca do dado. Nega uma visão ingênua do conhecimento, caracterizada por um empirismo pautada na possibilidade de conhecer pela observação direta. Essa forma de olhar é denominada círculo existencial hermenêutico ou dialética da interpretação. (BICUDO, 2006).

A dialética da interpretação possibilita um distanciamento entre o dado e a interrogação. A direção da investigação é comprovada quando o dado é observado sob a ótica da interpretação, direcionando a compreensão que se busca da coisa-mesma, sob uma interrogação, uma intuição. Tal movimento é possível porque o olhar fenomenológico, voltado para a coisa-mesma, permite suspender qualquer julgamento, dá um passo atrás, sendo este olhar denominado *epoché*, ou redução transcendental em um primeiro nível.

Desse modo, “proceder à *epoché*, ou seja, fazer a redução ou colocar em evidência a região a ser investigada, é o primeiro movimento do processo de investigação.” (BICUDO, 2006, p. 21). Aqui ocorre um primeiro distanciamento da primeira percepção, pois já se percebe o percebido, gerando uma reflexão, o que só acontece porque o objeto intuído continua sendo presença para aquele que o enfocou, esse ato constitui-se em um ato fundamental na construção do conhecimento.

Na investigação qualitativa fenomenológica, a obtenção de dados de pesquisa ocorre buscando ir-à-coisa-mesma, tendo em mente o que faz sentido para o sujeito que percebe, o qual se volta para o fenômeno, tendo assim, por meta, a compreensão do fenômeno investigado (BICUDO, 2000). Compreender não é comprovar nem confirmar hipóteses, mas é uma maneira crítica frente ao tema a ser interpretado, esclarecido.

Buscamos, desse modo, compreender a linguagem dos entrevistados como veículo de significações, vislumbrando a subjetividade da pessoa, respeitando seu tempo, seu engajamento e consciência de si. Por meio dessa abordagem de pesquisa, procura-se compreender o que sua prática significa para si mesmo.

### **2.1.3 Elaboração do roteiro e contato com a Escola**

Para elaborarmos o roteiro das entrevistas levamos em consideração a seguinte questão: “Na perspectiva dos professores, a racionalidade é privilegiada em detrimento do corpo e da afetividade em suas práticas?” Com a pergunta-matriz em mente, elaboramos as perguntas para entrevista. Nessa elaboração, tivemos o cuidado, sobretudo, de não formular perguntas que induzissem os professores em suas respostas.

Finalizada a elaboração do roteiro, entramos em contato com a direção da Escola e após duas semanas conseguimos marcar uma reunião. A diretora aceitou nosso pedido e se dispôs a ajudar no que fosse preciso. Dias depois entramos em contato com as professoras e, após o seu consentimento em participarem da pesquisa, marcamos os dias para tal.

Cabe aqui ressaltar as dificuldades encontradas: a ausência de um ambiente tranquilo e desprovido de ruídos, que acabaram por atrapalhar a realização das entrevistas. No dia da entrevista, julgamos que tais empecilhos não trariam um prejuízo maior, mas, no momento da transcrição, acabamos tendo muita dificuldade para ouvir as gravações. E além de levarmos um tempo maior do que o previsto para finalizar as transcrições, que foram feitas de forma literal, necessitamos do auxílio de outra pesquisadora com mais prática na realização dessa tarefa.

Buscamos compreender se as professoras consideram suas práticas dualistas. No entanto, não apresentamos a elas nenhuma teoria ou conceito que defina *a priori* o que seria, ou não, considerado dualista. Pretendíamos que, a partir do discurso das professoras acerca de suas práticas, emergissem as respostas para construirmos nossas reflexões.

Nesse contexto, para interpretarmos essas falas recorreremos à *análise ideográfica*, ou análises individuais, e o cruzamento das ideias encontradas foi possível por meio da *análise nomotética*. Finalmente, a compreensão das entrevistadas em relação ao dualismo cartesiano pode ser evidenciada com o surgimento das *categorias abertas* (BICUDO,2000). Esse processo será apresentado detalhadamente no próximo ponto.

## 2.2 Análise ideográfica

Para compreender e analisar o discurso das professoras optamos por uma perspectiva de análise fenomenológica.

De acordo com Bicudo (2000), é necessário transcender-se a descrição na análise de dados, uma vez que a descrição, como trabalhada na perspectiva fenomenológica, se limita a descrever o visto, o sentido, o experienciado, não admitindo, desse modo, julgamentos e avaliações, ou seja, a descrição “não esgota os movimentos de uma investigação rigorosa” (p.78). A descrição é efetuada por meio da linguagem e por este motivo ela também deve ser observada fenomenologicamente, exigindo, desse modo, uma interpretação hermenêutica.

A linguagem, assumida pela atitude fenomenológica, solicita sempre uma interpretação hermenêutica, pois presentifica uma síntese unificadora, embora provisória, da *coisa percebida/ percepção/ explicitação do percebido*, trazendo, em si, o mistério e a complexidade da relação *signo/significado/significante/contexto cultural*. (BICUDO, 2000, p.79).

A linguagem deve ser considerada como intermediadora; logo, a descrição assume forma de um texto a espera de interpretação. E essa interpretação, de acordo com Bicudo (2000), é possível por meio da análise ideográfica, como explicaremos a seguir.

### 2.2.1 Entrevistas como ponto de partida

No roteiro de entrevista constavam perguntas acerca do trabalho docente desempenhado pelas professoras. O objetivo dessas perguntas é perceber se na perspectiva das professoras, a racionalidade é privilegiada em detrimento do corpo

em suas práticas, ou seja, se consideravam sua prática dualista. Atentamos para que as perguntas por nós elaboradas não induzissem a respostas pré-estabelecidas.

As perguntas definidas foram as seguintes

- Como você trabalha com os aspectos cognitivos em sala de aula?
- Como você trabalha com o corpo em sala de aula?
- Como você trabalha a afetividade em sala de aula?
- Quais desses aspectos (cognição, corpo, afetividade) você prioriza em suas aulas?
- Como você faz para manter a disciplina em sala de aula?

As respostas tornaram-se grandes *Unidades de Significado* que, aos poucos, a partir de inúmeras leituras, foram desmembradas em unidades ainda menores. Unidades de significado são unidades do texto que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada (BICUDO, 2000, p.81), ou seja, a partir de nossa pergunta norteadora e das várias leituras das entrevistas definimos as *Unidades de Significado*.

Depois de definidas as *Unidades de Significado*, procuramos tornar claras as falas individuais das professoras. Esse movimento inicial, de análise e interpretação das *Unidades de Significado* por professora, consiste no que Bicudo (2000) denomina de *Análise Ideográfica* ou análises individuais, análise que consiste na transformação das *Unidades de Significado* na linguagem do pesquisador, ou seja, buscamos nessa etapa desvelar os significados das *Unidades de Significado*. Na presente pesquisa, a organização e a apresentação de tal procedimento metodológico assemelham-se ao trabalho desenvolvido por Hiratsuka (2003), Bicudo (2000) e Ribeiro (2014).

Portanto, a partir das cinco grandes *Unidades de Significado* acima expostas elaboramos vinte quadros, que foram estruturados em três colunas.

Na coluna da esquerda, consta o discurso da professora, como foi transcrito, subdivido em *Unidades de Significado*.

Na coluna do meio, denominada *Explicitação da Linguagem*, explicita-se o significado e o sentido de algumas palavras ou expressões, no intuito de explicitarmos o que compreendemos do dito pelas professoras. Para tanto, fizemos uso constante do dicionário da Língua Portuguesa de Antônio Houaiss; para que as referências não ficassem excessivas, optamos por sublinhar as palavras para cuja



explicitação usamos o dicionário, ou seja, fica subtendido que, quando não houver referência e as palavras estiverem sublinhadas, foi feito o uso do dicionário Houaiss (2004); para as outras palavras em que não há referência, sua explicitação foi feita pela pesquisadora. Na coluna da direita, está a interpretação das ideias que foram expressas em cada discurso, denominadas de *Asserções articuladas*.

As *Asserções Articuladas* são identificadas por uma letra e um número. A letra identifica o discurso da professora, e o número indica a posição daquela asserção na sequência. Por exemplo, A1 identifica a primeira asserção do discurso A. (HIRATSUKA, 2003; BICUDO, 2000).

## **2.2.2 Explicitação das Unidades de Significado dos Discursos das Professoras**

Entrevistamos quatro professoras regentes do primeiro ano do Ensino Fundamental. Para contextualizar, apresentaremos antes de cada quadro, brevemente, a professora entrevistada e nossas percepções ao entrevistá-las.

### **2.2.2.1 Professora Elisa<sup>4</sup>**

A professora Elisa formou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei no ano de 2005. No ano seguinte, começou a lecionar para o primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola rural e lá permaneceu até o ano de 2011, quando se transferiu para a escola em que hoje se encontra.

Ela foi nossa primeira entrevistada. Percebemos, no início da entrevista, um pouco de resistência por parte da professora e, por algumas vezes, sentimos que ela se preocupava em responder aquilo que, em sua percepção, gostaríamos de ouvir. No entanto, no decorrer de nossa conversa, a professora foi, aos poucos, se mostrando mais confortável e aberta.

---

<sup>4</sup> Usamos nomes fictícios para todas as professoras com o objetivo de resguardar suas identidades.

**Quadro 1- Discurso A- Como você trabalha com os aspectos cognitivos em sala de aula?**

Unidade de Significado	Explicação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>Então a gente trabalha mais as questões assim de jogos n/é? Trabalho em equipe. N/é, trabalho mais assim e atividade lúdica mesmo, trabalho em equipe mais assim a questão de jogos mesmo...</p>	<p><i>A gente</i>": refere-se às professoras.</p> <p><i>Jogo</i>: nome comum a certas atividades cuja natureza ou finalidade é recreativa; diversão, entretenimento.</p> <p><i>Equipe</i>: grupo de pessoas que se dedicam à realização de um mesmo trabalho.</p> <p><i>Atividade Lúdica</i>: de acordo com Pereira (2006), as atividades lúdicas podem ser jogos, brincadeiras ou qualquer outra atividade capaz de "permitir que cada um possa se expressar livre e solidariamente, unindo razão e emoção" (p.124).</p>	<p><b>A1</b>- Trabalha os aspectos cognitivos por meio de atividades lúdicas, como jogos e trabalho em equipe.</p>

**Quadro 2- Discurso A- Como você trabalha com o corpo em sala de aula?**

Unidade de Significado	Explicação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>Então, o corpo é uma dificuldade que a gente tem n/é a gente não tem formação pra isso... O curso de Pedagogia não tem quase nada n/é</p>	<p><i>"A gente"</i>: significado exposto no A1</p> <p><i>"Formação"</i>: refere-se às habilidades trabalhadas durante</p>	<p><b>A2</b>-Trabalhar com o corpo é uma dificuldade que acontece devido à falta de formação adequada no curso de Pedagogia.</p>

	o curso	
<p>A gente é obrigado a dar educação física, porque o Estado cortou o professor de Educação Física então a gente tenta assim, procurar atividades n/é pra trabalhar o corpo de uma maneira assim mais de brincadeiras mesmo..</p>	<p><i>Obrigado:</i> refere-se a Resolução estadual nº 2442, de sete de novembro de 2013, que determina que as aulas de Educação Física e Ensino Religioso seriam a partir daquele momento ministradas pelos professores regentes de turma, exceto quando se tratar de Educação Física para as turmas do “Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral- PROETI”, turmas de escolas especiais e nas escolas regulares onde há piscina em uso.</p> <p><i>Educação Física:</i> neste contexto, pode ser entendida como disciplina escolar que explora e estuda a capacidade física e a aplicação do movimento humano.</p> <p><i>Estado:</i> refere-se ao estado de Minas Gerais.</p>	<p><b>A3-</b> Devido a obrigatoriedade em lecionar a disciplina de Educação Física, a professora trabalha o corpo por meio de brincadeiras.</p>
<p>A gente não tem o domínio pra fazer uma atividade direcionada certinha n/é? Aí a gente é... o trabalho não é muito eficiente nessa questão não. Por não ter a formação e por não ter um profissional n/é? Pra tá fazendo... a gente faz o que a gente acha pesquisa n/é... mas assim um trabalho consistente não tem...</p>	<p><i>Domínio:</i> objeto privilegiado de estudo; especialidade. Esfera, campo de ação.</p> <p><i>Eficiente:</i> que produz o efeito esperado, da forma desejada, competente, capaz.</p> <p><i>Formação:</i> significado exposto no A2.</p> <p><i>Profissional:</i> que (m) exerce uma atividade por profissão</p> <p><i>Pesquisa:</i> Investigação científica, artística, escolar.</p>	<p><b>A4-</b> Devido à falta de um profissional adequado, de formação e de informações buscam-se alternativas por meio de pesquisas, mas, mesmo assim, a professora considera que o trabalho desenvolvido não é o mais coerente.</p>

	<u>Consistente</u> : compacto, duro, sólido. Que tem base bem estruturada e coerente.	
Aí a gente tem que cumprir, aí eu costumo dar brincadeiras com eles gincanas, jogos de competição... As vezes são... brincadeiras folclóricas n/é cantigas de roda essas coisas que a gente dá... mas trabalhar o corpo mesmo igual você está falando não tem esse trabalho não.	<p><i>A gente</i>: significado exposto no A1.</p> <p><u>Cumprir</u>: realizar algo dito, prometido, proposto</p> <p><u>Gincanas</u>: competição entre equipes que devem responder a perguntas e cumprir tarefas.</p> <p><i>Jogos de competição</i>: jogos que tem por objetivo definir um vencedor.</p> <p><i>Brincadeiras folclóricas</i>: jogos populares passados de geração em geração.</p> <p><i>Cantigas de roda</i>: tipo de canção popular diretamente relacionada com a brincadeira de roda.</p>	<b>A5</b> - Devido à obrigatoriedade em ministrar as aulas de Educação Física. A professora opta por brincadeiras folclóricas, gincanas, jogos de competição etc. No entanto, acredita que não desenvolve um trabalho efetivo com o corpo.

