

Hilário I. Bohn

hbohn@terra.com.