### Quadro 3- Discurso A- Como você trabalha com a afetividade em sala de aula?

Unidade de Significado	Explicação da Linguagem	Asserções Articuladas
Éh, a afetividade eu gosto muito mesmo, acho muito importante, trabalhar a afetividade com eles porque eu tenho vinte oito alunos, n/é .	<p><u>Gostar</u>: achar saboroso, apreciar. Achar agradável, prazeroso. Nutrir amor, amizade ou simpatia por; amar, estimar.</p> <p><u>Importante</u>: que tem grande valor.</p>	<b>A6</b> - A professora gosta, julga importante trabalhar com a afetividade porque tem vinte e oito alunos.

<p>Sou bem brava também com eles... mas ai tem mesclar n/é, você não pode ser tão... n/é assim e... e tem que ter afetividade sim. Eu gosto que os meus alunos sejam bem independentes, n/é?</p>	<p><u>Bravo</u>: rude, não civilizado. Que esta em estado de fúria. Que é tempestuoso, revoltoso, violento.</p> <p><u>Mesclar</u>: fazer combinação; fusão; misturar. Integrar (um ou mais elementos) a outro (s), incorporar, unir.</p> <p><u>Gostar</u>: significado exposto no A6.</p> <p><u>Independente</u>: que não depende de nada nem de ninguém. Autônomo; soberano.</p>	<p><b>A7-</b> A professora afirma ser brava com seus alunos por desejar que eles sejam independentes. No entanto, acredita que a afetividade é importante.</p>
<p>Agora de seis anos agora já começaram já... esse mês agora a ficarem mais autônomos... é no início do ano eu senti tá... que ficar olhar um por um o caderno, auxiliar um por um, agora eu já deixei eles soltando eles aos pouco n/é? Pra tá exercitando neles a questão da autonomia n/é, que também é... tem o lado afetivo... Que a gente tem que deixar eles não ficar super protegendo n/é?</p>	<p><u>Autônomos</u>: capaz de determinar as próprias normas de conduta, sem imposições. Que se governa segundo suas leis e costumes.</p> <p><u>Auxiliar</u>: prestar ajuda, assistência. Dar apoio a; contribuir; colaborar.</p> <p><u>Autonomia</u>: capacidade de governar a si próprio. Liberdade, independência moral ou intelectual.</p> <p><u>Deixar</u>: sair de; retirar-se. Não fazer mais parte. Não se dedicar mais a.</p> <p><u>Super proteger</u>: Proteger excessivamente</p>	<p><b>A8-</b> A professora trabalha a afetividade auxiliando seus alunos a conquistarem autonomia própria.</p>

**Quadro 4- Discurso A- Quais desses aspectos (cognição, corpo e afetividade) você prioriza em suas aulas?**

Unidade de Significado	Explicitação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>Eu acho que eu não priorizo nada não. Eu tento assim dividir minha semana n/é, por... vamos supor, hoje eu vou trabalhar alfabetização, amanhã eu vou trabalhar mais jogos, amanhã eu vou formar base pra o raciocínio da matemática n/é? A parte da oralidade ai eu tento dividir assim pra não ficar maçante pra eles n/é.</p>	<p><u>Dividir</u>: separar conforme certas características; classificar.</p> <p><u>Alfabetização</u>: ensinar ou aprender a ler e escrever.</p> <p><u>Raciocínio</u>: encadeamento mental de argumentos para concluir algo.</p> <p><u>Matemática</u>: ciência que estuda objetos abstratos (números, figuras e funções) e as relações existentes entre eles. O ensino dessa ciência.</p> <p><u>Oralidade</u>: tudo o que se fala oralmente (verbalmente)</p> <p><u>Maçante</u>: algo chato, cansativo.</p>	<p><b>A9-</b> Busca trabalhar com todos os aspectos para que a aula não se torne cansativa.</p>
<p>Não tem nenhum quê, que é a mais não... (Ruídos ao fundo) - Isso, é o nosso trabalho mais forte é a alfabetização mesmo n/é porque eles tem que sair, eu pelo menos, gosto que meus alunos saiam todos alfabetizados... - Éh, porque se não não tem jeito não, se ficar só lúdico, no construtivismo ali construindo eu acho meio</p>	<p><u>Alfabetização</u>: significado exposto no A9.</p> <p><u>Lúdico</u>: relativo a jogo, brinquedo.</p> <p><u>Construtivismo</u>: corrente teórica inspirada nas ideias de Jean Piaget (1986-1980). De acordo com Sanches e</p>	<p><b>A10-</b> O trabalho priorizado é aquele com a alfabetização, uma vez que existe a preocupação de que os alunos terminem o ano alfabetizados. Não é possível trabalhar sempre com a ludicidade, com o construtivismo.</p>

complicado também, pelo menos eu não consigo trabalhar assim não .	Mahfoud (2010), sua especificidade está no fato de que a construção do conhecimento se dá através da relação permanente gênese/estrutura e sujeito/objeto. “Além disso, a construção é, na verdade, sempre uma reconstrução, indissociável da interação” (p.21). Interação sempre mediada pela ação do sujeito.	
--	---	--

### Quadro 5- Discurso A- Como você faz para manter a disciplina em sala de aula?

Unidade de Significado	Explicitação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>Então sou bem rígida com eles, eu converso... n/é, eu costumo no final da aula fazer uma avaliação: eu trabalho só em grupo, eu não gosto de trabalhar... carteiras, eu gosto de trabalhar igual a gente tá aqui... O ano inteiro eles trabalham em grupo de vez em quando eu vou fazendo rodízio entres eles n/é? Então assim fica mais difícil n/é, a disciplina em grupo, mas aí... (Ruídos ao fundo )Eu coloco ali no final da aula da mesinha campeão ai eles ficam assim querendo assim... da limpeza ao comportamento, não ter papel, não ficar jogando no chão tudo</p>	<p><u>Rígido</u>: rijo, tenso. Inflexível em suas opiniões; intransigente.</p> <p><u>Avaliação</u>: método que tem por objetivo estabelecer o valor ou o preço de. Determinar a quantidade de; contar.</p> <p><u>Grupo</u>: reunião de coisas ou pessoas num todo. Conjunto de pessoas ou coisas com características, interesses comuns.</p> <p><u>Rodízio</u>: revezamento em certas funções ou atividades.</p> <p><u>Difícil</u>: que exige esforço para ser feito; trabalhoso.</p>	<p><b>A11-</b> Pelo fato da professora trabalhar sempre em grupo com alunos, considera difícil manter a disciplina. Por essa razão, é rígida e promove competições no sentido de que aqueles que demonstram bom comportamento sejam recompensados.</p>
Eu sou brava com eles as vezes eu canto		<b>A12-</b> Manter a disciplina por meio de conversas

<p>“musiquinha” pra eles parar n/é, as vezes eu fico enérgica também, porque só ficar conversando também as vezes não tem jeito</p>	<p><u>Cantar</u>: expressar-se vocalmente por frases melódicas; entoar. Emitir sons. Celebrar em verso ou prosa.</p> <p>“<u>Musiquinha</u>”: refere-se às músicas típicas da Educação Infantil.</p> <p><u>Enérgico</u>: efetuado com ou caracterizado pelo vigor físico. Que demonstra firmeza. Duro, severo.</p>	<p>nem sempre dá certo. Algumas vezes, a professora se mostra brava e até mesmo enérgica com seus alunos. E usa a música como um artifício para mantê-la.</p>
<p>... A única coisa que eu faço como castigo porque não tem jeito eu mando tarefinha a mais n/é, é complicado, ficar depois da aula não pode, porque as vezes eu não gosto de tirar atividades vamos supor; massinha, Educação Física essas coisas eu não gosto de tirar deles... Mas a questão do recreio eu tiro porque é mais livre n/é e, não precisa da minha orientação no recreio aí é mais, essa semana... esses dias ficaram vários...</p>	<p><u>Único</u>: que só existe um em seu gênero; sem outro igual. Que é incomum, raro; exclusivo.</p> <p><u>Castigo</u>: pena imposta a culpado; punição. Repreensão. Imposição de sofrimento.</p> <p><u>Mandar</u>: exigir, como autoridade superior, que se cumpra, ordenar.</p> <p>“<u>Tarefinha</u>”: refere-se ao dever de casa.</p> <p>“<u>Massinha</u>”: refere-se à massa de modelar.</p> <p><u>Recreio</u>: o que serve para divertir; diversão, brinquedo. Na escola, espaço de tempo de lazer entre as aulas.</p> <p><u>Livre</u>: que tem liberdade de pensar, de agir.</p> <p><u>Orientação</u>: direção; localização. Regra, instrução.</p>	<p><b>A13-</b> Como castigo, a professora solicita aos alunos que não se comportam mais dever de cada e os impede de participarem do recreio, pois essa é uma atividade em que a orientação da professora não é necessária.</p>



### 2.2.2.2 Professora Carla

A professora Carla formou-se em Pedagogia na Universidade Federal de São João del-Rei, no ano de 2011. Trabalhou por quatro meses em uma escola de maternal e está na Escola pesquisada há um mês.

Percebemos, durante a entrevista, seu incômodo com algumas determinações da Escola e sua apreensão em se manifestar contrária pelo fato de ser uma professora contratada.

**Quadro 6 - Discurso B- Como você trabalha com os aspectos cognitivos em sala de aula?**

Unidade de Significado	Explicitação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>Eu deixo cada um de seu modo sabe eu não fico travando, eu... eu deixo por exemplo uma... uma eu dou: copie o número de zero a quarenta eu deixo eles a vontade, tem criança que traz pra mim até cem, as vezes...Então eu deixo esse... essa parte do desenvolvimento de cada um eu não tento travar e igualar a turma não eu deixo cada um desenvolver, entendeu? Sempre lógico observando, mas as vezes eu deixo cada um mostrar o que sabe o que... que já desenvolveu</p>	<p><u>Travar</u>: segurar com força; agarrar. Dificultar ou impedir ou movimentos. Pôr entrave em; obstruir.</p> <p><u>Desenvolvimento</u>: crescimento. Adiantamento, progresso.</p> <p><u>Igualar</u>: tornar (-se) igual em quantidade ou qualidade, equipar (-se).</p> <p><u>Turma</u>: conjunto de pessoas, grupo. Conjunto de estudantes da mesma sala; classe.</p>	<p><b>B1-</b> Apesar de ter pouca experiência, a professora permite que cada aluno se desenvolva a seu tempo.</p>

mesmo de... de desse conhecimento é... é complicado de falar porque a experiência é tão (Risos) pequena né?	. <u>Conhecimento</u> : fato, estado ou condição de compreender; entendimento. Domínio; competência; experiência. Erudição, sabedoria, cultura	
---	--	--

### Quadro 7- Discurso B- Como você trabalha com o corpo em sala de aula?

Unidade de Significado	Explicitação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>Pra falar bem da verdade aqui nós temos um grande problema que aqui é preso em alfabetização...Então a gente também não pode muito fugir da questão, . é... com o corpo o que eu posso falar do corpo, que eu trabalho aqui, difícil! Eles têm que sair alfabetizados aqui o eles o que a gente bate mais (barulho de batidas) a questão da alfabetização e Matemática em segundo plano primeiro ano alfabetização, as outras disciplinas que é Geografia, História assim essas ficam por ali... A prioridade é alfabetização, sempre! Aqui é assim...</p>	<p><u>Aqui</u>: refere-se à Escola.</p> <p><u>Problema</u>: algo de difícil solução ou explicação. Situação difícil. Pessoa, coisa ou situação incômoda, fora de controle.</p> <p><u>Preso</u>: prisioneiro, Atado, amarrado. Impedido de se mover com liberdade.</p> <p><u>Alfabetização</u>: significado exposto no A9.</p> <p><u>Fugir</u>: desviar-se para ficar livre de. Retirar-se de, deixar às pressas. Afastar-se do campo de visão; desaparecer</p> <p><u>Sair</u>: refere-se à terminar o ano letivo.</p> <p><u>Prioridade</u>: preferência, primazia.</p>	<p><b>B2</b>: Na Escola, a alfabetização é muito visada, uma vez que é necessário que os alunos, ao terminarem o ano letivo, já estejam todos alfabetizados. Assim o programa dos professores precisa ser organizado objetivando esse fim.</p>

<p>Mas eu tento... eu faço todo o dia leitura aqueles momentos assim... n/é, que eles trazem de Educação Infantil leitura de deleite, música... A gente canta bastante, eu deixo eles cantarem também, ai eles vêm: "ai Tia deixa eu cantar", aí vem canta. A hora da leitura eu deixo eles a vontade, deixo eles sentarem, deitarem no chão eu deixo eles fazerem isso e... e... a questão do trabalho do corpo mesmo que é... é a questão da corporeidade mesmo essas coisas é difícil mesmo te falar que não tem trabalhado não, com esse um mês eu tô levando, pela minha falta de experiência e até porque... a gente é pouquinho vetados, assim... não é a palavra vetado é... barrado mesmo... Pra certas coisas você tem que andar igual a todo mundo, sabe? Aí quando você chega e fala... Ah... ah... vamos vê, n/é, assim...</p>	<p><i>"Leitura de deleite"</i>: é a leitura sem objetivos didáticos pedagógicos, sem "obrigação".</p> <p><u>Bastante</u>: que basta; que é suficiente. Numeroso, abundante.</p> <p><i>Corporeidade</i>: segundo Pereira (2012), representa a totalidade do ser humano enquanto ser vivo, onde corpo, razão, emoções, sensações e sentimentos encontram-se conectados e são interdependentes.</p> <p><u>Experiência</u>: significado expresso no B1.</p> <p><u>Vetado</u>: que não conseguiu entrar; que sofreu proibição.</p> <p><u>Barrado</u>: impedido de entrar em algum lugar.</p>	<p><b>B3-</b> Apesar de não conseguir trabalhar, efetivamente, com o corpo, em razão da pouca experiência e do fato de não ter liberdade para isso. A professora procura fazer outras atividades com os alunos, como leituras e ouvir músicas.</p>
<p>... Educação Física não pode correr...Não pode correr, não pode gritar... aí as vezes que eu tenho que fazer... dá atividades que... eles ficam mais imobilizados, tipo; brincadeira morto, vivo... Telefone sem fio e... Coisas que mantém eles mais, paradinhos sem correr... te falo que penso até trazer uns jogos algumas coisas pra fazer e as vezes eu fico preocupada porque eles reclamam... (baixa a voz) Tá gritando demais, tá correndo demais as vezes tem muito barulho.</p>	<p><i>"Brincadeira morto-vivo"</i>: brincadeira infantil onde o líder, geralmente, o professor fica à frente do grupo, quando disser: "Morto!", todos ficarão agachados. Quando o líder disser: "Vivo!", todos ficarão de pé. Quem não cumprir as ordens é eliminado, até sobrar um só participante, que será o vencedor e o próximo líder.</p> <p><i>"Telefone sem fio"</i>: tradicional brincadeira popular que funciona da seguinte maneira: em uma roda de muitas pessoas, o primeiro escolhe uma palavra secretamente e fala - sem que ninguém mais ouça- nos ouvidos do próximo . assim o próximo fala para o seguinte e assim por diante. Quando chegar ao último esse deve falar o</p>	<p><b>B4-</b> Nas aulas de Educação Física não é permitido que os alunos corram e gritem por isso a professora opta por atividades nas quais o movimento corporal é restrito.</p>

	que ouviu em voz alta.	
A gente com pouca experiência a gente chega nos lugares e acaba ficando travado, engraçado que... (Risos) na Faculdade a gente falava sobre isso e, é verdade a chega aqui o espaço da gente a gente vai conquistando é... é... pra conquistar é difícil, difícil, difícil mesmo...	<p><u>Travado</u>: ligado, unido, entrelaçado. Preso, encadeado, trancado.</p> <p><u>Conquistar</u>: obter com esforço ou receber por merecimento.</p>	<b>B5-</b> O espaço na Escola precisa ser conquistado, e essa conquista é muito difícil.
Praticamente conteúdo atrás de conteúdo... É uma... uma... letra do alfabeto por semana, você tem que trabalhar, e tem que mudar na outra semana porque se não atrasa, aí acaba que talvez uns aprendem e outros não mais ou menos assim é... eu sou meio contra mas eu não posso falar não e, ainda mais que eu sou designada não sou efetiva, então, tenho ficar mais na minha... (Risos)	<p><u>Conteúdo</u>: aquilo que ocupa espaço em algo. Tópico abrangido em livro; anúncio; assunto.</p> <p><u>Atrasar</u>: fazer recuar. Impedir o progresso de ; prejudicar. Fazer com que demore; retardar.</p> <p><u>Contra</u>: em oposição a. No rumo oposto.</p> <p><u>Designada</u>: funcionário contratado.</p> <p><u>Efetiva</u>: funcionário estável</p>	<b>B6-</b> A professora acredita que o ritmo imposto aos alunos é excessivo; no entanto não se sente no direito de se manifestar, porque é uma funcionária designada.
Não tem nada haver com a alfabetização, mas eu achei que era o momento que eu precisava falar com eles o que eu achava que ia prejudicar pra eles futuramente, então eu sentei na minha cadeira, expliquei da coluna eu falei olha isso aqui sustenta o corpo da gente se a gente não sentar direitinho enquanto a gente tiver que ficar sentado numa cadeira você tem que sentar direito e tudo, eu acho que tudo que é... é... que a gente passa pra eles que é aprendizagem reflete no corpo na maneira de ser, na maneira de falar, na	<p><u>Prejudicar</u>: sofrer prejuízo financeiro; lesar (-se). Sofrer dano ou lesão; estragar (-se), danificar (-se).</p> <p><u>Coluna</u>: conjunto das vértebras superpostas, na parte dorsal do tronco, do crânio ao cóccix; raque.</p> <p><u>Sustentar</u>: manter a resistência; aguentar (-se), resistir.</p>	<b>B7-</b> Toda aprendizagem reflete no corpo, na maneira de ser, de falar e de agir com o outro.

maneira de agir com o outro		
-----------------------------	--	--

**Quadro 8- Discurso B- Como você trabalha com os aspectos afetivos em sala de aula?**

<b>Unidade de Significado</b>	<b>Explicitação da Linguagem</b>	<b>Asserções Articuladas</b>
<p>Ela Acontece o tempo todo n/é? Porque eles são muito receptivos, eles são muito carinhosos, também sou, entendeu? Eu ganho flores, eu dou beijo, eu dou abraços é... tem problemas na sala também com crianças que tem problema em casa as vezes me pedem "oh tia posso ficar no seu colo? As vezes eu deixo fica um pouquinho comigo, aí "oh tia deixa eu sentar do seu lado hoje?" Aí fica de mãos dada, isso tudo acontece aqui, entendeu? Porque tem... cada um traz um... um problema diferente do outro..</p>	<p><u>Acontecer</u>: ser ou tornar-se realidade; ocorrer.</p> <p><u>Receptivo</u>: aberto a estímulos ou impressões.</p>	<p><b>B8</b>- A afetividade acontece o tempo todo, uma vez que os alunos são bastante receptivos. Alguns se mostram mais carentes por terem problemas familiares.</p>
<p>Mas durante a aula mesmo eu não consigo não consigo justamente por causa da bendita alfabetização que você não tem tempo de ficar, porque a aula demanda, você perde muito tempo na sala de aula já, porque você precisa controlar eles, você tem o tempo todo ficar o tempo todo, gente eu tô tentando falar, você repete a mesma coisa cinco vezes e as vezes não é ouvida...As vezes você precisa até aumentar o som um pouquinho, é.</p>	<p><u>Durante</u>: em um momento no curso de.</p> <p><u>Alfabetização</u>: significado exposto no A9.</p> <p><u>Controlar</u>: submeter a exame e vigilância. Agir com restrição sobre; conter.</p>	<p><b>B9</b>- Durante a aula não é possível trabalhar com a afetividade porque o trabalho com a alfabetização demanda muito tempo.</p>

<p>E aí essa parte de afetividade quando ela vem é pra ser trabalhado no ensino religioso quando; trabalha família, valores por exemplo: hoje eu li um livro na leitura de deleite, um aluno me trouxe um livro de... fábulas La Fontaine aí eu li duas fábulas com moral amizade e a outra de... da necessidade que a necessidade faz as invenções, mais ou menos isso eu que era o livro, então certas... certos temas a gente trabalha no Ensino Religioso acaba trazendo para o Ensino Religioso</p>	<p><i>Ensino Religioso:</i> disciplina escolar descritiva e reflexiva sobre os fundamentos, costumes e valores das religiões existentes.</p> <p><i>Família:</i> grupo de pessoas ligadas entre si pelo casamento ou qualquer parentesco. Grupo de pessoas unidas por crenças, interesses ou origem comum.</p> <p><i>Valores:</i> são o conjunto de características de uma pessoa ou organização, que determinam a forma como se comportam e interagem com outros indivíduos e com o meio em que vivem.</p> <p><i>Fábulas:</i> curta narrativa que contém uma lição moral.</p> <p><i>Moral:</i> Conjunto de regras de conduta desejáveis num grupo social. Ensino que se tira de uma obra, fábula, etc.</p>	<p><b>B10-</b> Trabalha-se algumas vezes com a afetividade na disciplina de Ensino Religioso quando discutem os temas família e valores, por exemplo.</p>
--	--	---

### Quadro 9- Discurso B- Quais desses aspectos (cognição, corpo e afetividade) você prioriza em suas aulas?

Unidade de Significado	Explicitação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>Éh, assim se você for ver pelo programa da escola acaba que é a cognição n/é? Só que a gente tenta... misturar um pouquinho tudo isso n/é .</p>	<p><i>Programa:</i> conjunto das disciplinas que compõem um curso ou que serão cobradas em um curso.</p> <p><i>Misturar:</i> juntar (-se) intimamente de modo que as unidades de uma se interponham entre as outras; mesclar.</p>	<p><b>B11-</b> A professora tenta trabalhar com todos os aspectos em sua prática, apesar de o programa da Escola se focar na alfabetização.</p>

<p>O corpo é o que te falei é o que fica mais prejudicado, porque eles ficam sentados numa cadeira, um mesa horrorosa, porque eles são pequenininhos, a mesa fica grande...De joelho, com o joelhinho na... na coisa assim e a outra perninha no chão é... é porque a mesa é muito alta, entendeu? Então, assim é... é... ficam imobilizados mesmos .</p>	<p><u>Prejudicado</u>: que (m) sofreu prejuízo, dano.</p>	<p><b>B12-</b> O corpo é o que fica mais prejudicado porque o mobiliário escolar não é adequado a eles.</p>
---	---	---

### Quadro 10- Discurso B- Como você faz para manter a disciplina em sala de aula?

Unidade de Significado	Explicitação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>Canto! as vezes tá aquele reboiço todo eu começo uma música aí todo mundo canta, é automático, é começar uma música todo mundo vai, canto!</p>	<p><u>Reboiço</u>: tumulto, confusão.</p>	<p><b>B13-</b> A professora canta para que seus alunos fiquem em silêncio.</p>
<p>[...] Outra coisa também eu dou estrelinha, a fila mais bonita vai ganhar estrelinha eu ponho ali, oh! A fila que ficar mais organizada, mais caladinha vai ganha a estrelinha a que tiver mais estrelinha leva na sexta-feira uma estrela no peito pra casa...</p>	<p><u>Calado</u>: que (m) não fala ou fala pouco; caladão.</p>	<p><b>B14-</b> A professora recompensa os alunos que se comportam com uma “estrelinha” que levam pra casa na sexta-feira.</p>
<p>Castigo eu nunca apliquei sempre falei, mas nunca consegui fazer. O castigo que posso aplicar é o recreio, eu tenho dó de tirar o recreio, eu acho que é o momento que eles tem pra correr e pra brincar eu nunca apliquei castigo aqui, a única coisa que eu faço as vezes mandar levar um bilhete pra casa pedindo a mãe pra</p>	<p><u>Aplicar</u>: impor. Pôr em prática; empregar. <u>Atrapalhar</u>: ser um obstáculo a; estorvar. <u>Controlar</u>: Submeter a exame e vigilância. Agir com restrição sobre; conter.</p>	<p><b>B15-</b> A professora não aplica castigos; quando os alunos não se comportam bem, envia bilhetes para os pais pedindo que conversarem com seus filhos.</p>

conversar com o aluno, porque o aluno está muito, tá extremo mesmo, tá atrapalhando mesmo, aí eu mando bilhete pra conversar com ele pra pode controlar um pouquinho.		
---	--	--

### 2.2.2.3 Professora Ana

Formou-se no ano de 2013 em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ. Trabalhou como monitora da Educação Infantil por dois anos quando ainda era estudante. Está na Escola como professora efetiva há um ano.

Durante a entrevista com a professora Ana, percebemos por diversas vezes sua preocupação em algum funcionário da Escola ouvir nossa conversa. Propusemos que realizássemos a entrevista em outro local, mas ela não aceitou, pois “Se formos pra outro lugar vamos chamar muita atenção”.

#### Quadro 11- Discurso C- Como você trabalha com os aspectos cognitivos em sala de aula?

Unidade de Significado	Explicitação da Linguagem	Asserções Articuladas
Bom na Língua Portuguesa que é alfabetização primeiro eu... eu converso com as crianças tal, a gente tá aprendendo qual letra? Aqui a gente faz assim cada semana a gente trabalha uma letra, então antes de começar eu procuro ver os conhecimentos prévios da criança é: “quais palavras você acha que... começa com a letra tal?” O bê aí a gente faz um banco de palavras com as palavras que eles vão fazendo falando, eles vão falando e eu vou colocando no quadro	<p><i>Língua Portuguesa:</i> refere-se á disciplina escolar.</p> <p><i>Conhecimento prévio:</i> aquilo que o aluno já conhece; já sabe.</p>	<p><b>C1-</b> Ao iniciar seu trabalho com a alfabetização, a professora faz um levantamento do conhecimento prévio de seus alunos.</p>



então a gente vai escrevendo todas as palavras com a letrinha bê.		
Eu trabalho com eles com livro e a apostila e depois eu costumo fazer uma atividade diversificada dentro da sala de aula, eu levo jogos que tem haver com aquelas letrinhas, com as sílabas que já foram que eles já aprenderam pra trabalhar cada um... uma atividade diferente, por exemplo: tem cinco grupos na sala eu sei que tem criança com dificuldade na matemática e sequência numérica, alguns tem! tá com dificuldade de formar sílabas, então, o que que eu faço eu separo um dia da semana e cada um grupo vai trabalhar um coisa diferente então cada hora eu tô em um grupo auxiliando aquelas crianças então eu separo eles por dificuldades...	<p><u>Livro</u>: coleção de folhas escritas, coberta com capa, com páginas ordenadas, que são coladas ou costuradas.</p> <p><u>Apostila</u>: nota complementar ou esclarecedora acrescentada à margem de um texto. Livro que reúne anotações feitas em outras obras.</p> <p><u>Atividades diversificadas</u>: é aquela em que o professor subdivide a turma em grupos que desenvolverão, ao mesmo tempo, atividades diferentes, dirigidas ou não</p>	<b>C2-</b> A professora trabalha com os alunos os conteúdos do livro didático e da apostila. Propõe atividades diversificadas, onde a turma é subdividida de acordo com suas dificuldades.

### Quadro 12- Discurso C- Como você trabalha com o corpo em sala de aula?

<b>Unidade de Significado</b>	<b>Explicitação da Linguagem</b>	<b>Asserções Articuladas</b>
Eu... tem dia que no final da aula eu gosto de cantar com eles aquela atividade Bonequinha de lata pra eles... pra eles é..(FAZ MOVIMENTOS). levantam n/é? Isso. Tem aquele de acordar o corpinho... Desengonçada...eu sempre procuro fazer uma coisa assim pra relaxar e no final da aula eu também procuro dá um exercício de relaxamento, fecho as janelas, as cortinas apago	<p>“<i>Bonequinha de lata</i>”: refere-se à música “Boneca de lata”</p> <p>Boneca de Lata</p> <p>Bia Bedran</p> <p>Minha boneca de lata</p> <p>Bateu com a cabeça no chão</p> <p>Levou mais de uma hora</p> <p>Pra fazer a arrumação</p> <p>Desamassa aqui pra ficar boa</p>	<b>C3-</b> A professora canta e dança com os alunos com o objetivo de fazer com que eles relaxem e faz algumas brincadeiras que exigem mais movimento corporal; no entanto, os alunos precisam sempre se manter em seus lugares.

a luz e... eu vou falando pra eles imaginarem, eles colocam a cabecinha na mesinha ou então tem dia que eu brinco de mestre mandou, pra eles brincarem mais aí mexe com o corpo no lugar mas cada um em seu lugar n/é?

Minha boneca de lata  
 Bateu com o nariz lá no chão  
 Levou mais de duas horas  
 Pra fazer a arrumação  
 Desamassa aqui  
 Desamassa aqui  
 Pra ficar boa...

*Desengonçada*: Refere-se a música "Desengonçada."  
 Desengonçada  
 Bia Bedran  
 (refrão) Vem dançar, vem requebrar  
 Vem fazer o corpo se mexer  
 Acordar  
 É a mão direita, mão direita, mão direita agora,  
 A mão direita, que eu acordar.  
 É a mão esquerda, a mão esquerda,  
 A mão esquerda agora  
 As duas juntas que eu vou acordar (refrão)  
 É o ombro direito, é o ombro direito,  
 É o ombro que eu vou acordar.  
 É o ombro esquerdo, é o ombro  
 Esquerdo  
 Os dois juntos que eu vou acordar (refrão)  
 É o cotovelo direito, é o cotovelo  
 Direito  
 É o cotovelo que eu vou acordar  
 É o cotovelo esquerdo, é o cotovelo Esquerdo  
 Os dois juntos que eu vou acordar (refrão)  
 É o braço direito, é o braço direito  
 É o braço que eu vou acordar  
 É o braço esquerdo, é o braço

<p>Esquerdo  Os dois juntos que eu vou acordar (refrão)  É o joelho direito, é o joelho direito  É o joelho que eu vou acordar É o joelho esquerdo, é o joelho Esquerdo  Os dois juntos que eu vou acordar (refrão)  É o pé direito, é o pé direito, é o Pé direito agora  É o pé direito, que eu vou acordar  É o pé esquerdo, é o pé esquerdo É o pé esquerdo agora  Os dois juntos que eu vou  Acordar (refrão)  É a cabeça, os ombros, as mãos,  Cotovelos e braços  Que eu vou acordar  A cintura, a barriga, o bumbum,  Os joelhos  Tudo junto que eu vou acordar.</p> <p><u>Relaxar</u>: diminuir a força; a tensão ou a compressão (de); afrouxar (-se).</p> <p><u>Imaginar</u>: formar (imagem mental) a partir de algo que não está presente ou não é real, inventar.</p> <p><i>"Mestre mandou"</i>: brincadeira infantil, onde o grupo define quem será o mestre, que vai comandar a brincadeira. Ele diz: "Seu <sup>mestre mandou!</sup>" Todos perguntam: "Fazer o quê?" Aí ele inventa tarefas e que os outros membros do grupo devem fazer.</p>
--

**Quadro 13- Discurso C- Como você trabalha com a afetividade em sala de aula?**

Unidade de Significado	Explicação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>Na aula de Ensino Religioso, então é... na aula de Ensino Religioso a gente já trabalhou as emoções com eles, então a gente explicou, a gente trabalha durante o dia a dia com as regrinhas, você pode fazer isso como o coleguinha e tal, é... quando eu chego eu canto uma musiquinha do bom dia um tem que abraçar o coleguinha... Então eu procuro sempre aproximar, acontece alguma coisa uma criança briga com a outra eu vou lá pedi... vai lá pedi desculpa e dá um abraço sempre faço isso ...</p>	<p><u>Emoção</u>: abalo afetivo ou moral.</p> <p><u>Regra</u>: o que regula, dirige; norma, princípio. O que foi determinado por lei ou costume.</p> <p>“<i>Musiquinha</i>”: significado exposto no A12.</p> <p><u>Brigar</u>: combater, lutar. Desentender-se, discutir.</p>	<p><b>C4-</b> A professora trabalha com a afetividade nas aulas de Ensino Religioso, quando estudam as emoções, no dia a dia, por meio da relação com o outro. Procura-se sempre a aproximação entre os alunos.</p>

**Quadro 14- Discurso C- Quais desses aspectos (cognição, corpo e afetividade) você prioriza em suas aulas?**

Unidade de Significado	Explicação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>Eu procuro trabalhar os três juntos. Sempre que dá, cognitivo é mais visado assim, a gente tá no sistema a gente tem que seguir aquilo n/é? Na Educação Infantil trabalham mais com o corpo, com a coordenação, eles tão vindo com a coordenação péssima, eles estão na Educação Infantil já tá querendo alfabetizar a criança então eles tão chegando... não sabe pegar no lápis o movimento de pinça eles não tem, então assim é... nas aulas de artes eu procuro dá atividades que eles possam mexer com papel, “massar”,</p>	<p><u>Sistema</u>: constituição política, econômica ou social de um Estado, de uma comunidade, etc.</p> <p><u>Educação Infantil</u>: significado exposto no B3.</p> <p><u>Coordenação</u>: refere-se à coordenação motora.</p> <p>“<i>Movimento de pinça</i>”: habilidade de pegar objetos pequenos.</p>	<p><b>C5-</b> Procura-se trabalhar integradamente com os três aspectos; no entanto, a Escola prioriza a cognição, o que faz com que os professores também a priorizem. As habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas na Educação Infantil foram deixadas de lado para que se trabalhasse com a alfabetização.</p>

fazer bolinha é bom que trabalha o movimento de pinça e... a escrita...		
<p>Então assim é... eu escolhi trabalhar no primeiro ano por causa disso porque eu trabalhava na Educação Infantil então eu achei que o primeiro ano seria uma continuação, eu trabalhei com o Infantil três que é uma série anterior ao primeiro. Eu nunca me imaginei trabalhando em segundo, terceiro, quarto, quinto ainda mais assim de primeira n/é, então eu escolhi pegar o primeiro ano por causa disso, mas é bem complicado porque aqui na escola eles têm que sair lendo e escrevendo, eu acho que a escola não respeita o tempo de cada criança, eu sei que tem criança que dão conta que eles vão saber escrever e tal, mas tem criança que nem as habilidades da Educação Infantil eles conseguiram, então na minha sala tem criança que tem cinco anos eles pularam uma etapa da Educação Infantil...</p>	<p><i>Primeiro ano:</i> refere-se ao primeiro ano do Ensino Fundamental.</p> <p><i>Educação infantil:</i> significado exposto no B3.</p> <p><i>Continuação:</i> ação de continuar, prosseguir.</p> <p><i>Segundo:</i> refere-se ao segundo ano do Ensino Fundamental.</p> <p><i>Terceiro:</i> refere-se ao terceiro ano do Ensino Fundamental.</p> <p><i>Quarto:</i> refere-se ao quarto ano do Ensino Fundamental.</p> <p><i>Quinto:</i> refere-se ao quinto ano do Ensino Fundamental.</p>	<p><b>C6-</b> A professora escolheu trabalhar com o primeiro ano do Ensino fundamental pois acreditava que este seria uma continuação da Educação Infantil, mas se sente incomodada porque a Escola exige que os alunos, ao completarem o ano, já saibam ler e escrever o que pra ela é um desrespeito ao desenvolvimento de cada aluno.</p>
<p>Eu acredito nisso que a criança tem que trabalhar é... e aprender brincando, então assim chega no... no Ensino Fundamental, no primeiro ano ainda tem um pouco daquela brincadeira porque eles estão começando a alfabetizar não tem todos aqueles conteúdos...mas a brincadeira é muito pouca... quase nada.</p>	<p><i>Acreditar:</i> tomar por verdadeiro, crer. Ter esperança, confiar.</p> <p><i>Ensino Fundamental:</i> segunda etapa da Educação Básica.</p>	<p><b>C7-</b> A professora acredita que o aluno deve aprender brincando mas,apesar de ainda existirem, no primeiro ano do Ensino Fundamental alguns momentos para brincadeira eles são muito escassos.</p>
<p>Mas eu sempre procuro, eu sou muito... lúdica,</p>	<p><i>Lúdico:</i> aquilo que possibilita momentos de alegria,</p>	<p><b>C8-</b> Apesar dos aspectos cognitivos serem</p>

<p>vamos dizer, (Riso) eu aprendi muito com a Lúcia Helena, tudo que eu trabalho, igual tô ensinando Português e Matemática eu sempre trabalho um jogo que tem haver porque eles aprendem brincando... Entendeu? Então você trabalha o cognitivo, trabalha o corpo, tem brincadeiras que trabalham igual a matéria de Ciências é... reconhecer as partes do corpo, trabalha como o corpo, a afetividade e, eu procuro trabalhar mais início da aula que eu converso com eles, a gente canta musiquinha pra abraçar o coleguinha, são nesse horários, mas o que é priorizado mesmo que a gente tem que seguir é o que cognitivo...</p>	<p>entrega e integração dos envolvidos</p>	<p>priorizados pela Escola, a professora busca trabalhar com os alunos de forma lúdica. Busca integrar cognição, corpo e afetividade.</p>
---	--	---

### Quadro 15- Discurso C- Como você faz para manter a disciplina em sala de aula?

Unidade de Significado	Explicitação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>[...] quem fizer a atividade legal, ficar no lugar, não conversar eu coloco uma estrelinha lá, tem dia que eu trago a estrelinha e colo lá, na sexta-feira a gente tá fazendo isso no final da aula a que criança que comportou a semana toda vai com uma estrelinha no peito é...Eles adoram. (Barulho ao fundo) É uma forma assim de... que eles ganharam eles ficaram quietos pra isso, eu já li em um lugar, numa revista que não é o certo você dá um como se fosse um prêmio, sabe, uma compensação, não é certo, mas eu vi que dá certo na sala de aula por isso que eu tô aplicando isso... Porque na minha sala dá certo. Eu faço uma nuvenzinha a criança que não acabou ainda</p>	<p><u>Disposto</u>: colocado de certo modo. Preparado, organizado.</p> <p><u>Grupo</u>: significado exposto A11.</p> <p><u>Comportar</u>: dar condições para; possibilitar. Proceder socialmente. Portar-se bem.</p> <p><u>Aplicar</u>: significado exposto no B16.</p>	<p><b>C9-</b> A professora recompensa com “estrelinhas” aqueles alunos que se comportam. E os que demoram a copiar a matéria do quadro tem seus nomes anotados no mesmo como punição.</p>

<p>está demorando pra copiar eu coloco a letrinha do nome dela no quadro, que é pra ela saber que ela tá atrasada ele tem que fazer, ela tá em pé na mesma hora que eu coloco a letrinha a criança vê que tá em pé ela senta, aí eu vou lá e apago...</p>		
<p>Agora castigo eu não procuro colocar, porque aqui, aqui não pode correr, na escola. é uma norma da escola, não pode correr na Educação Física, na hora do recreio, então eu sei que como alguns já vão ficar, porque... vão correr na hora da Educação, do recreio não gosto de deixar... Na verdade procuro compensar essa corrida na hora da Educação Física sempre procuro pegar uma brincadeira... É... de dois em dois que corre, cada hora um pra poder compensar isso, porque eles não podem correr na hora da Educação Física, também são muitas crianças tudo misturados com outras turmas no recreio, então eles não podem correr por causa disso, por causa de machucar e tal... aí eu não procuro deixar, então tem alguma criança que tá... tá... que eu vi que não tá legal, tá saindo do lugar, eu deixo o nome no quadro aí eu falo se não ficar legal eu vou deixar sem recreio, mas eu sempre tiro antes porque eu sei que isso é fundamental pra ela, porque já deixei ficar sem brincar lá sentadinho e eu vi que voltou pior ficou mais agitado ainda porque não extravasou aquela energia que tinha que extravasar... (Ruídos ao fundo) Então eu vi que não... não é uma... é uma coisa não... que não funciona... eu deixo assim tem dia tá uma criança demorou muito pra copiar a atividade tá fazendo hora então a gente desce pra Educação Física e eu deixo cinco minutinhos sem brincar e, depois eu deixo brincar, mas eu não falo que é castigo, eu falo que é pra sentar comigo que eu</p>	<p><u>Castigo</u>: significado exposto no A13.</p> <p><u>Norma</u>: o que regula atos ou procedimentos; regra, padrão.</p> <p><u>Educação Física</u>: significado exposto no A3.</p> <p><u>Recreio</u>: significado exposto no A13.</p> <p><u>Fundamental</u>: que serve de fundamento, de base. Básico, indispensável.</p> <p><u>Extravasar</u>: (fazer) derramar pelas bordas; transbordar. (Fazer) sair dos limites, do espaço ou dos canais naturais. Tornar (-se) manifesto, perceptível; revelar (-se).</p> <p><u>Energia</u>: capacidade de trabalho de um corpo, de uma substância ou de um sistema físico. Vigor físico ou moral</p>	<p><b>C10</b>- Os alunos não ficam de castigo durante o recreio e aula de Educação Física, porque a professora acredita ser importante este momento para extravasarem a energia retida e, em suas experiências passadas percebeu que essa não é uma boa alternativa, já que os alunos retornam à sala de aula mais agitados. No entanto, os alunos que demoram copiar a matéria do quadro ou “fazem hora” ficam alguns minutos durante a aula de Educação Física conversando com a professora.</p>

vou conversar com ela porque que a criança ficou... demorou pra fazer a atividade? Mas eu não uso essa palavra castigo		
--	--	--

### 2.2.2.4 Professora Gabriela.

Formou-se em Pedagogia no ano de 2010 pela Universidade Federal de São João del -Rei. É professora regente do maternal na cidade de Tiradentes- MG há seis anos. Trabalha na Escola há cinco meses sendo essa sua primeira experiência com o Ensino Fundamental.

A professora Gabriela é bastante tímida, sentimos que por isso, algumas vezes, ela se sentiu desconfortável ao responder nossas perguntas. No entanto, suas respostas pareciam ser um desabafo.

### Quadro 16- Discurso D- Como você trabalha com os aspectos cognitivos em sala de aula?

Unidade de Significado	Explicitação da Linguagem	Asserções Articuladas
Então, minha turma é uma turma muito complicada são vinte meninos...E cinco meninas, então a gente tem que trabalhar muito a indisciplina...eles falam demais e, fazem muita bagunça aí geralmente, quando a gente vai dá	<u>Indisciplina</u> : desobediência; insubordinação. <u>Lúdico</u> : significado exposto no C8.	<b>D1</b> - Devido a indisciplina dos alunos a professora não consegue trabalhar de forma lúdica, como gostaria; no entanto, tenta incluir a ludicidade por meio dos jogos pedagógicos pois



<p>uma coisa mais lúdica eles fazem muito mais bagunça, (Ruídos ao fundo) então não dá pra trabalhar conteúdo de forma lúdica, mas, eu tento n/é incluir claro pra não ficar muito pesado são crianças ainda eu acho que aqui é muito papel é... muita... muita escrita pra eles... aí assim eu dou os jogos pedagógicos que a gente tem em sala de aula é que a gente recebe os jogos pedagógicos... brincadeiras com eles em grupo... porque, nossa você tem que ver é muita escrita e pra eles é muito pesado então, assim é mais... eu queria desenvolver com eles mais esses aspectos mas por enquanto não tem muito jeito não... Não tá dando.</p>	<p><i>Incluir:</i> fazer que seja parte de (grupo, lista, todo, etc.); inserir (-se).</p> <p><i>Jogos pedagógicos:</i> jogos com objetivo pedagógico.</p>	<p>acredita que exige-se muita escrita dos alunos.</p>
--	---	--

### Quadro 17- Discurso D- Como você trabalha com o corpo em sala de aula?

Unidade de Significado	Explicitação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>Na sala a gente faz, algumas dinâmicas eu... tento trazer algumas dinâmicas, mas como eu te falei pelo problema da indisciplina. Eu acho melhor trabalhar o corpo com eles na Educação Física... Que é a gente tá dando esse ano n/é? Aí a gente faz atividades, brincadeiras lúdicas eles adoram... Brincadeiras, jogos é... essas brincadeiras com o corpo mesmo eu deixo mais pra Educação Física... Eu até dou uma dinâmica ou outra as vezes... Mas não é sempre... Mas todos os dias não dá mesmo por essa questão da</p>	<p><i>Indisciplina:</i> significado exposto no D1.</p> <p><i>Educação Física:</i> significado exposto no A3.</p> <p><i>Lúdico:</i> significado exposto no C8.</p>	<p><b>D2-</b> Na sala de aula a professora trabalha, algumas vezes, o corpo por meio das dinâmicas de grupo. No entanto, devido á indisciplina dos alunos, prefere trabalha-lo durante as aulas de Educação Física.</p>

indisciplina...		
<p>E eles precisam ser alfabetizados e é difícil, até porque tem criança de várias idades como eu te falei, tem criança na minha sala que não fez o segundo período então eles não sabem nem o alfabeto, não sabem os números direito, tem crianças que já tá quase lendo, porque, começou no maternal n/é eu não concordo com alfabetização com... ensinar a ler e escrever no primeiro ano isso não deveria mas aqui é uma regra... Não sobra tempo pro corpo... pra nada n/é?</p>	<p><i>Segundo período:</i> última etapa da Educação Infantil.</p> <p><i>Maternal:</i> etapa de escolarização que abrange alunos de zero aos três anos de idade.</p> <p><i>Ajuda:</i> auxílio, amparo, socorro.</p>	<p><b>D3-</b>Devido à dificuldade em se alfabetizarem alunos com níveis de desenvolvimento diferentes não sobra tempo para se trabalhar com o corpo e com outros aspectos. A professora não concorda em ter que alfabetizar os alunos no primeiro ano do ensino Fundamental, mas na Escola é uma regra.</p>
<p>É muito difícil alfabetizá-los sem ajuda, porque nós não temos muita ajuda aqui n/é? Igual eu tenho crianças lá que... igual te falei não sabem nem os números, nem as letras então a gente e... e tem criança que tá quase lendo a gente ter que trabalhar com toda essa diferença e ter que alfabetizar todos, acho que é a maior dificuldade. Eu vou pedir por que eu tô com dificuldade com as crianças, vou pedir uma ajuda vou ver se eu consigo...</p>		<p><b>D4-</b> É muito difícil alfabetizar alunos com níveis de desenvolvimento diferentes sozinha. Para a professora essa é maior dificuldade e por esse motivo ela vai tentar ajuda da Escola.</p>

**Quadro 18- Discurso D- Como você trabalha com a afetividade em sala de aula?**

Unidade de Significado	Explicitação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>A gente trabalha no Ensino Religioso. Aí a gente costuma incluir no Ensino Religioso, trabalha até teve um probleminha na minha sala de... de aluno chamar o outro de gordinho, esses problemas, a gente inclui tudo no religioso, a gente trata sobre a família, sentimentos...Começamos com dinâmicas, as atividades escritas, que tem que ter n/é? E as conversas a gente conversa muito sobre isso.</p>	<p><i>Ensino Religioso</i>: significado exposto no B10.</p> <p><i>Sentimentos</i>: aptidão para sentir; sensibilidade. Afeto, afeição, ligação. Experiência afetiva de desprazer, tristeza, mágoa.</p>	<p><b>D5-</b> A afetividade é trabalhada nas aulas de Ensino Religioso por meio de dinâmicas e atividades escritas.</p>

**Quadro 19- Discurso D- Quais desses aspectos (cognição, corpo e afetividade) você prioriza em suas aulas?**

Unidade de Significado	Explicitação da Linguagem	Asserções Articuladas
<p>O que eu acho ou o que a escola...? Porque eu acho que todos esses aspectos são importantes pra eles... Eu tento trabalhar todos, não sei... eu acho que a afetividade é importante por eles serem pequenos n/é, mas se você perguntar pra Escola vão dizer que é a alfabetização! Eles só falam isso sempre isso (risos)</p>	<p><i>Alfabetização</i>: significado exposto no A9.</p>	<p><b>D6-</b> A professora tenta trabalhar com os aspectos integradamente, pois os julga importantes, apesar de a Escola se focar na alfabetização.</p>

**Quadro 20- Discurso D- Como você faz para manter a disciplina em sala de aula?**

Unidade de Significado	Explicitação da Linguagem	Aserções Articuladas
<p>Nós combinamos de fazer, quem ficar legal vai ganhar estrelinha Eles ficam empolgados pra ganhar a estrelinha, aí o grupo que ficou mais quietinho... ganha, na verdade damos pra todos pra não ficarem tristes porque eles fazem o máximo pra ganhar. É um troféu pra eles!</p>	<p><i>Nós</i>: se refere a elas e as outras professoras entrevistadas.</p> <p><i>Empolgação</i>: animação, entusiasmo.</p>	<p><b>D7-</b> A professora recompensa os alunos que se comportam bem com uma “estrelinha” e também aqueles que não se comportaram tão bem, para que não fiquem tristes.</p>
<p>Mas as vezes eu preciso deixar de castigo... sem recreio um ou outro... Porque eh... Não dá mesmo... Mas são poucos, na sala de aula, não deixo não... deixo lá sentadinhos com a Marina quando tá extrapolando... No recreio... Igual hoje ficou um menino porque ele tava demais na sala, aí eu deixo sentadinho sem recreio, só...Na sala de aula eu não faço nada não... (Ruídos ao fundo)</p>	<p><i>Extrapolar</i>: ir além de (norma ou limites estabelecidos, justos); exorbitar.</p> <p><i>Marina</i>: Funcionário responsável por cuidar dos alunos durante o recreio</p>	<p><b>D8-</b> Alguns alunos ficam de castigo durante o recreio. Durante a aula a professora não costuma deixá-los de castigo.</p>

## 2.3 Resumo das Asserções Articuladas

Apresentam-se neste tópico as asserções articuladas construídas a partir da análise individual do discurso das professoras. As asserções articuladas são construídas de forma que transmitam as ideias originais das professoras de outro modo.

**A1** - Trabalha os aspectos cognitivos por meio de atividades lúdicas, como jogos e trabalhos em equipe.

**A2** - Trabalhar com o corpo é uma dificuldade que acontece devido à falta de formação adequada no curso de Pedagogia.

**A3** - Devido à obrigatoriedade em lecionar a disciplina de Educação Física, a professora trabalha o corpo por meio de brincadeiras.

**A4** - Devido à falta de um profissional adequado, de formação e de informações, buscam-se alternativas por meio de pesquisas, mas, mesmo assim, a professora considera que o trabalho desenvolvido não é o mais coerente.

**A5** - Devido à obrigatoriedade em ministrar às aulas de Educação Física, a professora opta por brincadeiras folclóricas, gincanas, jogos de competição etc. No entanto, ela acredita que não desenvolve um trabalho efetivo com o corpo.

**A6** - A professora gosta e julga importante trabalhar com a afetividade porque tem vinte e oito alunos.

**A7** - A professora afirma que é brava com seus alunos por desejar que eles sejam independentes. No entanto, acredita que a afetividade é importante.

**A8** - A professora trabalha a afetividade auxiliando seus alunos a conquistarem autonomia própria.

**A9** - Busca trabalhar com os aspectos cognitivos, afetivos e corporais para que a aula não se torne cansativa.

**A10** - O trabalho priorizado é aquele com a alfabetização, uma vez que existe a preocupação de que os alunos terminem o ano alfabetizados. Não é possível trabalhar sempre com a ludicidade e com o construtivismo.

**A11** - Pelo fato de a professora trabalhar sempre em grupo com alunos, considera difícil manter a disciplina. Por essa razão, é rígida e promove competições no sentido de que aqueles que demonstram bom comportamento sejam recompensados.

**A12** - Manter a disciplina por meio de conversas nem sempre dá certo. Algumas vezes, a professora se mostra brava e até mesmo enérgica com seus alunos. E usa a música como um artifício para mantê-la.

**A13** - Como castigo, a professora solicita aos alunos que não se comportam bem que façam mais dever de casa e os impede de participarem do recreio, pois essa é uma atividade em que a orientação da professora não é necessária.

**B1** - Apesar de ter pouca experiência, a professora permite que cada aluno se desenvolva a seu tempo.

**B2** - Na Escola, a alfabetização é muito visada, uma vez que é necessário que os alunos, ao terminarem o ano letivo, já estejam todos alfabetizados. Assim, o programa dos professores precisa ser organizado objetivando esse fim.

**B3** - Apesar de não conseguir trabalhar, efetivamente, com o corpo, em razão da pouca experiência e do fato de não ter liberdade para isso, a professora procura fazer outras atividades com os alunos, como leituras e ouvir músicas.

**B4** - Nas aulas de Educação Física não é permitido que os alunos corram e gritem, por isso a professora opta por atividades nas quais o movimento corporal é restrito.

**B5** - O espaço na Escola precisa ser conquistado, e essa conquista é muito difícil.

**B6** - A professora acredita que o ritmo imposto aos alunos é excessivo; no entanto, não se sente no direito de se manifestar, porque é uma funcionária designada.

**B7** - Toda aprendizagem reflete no corpo, na maneira de ser, de falar e de agir com o outro.

**B8** - A afetividade acontece o tempo todo, uma vez que os alunos são bastante receptivos. Alguns se mostram mais carentes, por terem problemas familiares.

**B9** - Durante a aula, não é possível trabalhar com a afetividade, porque o trabalho com a alfabetização demanda muito tempo.

**B10** - Trabalha-se algumas vezes com a afetividade na disciplina de Ensino Religioso quando discutem os temas família e valores, por exemplo.

**B11** - A professora tenta trabalhar com todos os aspectos em sua prática, apesar de o programa da Escola se focar na alfabetização.

**B12** - O corpo é o que fica mais prejudicado porque o mobiliário escolar não é adequado para eles.

**B13** - A professora canta para que seus alunos fiquem em silêncio.

**B14** - A professora recompensa os alunos que se comportam com uma “estrelinha” que levam para casa na sexta-feira.

**B15-** A professora não aplica castigos; quando os alunos não se comportam bem, envia bilhetes para os pais pedindo que conversem com seus filhos.

**C1** - Ao iniciar seu trabalho com a alfabetização, a professora faz um levantamento do conhecimento prévio de seus alunos.

**C2** - A professora trabalha com os alunos os conteúdos do livro didático e da apostila. Propõe atividades diversificadas, nas quais a turma é subdividida de acordo com suas dificuldades.

**C3** - A professora canta e dança com os alunos com o objetivo de eles relaxarem e faz algumas brincadeiras que exigem mais movimento corporal; no entanto, os alunos precisam sempre se manter em seus lugares.

**C4** - A professora trabalha com a afetividade nas aulas de Ensino Religioso, quando estudam as emoções, no dia a dia, por meio da relação com o outro. Procura-se sempre a aproximação entre os alunos.

**C5** - Procura-se trabalhar integradamente com os três aspectos; no entanto, a Escola prioriza a cognição, o que faz com que os professores também a priorizem. As habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas na Educação Infantil foram deixadas de lado para que se trabalhasse com a alfabetização.

**C6** - A professora escolheu trabalhar no primeiro ano do Ensino fundamental, pois acreditava que esta seria uma continuação da Educação Infantil, mas se sente incomodada, porque a Escola exige que os alunos, ao completarem o ano já saibam ler e escrever, o que para ela é um desrespeito ao desenvolvimento de cada aluno.

**C7**- A professora acredita que o aluno deve aprender brincando mas, apesar de ainda existirem, no primeiro ano do Ensino Fundamental alguns momentos para brincadeira, eles são muito escassos.

**C8** - Apesar de os aspectos cognitivos serem priorizados pela Escola, a professora busca trabalhar com os alunos de forma lúdica. Busca integrar cognição, corpo e afetividade.

**C9** - A professora divide os alunos em grupos e recompensa com “estrelinhas” aqueles que se comportam. Aqueles que demoram a copiar a matéria do quadro tem seus nomes anotados no mesmo como punição.

**C10**- Os alunos não ficam de castigo durante o recreio e aula de Educação Física porque a professora acredita ser importante este momento para extravasarem a energia retida e, em suas experiências passadas, percebeu que essa não é uma boa alternativa, já que os alunos retornam à sala de aula



mais agitados. No entanto, os alunos que demoram para copiar a matéria do quadro ou “fazem hora” ficam alguns minutos, durante a aula de Educação Física, conversando com a professora.

**D1** - Devido à indisciplina dos alunos, a professora não consegue trabalhar de forma lúdica, como gostaria; no entanto, tenta incluir a ludicidade por meio dos jogos pedagógicos, pois acredita que se exige muita escrita dos alunos.

**D2**- Na sala de aula, a professora trabalha, algumas vezes, o corpo por meio das dinâmicas de grupo. No entanto, devido à indisciplina dos alunos, prefere trabalhá-lo durante as aulas de Educação Física.

**D3**- Devido à dificuldade em se alfabetizarem alunos com níveis de desenvolvimento diferentes, não sobra tempo para se trabalhar com o corpo e com outros aspectos. A professora não concorda em ter que alfabetizar os alunos no primeiro ano do ensino Fundamental, mas na Escola é uma regra.

**D4** - É muito difícil alfabetizar alunos com níveis de desenvolvimento diferentes sozinha. Para a professora, essa é maior dificuldade e, por esse motivo, ela vai pedir que a Escola a auxilie.

**D5** - A afetividade é trabalhada nas aulas de Ensino Religioso por meio de dinâmicas e atividades escritas.

**D6** - A professora tenta trabalhar com os aspectos integradamente, pois os julga importantes, apesar de a Escola se focar na alfabetização.

**D7** - A professora recompensa os alunos que se comportam bem com uma “estrelinha” e também aqueles que não se comportaram tão bem, para que não fiquem tristes.

**D8** - Alguns alunos ficam de castigo durante o recreio. Durante a aula a professora não costuma deixá-los de castigo.

## CAPÍTULO 3 ANÁLISE DO MATERIAL DE CAMPO

Neste capítulo faremos a análise Nomotética, a representação de sua matriz, a definição das categorias abertas e sua discussão.

### 3.1 Análise Nomotética

Após definirmos as asserções articuladas, no capítulo anterior, relemos o material em busca de suas interseções, ou seja, o que havia de comum entre elas. De acordo com Kluth (2000, p.121), “Surgem três possibilidades de reunir-se ou conectar-se as asserções: A – quando se referem a uma mesma coisa; B – quando expressam uma mesma ideia; e C – quando externam um encadeamento de raciocínio [...]”.

Esse movimento busca as invariantes (cf. BICUDO, 2000). Invariantes são categorias específicas que procedem das ligações ou relações entre as diversas asserções orientadas pela questão de pesquisa. Assim como as unidades de significado e as asserções, as invariantes não são definidas *a priori*. Esse procedimento, ou movimento, exige flexibilidade e um olhar atento para o contexto de cada asserção.

Dessa forma, surgiram dezessete invariantes. A seguir indicamos cada uma delas e as asserções que as constituíram.

1 - *Professoras como regentes nas aulas de Educação Física*: refere-se à obrigatoriedade definida pela resolução estadual nº 2442, de sete de novembro de 2013, segundo a qual as aulas de Educação Física e Ensino Religioso passam a ser ministradas pelos professores regentes de sala, exceto quando se tratar de Educação Física para as turmas do “Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral - PROETI”, turmas de escolas especiais e nas escolas regulares onde há piscina em uso. Asserções: A3 e A5.

2 - *A didática das aulas de Educação Física*: como acontecem as aulas de Educação Física ministradas pelas professoras regentes. Asserções: A3, A4 e A5.

3 - *O movimento corporal nas aulas de Educação Física*: o movimento corporal como recompensa pelo bom comportamento em sala de aula e o movimento corporal restringido devido às exigências da Escola. Asserções: B4, C10 e D2.

4 - *Dificuldade em desenvolver um trabalho efetivo com o corpo*: devido à ausência de formação adequada, à obrigação em alfabetizar os alunos até o final do ano e à pouca experiência, as professoras afirmam não conseguirem desenvolver um trabalho efetivo com o corpo. Asserções *Articuladas*: D3, B3, A2, C3, B12 e A5.

5 - *A obrigatoriedade de alfabetizar os alunos no primeiro ano do ensino fundamental*: obrigatoriedade definida pela Escola. Asserções: D3, D4, B2 e A10.

6 - *A didática da alfabetização*: como as professoras organizam suas aulas para alfabetizarem os alunos. Asserções: C1, A1 e C2.

7 - *A afetividade como componente curricular das aulas de Educação Religiosa*: o trabalho com a afetividade nas aulas de Ensino Religioso. Asserções: D5, C4, B10.

8 - *A afetividade além das disciplinas teóricas*: a visão abrangente das professoras no que se refere à afetividade. Asserções: B8, A8, A6, B7 e A7.

9 - *A indisciplina como justificativa para ausência de atividades lúdicas*: as professoras afirmam que a indisciplina dos alunos, muitas vezes, as impedem de trabalhar com atividades lúdicas e usam a música como um artifício para manter a disciplina em sala de aula. Asserções D1, A11, A12 e A7.

10 - *O uso de recompensas como forma de manter a disciplina em sala de aula*: as professoras recompensam o bom comportamento dos alunos com “estrelinhas”. Asserções: D7, C9, C10, B14 e B15.

11 - *Castigos como forma de repreensão pelo mau comportamento*: os alunos que não se comportam de acordo com as regras definidas pelas professoras são penalizados com tarefas de casa extras, proibição de participarem das aulas de Educação Física e do recreio. Asserções: A13, B15, D8, C9, C10.

12- *Estratégias para manter a disciplina*: assereções C3 e B13

13- *As divergências em relação às determinações da Escola*: as professoras discordam de algumas determinações estabelecidas pela Escola. Asserções: B6, D3, C6 e C7.

14- *Questionamentos em relação à sua didática*: as professoras questionam suas práticas, uma vez que o trabalho realizado por elas, em suas percepções não é o mais adequado. Asserções: A4, A2, B3 e C6.

15 - *Angústias em relação à pouca experiência*: a pouca experiência faz com que as professoras se sintam inseguras para planejarem suas aulas, para alfabetizar os alunos e até mesmo para se manifestarem contrárias às determinações da Escola. Asserções: B5, D4, B6, B1, A4 e A2.

16- *A prioridade dada aos aspectos cognitivos definidos pela Escola*: apesar de as professoras tentarem trabalhar com os aspectos cognitivos, corporais e afetivos de forma integrada, precisam sempre privilegiar os aspectos cognitivos, uma vez que essa é a recomendação da Escola. Asserções: D6, D3, C8, C5, B11 e A9.

17 - *A alfabetização como prioridade no currículo*: o trabalho com a alfabetização se torna prioridade no currículo escolar, uma vez que é

necessário que os alunos terminem o ano letivo alfabetizados. Aserções: B11, B9, B2, A10 e D6.

### **3.1.1 Matriz Nomotética**

Elaboramos uma Matriz Nomotética para representar as asserções, as invariantes e as intersecções entre asserções e invariantes (MARTINS *apud* BICUDO, 2000). Na matriz, as professoras foram identificadas por cores. As asserções são representadas no eixo vertical, e as dezessete invariantes construídas a partir da aproximação das asserções que articulam ideias semelhantes são representadas no eixo horizontal. Pode-se, nesse modelo, visualizar e contabilizar o cruzamento de cada asserção articulada com as diversas invariantes, assim como evidenciar as invariantes de maior relevância.

Tabela 1- Matriz Nomotética

AA*	Inv.1	Inv.2	Inv.3	Inv.4	Inv.5	Inv.6	Inv.7	Inv.8	Inv.9	Inv.10	Inv.11	Inv.12	Inv.13	Inv.14	Inv.15	Inv.16	Inv.17	Número**
A1						X												1
A2				X										X	X			3
A3	X	X																2
A4		X												X	X			3
A5	X	X		X														3
A6								X										1
A7								X	X									2
A8								X										1
A9																X		1
A10					X												X	2
A11									X									1
A12									X									1
A13											X							1
B1															X			1
B2					X												X	2
B3				X										X				2
B4			X															1
B5															X			1
B6												X			X			2
B7									X									1
B8									X									1
B9																	X	1
B10								X										1
B11																X	X	2
B12				X														1
B13												X						1
B14										X								1
B15										X	X							2
C1						X												1
C2						X												1
C3				X									X					2
C4								X										1
C5																X		1
C6													X	X				2
C7													X					1
C8																X		1
C9										X	X							2
C10			X							X	X							3
D1									X									1
D2			X															1
D3				X	X								X			X		4
D4					X										X			2
D5								X										1
D6																X	X	2
D7										X								1
D8											X							1
	2	3	3	7	4	3	3	5	4	5	5	2	4	4	6	6	5	

\*Asserções Articuladas \*\* Número de vezes que as asserções articuladas apareceram nas diversas invariantes.

### 3.2 Categorias Abertas

Após elaborarmos a Matriz Nomotética, partimos para uma categorização mais abrangente que é a análise e interpretação denominadas de *Grandes Invariantes* ou *Categorias Abertas* (BICUDO, 2000).

Categorias abertas são constructos que apresentam grandes convergências de Unidades de Significado já analisadas e interpretadas. Indicam os aspectos estruturantes do fenômeno investigado e abrem-se à metacompreensão considerando a interrogação, o percebido, o analisado, o diálogo estabelecido na intersubjetividade autor/sujeitos/autores/região de inquérito (BICUDO, 2000, p.82).

Tendo em mente a pergunta norteadora desta pesquisa “Na perspectiva dos professores, a racionalidade é privilegiada em detrimento do corpo e da afetividade em suas práticas?”; buscamos as intersecções entre os invariantes estabelecidos. Compreender de que forma as professoras entrevistadas percebem sua prática no que diz respeito à racionalidade, afetividade e ao corpo é central para que possamos entender se nas perspectivas delas a racionalidade é privilegiada em detrimento do corpo e da afetividade.

Em um primeiro momento, tentamos definir as categorias abertas por meio da leitura e da análise da Matriz Nomotética, no objetivo de encontrar numericamente em quais invariantes as asserções se cruzavam por um maior número de vezes. No entanto, esse método não considera os sentimentos despertados durante a entrevista e por esse motivo voltamos às asserções e ao discurso original para definirmos as categorias abertas. Definimos, então, quatro categorias abertas:

#### 3.2.1 A prioridade dada aos aspectos cognitivos

Devido à obrigatoriedade de alfabetizar os alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental, o currículo escolar tem como foco central a cognição. Invariantes: 4, 5, 6, 16 e 17.

Quando perguntado às professoras de que modo trabalham com a cognição em sala de aula, todas elas se referiram ao trabalho com a alfabetização. Entendemos, no entanto, que a alfabetização pode ser trabalhada de modo que todos os aspectos do ser humano (cognição, afetividade, corpo etc.) possam ser integrados.

A alfabetização na perspectiva do letramento poderia ser uma alternativa, visto que ela tem como objetivo fazer com que a criança tenha o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes contextos e circunstâncias. E para isso trabalha com diversos gêneros textuais, de diversas formas.

As professoras, talvez, por serem cotidianamente cobradas acerca do resultado de seus alunos, trabalhem de forma que apenas os aspectos cognitivos sejam considerados.

Em unanimidade se referiram à obrigatoriedade de alfabetizar os alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa “obrigatoriedade” é definida pela Secretaria Estadual de Educação, de acordo com a resolução, Nº 1086, de 16 de Abril de 2008 art.4. os ciclos de alfabetização a que terão ingresso os alunos com seis anos de idade deverão organizar suas atividades pedagógicas de modo a assegurar que, ao final do primeiro ano, todos os alunos sejam capazes de a) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; b) conhecer os usos e funções sociais da escrita; c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita; d) ler e escrever palavras e sentenças. Como forma de assegurar essa “recomendação” anualmente, a Secretaria Estadual de Educação realiza o Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa, que tem como objetivo verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. Além disso, faz-se a aplicação da Prova Brasil, teste que serve de base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Governo federal, que ocorre no mês que o Proalfa. A gestão da Escola, ao organizar o currículo escolar, exige que as professoras sigam as recomendações da Secretaria Estadual de Educação.



Percebemos, deste modo, que a pressão imposta às professoras, de alfabetizarem os alunos até o final do ano, influencia, sobremaneira, a forma como organizam suas práticas.

### **3.2.2 Os aspectos afetivos e corporais relegados ao segundo plano**

Uma vez que a alfabetização (aspectos cognitivos) é definida pelo currículo escolar como prioridade, os aspectos afetivos e corporais são deixados em segundo plano. Invariantes: 4, 7, 8 e 9.

De acordo com as professoras, o currículo escolar centra-se no trabalho com a alfabetização, e por esse motivo os aspectos afetivos e corporais são deixados em segundo plano. Entendemos, no entanto, que a afetividade, está sempre presente na vida dos seres humanos, seja de maneira positiva ou negativa, assim como o corpo que, embora possa ter seus movimentos cerceados, está sempre presente em sala de aula. Uma das professoras reconhece o fato de a afetividade estar sempre presente, ao dizer que ela acontece o tempo todo. No entanto, entra em contradição, ao posteriormente dizer que durante a aula não é possível trabalhar com a afetividade, já que a alfabetização demanda muito tempo. Outra professora vincula a afetividade às aulas de Ensino Religioso, em que trabalham com os temas família e valores.

Quando perguntadas sobre o trabalho com os aspectos corporais, ficou nítida a insatisfação em terem que lecionar a disciplina de Educação Física, nova responsabilidade das professoras regentes conferida pela Resolução Estadual Nº 2442, de 7 de novembro de 2013, justificada por não terem formação adequada para isso e também pelo fato de que, mesmo nesse momento que deveria ser destinado ao trabalho com o corpo, existem determinações da Escola que impedem um trabalho efetivo, tais como a proibição de os alunos correrem e de gritarem.

A indisciplina dos alunos também foi uma justificativa para o fato de não trabalharem com os aspectos corporais e afetivos, pois precisam a todo momento controlar o barulho, o que é uma determinação da Escola.

### **3.2.3 A angústia das professoras**

Notamos, durante as entrevistas, por diversas vezes, medo e insegurança na fala das professoras, algumas vezes por não se sentirem adequadamente preparadas, outras por não concordarem com as determinações da escola e não se manifestarem. Invariantes: 4, 8, 13, 14 e 15.

Pudemos notar no decorrer das entrevistas que algumas professoras se sentem angustiadas por terem pouca experiência em sala de aula e por serem constantemente cobradas. Outras se sentem mal por, apesar de não concordarem com as determinações da Escola, sobretudo do ritmo imposto aos alunos não se sentirem no direito de se manifestarem.

Todas elas afirmaram que gostariam de trabalhar de uma forma mais lúdica, de integrar os aspectos humanos (corpo, cognição e afetividade) em suas práticas diárias, mas se sentem sobrecarregadas pelo fato de terem que alfabetizar todos os alunos até o final do ano.

### **3.2.4 Os castigos como cerceadores do movimento corporal**

As professoras justificam a ausência de atividades lúdicas pelo mau comportamento de seus alunos e punem aqueles que não se “comportam” durante as aulas com a proibição de se movimentarem durante as aulas de Educação Física e do recreio. Invariantes: 3, 9, 10,11 e 12.

As professoras dão aos alunos que se comportam uma “estrelinha” no final da semana como recompensa por terem se comportado, ou seja, por terem copiado as matérias do quadro rapidamente, por não terem se movimentado na sala de aula durante as atividades, por não terem conversado com seus colegas. E, como forma de castigo, os proíbem de participarem das aulas de Educação Física e durante o recreio, únicos momentos nos quais o movimento corporal poderia ser exercido.

### 3.3 Considerações gerais acerca das categorias abertas

Notamos, no decorrer das análises das categorias abertas, que a repressão sobre o corpo, embora pareça ocorrer de forma subconsciente, está presente em vários momentos da prática das professoras. Diríamos até que ela ocorre também sobre seus corpos na medida em que seus resultados são constantemente cobrados e se exige delas muita disciplina para que deem conta de alcançar as metas estipuladas pela Escola e pelo Estado.

Michel Foucault (1987), em seu livro *Vigiar e Punir* apresenta uma análise histórica dos instrumentos utilizados pelas instituições sociais com o objetivo de adestrar os corpos para a vida em sociedade. Ele assume destacada importância para esta discussão por criticar os estabelecimentos de ensino e suas práticas, além de ser referência para o estudo do conceito de disciplina.

Para Foucault, a disciplina nasce com a modernidade e caracteriza-se por um poder não triunfante já que é um poder, modesto, desconfiado que ocorre de forma calculada, embora permanente.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (FOUCAULT, 1987, p.143)

Desse modo, a disciplina tem como poder adestrar “as multidões confusas, móveis, inúteis de corpo e forças para uma multiplicidade de elementos individuais, orgânicos e combinatórios” (FOUCAULT, 1987, p.143), com o objetivo de utilizar os corpos para uma produção mais eficiente. Dessa forma, compreende que a disciplina fabrica indivíduos, sobretudo pelo fato de ser uma técnica que, ao mesmo tempo que toma os indivíduos como objetos toma-os como instrumentos de seu exercício.

Para Foucault, podemos entender o sucesso do poder disciplinar pelo fato de ele fazer uso de instrumentos simples, como o olhar hierárquico, a

sanção normalizadora e a combinação destes em um procedimento que lhe é específico, o exame. A respeito do “olhar hierárquico”, Foucault afirma que

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar, um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. (1987, p.143)

Podemos perceber a materialidade dessa vigilância ao observamos as construções de nossas escolas, que se organizam de forma que o pátio, onde ocorrem o recreio e as aulas de Educação Física, fique no centro, cercado por salas de aulas, de forma que a vigilância ocorra constantemente.

No que se refere aos sistemas de recompensa/punição, recurso de sanção normalizadora caracterizada por uma ordem portadora de uma referência artificial de penalidade permanente se estende por todos os aspectos e instantes da instituição disciplinar para comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar, excluir, enfim, normalizar o comportamento dos indivíduos (FOUCAULT, 1987, p. 163-164).

A existência de um regime disciplinar já pressupõe um sistema penal, uma micropenalidade para a possível transgressão a qualquer norma. A disciplina atua como um “tribunal de consciência”, impondo penas leves e severas.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda micro penalidade do tempo (...), da atividade (...), da maneira de ser (...), dos discursos (...), do corpo (...), da sexualidade (...). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (...) levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível – punidora. (FOUCAULT, 1987, p.149).

Tudo aquilo que foge do padrão estipulado é penalizado porém, diferentemente do processo penal, a disciplina visa à correção, as punições atuam enquanto exercícios. Toda a conduta é encaixada num grupo classificatório: é boa ou má, está correta ou errada. Além disso, “a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e

lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição”. (FOUCAULT, 1987 p. 151).

O terceiro instrumento utilizado no adestramento dos corpos é o exame, mecanismo tecnológico que se utiliza das relações de poder na construção do conhecimento. A crítica de Foucault quanto à utilização desse mecanismo na escola é a de que o seu uso é um instrumento de objetivação formalizador e disciplinador que transforma a ação e a observação num campo documentário e escriturário. O exame apresenta sua faceta de disciplinador dos corpos, na medida em que mede, compara, descreve, treina, classifica, normaliza, exclui e, portanto, adestra e enquadra.

Na análise das categorias abertas ficou evidente que o controle do corpo e a primazia concedida à mente são assegurados pela disciplina, cobrada tanto das professoras quanto dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade em que vivemos ainda conserva uma visão dualista da realidade na qual se acredita que somos a junção de duas partes diferentes: a razão, responsável pelo conhecimento, e o corpo, pelos afetos e paixões.

No âmbito institucional, essa visão se reflete nos resultados cobrados constantemente pelo Estado e pela Escola, que, com o objetivo de inflar os resultados das avaliações de larga escala, modelam o currículo escolar, de modo que a cognição, único aspecto cobrado nessas avaliações, seja privilegiada.

Para atender às demandas institucionais, as professoras organizam suas práticas de modo a privilegiar a cognição em detrimento do corpo e da afetividade. Isso pode ser notado quando elas afirmam centrar seu trabalho na alfabetização, embora a alfabetização na perspectiva do letramento mostre a integração dos aspectos discutidos, para elas apenas 'cognição' é trabalhada.

O diálogo com as professoras deixaram entrever a angústia e desconforto sentidos por não poderem trabalhar da forma como consideram ideal, ou seja, trabalhar com os três aspectos cognição, corpo e afetividade, de forma integrada. Tais sentimentos podem decorrer do fato de as mesmas considerarem corpo, cognição e afeto aspectos separados, e, que por isso, devem ser desenvolvidos em momentos diferentes. Embora não percebam, essa visão é um reflexo da dicotomia cartesiana presente na sociedade, tão arraigada que parece ser algo natural.

Entretanto, as práticas das professoras não deixam de considerar o corpo, uma vez que a repressão ao corpo apareceu diversas vezes em seus depoimentos: quando proíbem aos alunos que não se comportam participarem do recreio ou das aulas de educação física; quando é exigido que os alunos se mantenham sentados durante as aulas; quando as brincadeiras exigem que os alunos permaneçam "imobilizados", dentre outros. Os mecanismos de repressão utilizados para manter a disciplina em sala de aula podem ocasionar diversas implicações para o desenvolvimento dos alunos, na medida em que os

condiciona aos interesses pré-estabelecidos, o que pode fazer com que mais tarde percam sua autonomia.

De acordo com a fenomenologia de Merleau-Ponty (2006a), é o corpo que nos possibilita perceber o mundo e tudo o que nele há; é o corpo que nos permite realizar as operações mentais, fantasiar, desejar, atribuir significados aos acontecimentos, inclusive efetuar escolhas e tomar decisões. A consciência objetiva não é o nosso único modo de acessar a realidade, uma vez que o corpo é fonte de conhecimento.

A afetividade, por sua vez, pode diminuir ou aumentar nossa vontade de agir, já que nos afastamos daquilo que nos afeta negativamente e nos aproximamos daquilo que nos afeta de forma positiva.

Para Nóbrega (2010), corporeidade refere-se à comunicação entre corpo e alma, ou seja, o entrecruzamento da cognição, afetividade e corpo. É importante compreender os sujeitos como corporeidade, ou seja, perceber e pautar-se no fato de que os alunos não são apenas “razão”, pois mais importante do que garantir um maior número de crianças na escola é fornecer-lhes uma educação de qualidade, pela qual sejam respeitados em sua integralidade.

Acredita-se que, mesmo com a tensão imposta pela exigência da alfabetização, é possível desenvolver práticas capazes de trabalhar com os três aspectos (cognição, afetividade e corpo) de forma integrada, como ocorre na alfabetização pela perspectiva do letramento. Essas mudanças podem ocasionar certa resistência por parte das Instituições de Ensino e das Políticas Públicas de Educação, pois confrontam-se com o paradigma clássico entretanto, podem propiciar modificações substanciais na forma como os sujeitos são percebidos.

Observou-se que as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental não possuem uma identidade própria, visto que não se encaixam nas práticas da Educação Infantil e tampouco naquelas do Ensino Fundamental. Acredita-se que o fato de os alunos ingressarem na escola com seis anos, dificulta a busca dessa identidade, uma vez que ora são considerados como alunos de uma fase, ora como de outra. Para tais alunos verificou-se que em alguns

momentos são acolhidos como alunos da Educação Infantil, entretanto precisam comportar-se como alunos do Ensino Fundamental, sendo privados de brincadeiras e momentos lúdicos ao serem cobrados com mais responsabilidade e comprometimento.

Destarte, reitera-se que os alunos devem ser considerados em sua integralidade em todos os momentos; para tanto, é necessário que não só as práticas do Ensino Fundamental sejam revistas, mas também toda a lógica por detrás das práticas de ensino e aprendizagem.

Assim, a partir das análises das categorias abertas pode-se mostrar que as práticas das professoras privilegiam a cognição, definida por elas como alfabetização, em detrimento do corpo e da afetividade, embora tais aspectos também sejam trabalhados no 'cotidiano escolar'.

Embora o dualismo seja uma corrente bastante estudada e colocada em causa nas outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, no âmbito da filosofia da mente e da Fenomenologia, no campo da Educação ainda é pouco estudada, haja vista a grande influência que exerce em suas práticas. O presente trabalho trata-se de uma pequena contribuição para essa discussão, apenas uma das inúmeras perspectivas que o fenômeno apresenta, e está aberta a aperfeiçoamentos.

Nesse sentido, acredita-se que algumas questões merecem ser aprofundadas em estudos futuros, como a política de ampliação do Ensino Fundamental uma vez que a presente pesquisa foi limitada apenas ao primeiro ano deste nível, tornando interessante novas pesquisas que abarquem todo o Ensino Fundamental. Outro ponto importante a ser investigado refere-se a uma análise sobre as Políticas Públicas Educacionais do Brasil, especialmente às políticas sobre a ampliação do Ensino Fundamental, a fim de investigar e avaliar a influência da concepção dualista.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALQUIÉ, F. **A filosofia de Descartes**. 21. ed. Lisboa: Presença, 1986.

ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas: Papirus, 1987.

AZEVEDO, José Clovis de. **Educação pública: o desafio da qualidade**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 21, n. 60, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a02v2160.pdf>>. Acesso em: Maio 2009.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **IDEB**. 2011. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/cidade/2991-sao-joao-del-rei/ideb>>. Acesso em: Maio 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais, Decreto n 2442, de 7 de Novembro de 2013. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das escolas estaduais e a designação para o exercício da função pública na rede estadual de educação básica**. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/abcqvmg/resoluo-designao>>. Acesso em: jun. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em : Maio 2014.

BRASIL. Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em: Maio 2014.

BRASIL. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. **Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. *Diário Oficial da União* Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: Maio 2014.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir**

**dos 6 (seis) anos de idade.** *Diário Oficial da União*, Brasília. DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: Maio 2014.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Qualitativa segundo a Abordagem Fenomenológica.** In: BORBA, M. C. (Org.); ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. 2. ed. ampl. e rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. v. 1. p. 76-112.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia:** confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** São Paulo: Cultrix, 1991.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CHINELLATO, D. D. “*Mente e Corpo*” ou “*Mente-Corpo*”? (*A questão do dualismo x materialismo*). In: DAMIANO, G. A.; PEREIRA, L. H. P.; OLIVEIRA, W. C. (Org.). **Corporeidade e educação: tecendo sentidos...** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 113-128.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes:** emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DESCARTES, René. **Discurso do Método.** Tradução de J. Guinsburg, Bento Prado Junior. São Paulo: Nova Cultural, 1991a, p.25-71. 211p. (Col. Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **As paixões da Alma.** Tradução de J. Guinsburg, Bento Prado Junior. São Paulo: Nova Cultural, 1991c, p.72-154. 211p. (Col. Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. **Meditações.** Tradução de J. Guinsburg, Bento Prado Junior. São Paulo: Nova Cultural, 1991b, p.154-224. 211p. (Col. Os Pensadores)

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

FONSECA, V. **Modificabilidade cognitiva:** abordagem neuropsicológica da aprendizagem humana. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

HIRATSUKA, Paulo Isamo. **A vivência da experiência da mudança da prática de ensino de Matemática.** 2003. 483 f. Tese (Doutorado em Educação). Rio Claro. Universidade Estadual Paulista, 2003.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KLUTH, Verilda Sperdião. **A rede de significados**: imanência e transcendência: a rede de significação. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000. p.105-140.

LEOPOLDO e SILVA, Franklin. **Descartes**: a metafísica da modernidade. São Paulo: Moderna, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASLIN, K. T. **Introdução à Filosofia da Mente**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

MELO, Sonia Maria Martins. **Corpos no Espelho**: a percepção da corporeidade em professores. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

\_\_\_\_\_. **A estrutura do comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 469, de 22 de dezembro de 2003. [republicada em 3 de fevereiro de 2004, por incorreções na publicação anterior]. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências**. Disponível em: <[www.mg.gov.br](http://www.mg.gov.br)> Acesso em: Maio 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 521, de 2 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <[www.mg.gov.br](http://www.mg.gov.br)> Acesso em: Maio 2014.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora da Física, 2010.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **O corpo também vai à escola?** As atividades bioexpressivas e a educação das crianças. *In*: DAMIANO, G. A.; PEREIRA, L. H. P.; OLIVEIRA, W. C. (org.). **Corporeidade e educação**: tecendo sentidos... São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 203-223.

\_\_\_\_\_. **Ludicidade e Arte-educação**: tecendo fios e cores. *In*: PORTES, Écio Antônio (Org.). Diálogos sobre ensino, educação e cultura. Rio de Janeiro: E-papers, 2006. p. 119-130.

\_\_\_\_\_. **Conceituando corporeidade**. Material Didático. São João del-Rei, 2012.

RIBEIRO, Joyce Oliveira. **Educação estética e formação humana**: estudo de caso de uma escola Waldorf. 2014. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação). São João del-Rei. Universidade Federal de São João del-Rei, 2014.

ROCHA, Ethel Menezes. Observações sobre a sexta meditação de Descartes. **Caderno de História e Filosofia da Ciência**, v.16,n.1,p.127-144, jan-jun.2006.

SANCHIS, Isabelli de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 1, maio 2010.

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p.753 - 774, out., 2006.

SCARPATO, Marta Thiago. **Educação Integral e Prática Docente**. 2006,128f. Tese (Doutorado). São Paulo.Pontifícia Universidade Católica de, 2006.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **Eccos - Revista Científica**, n30,p.17-33, jan-abr.2013. .

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004.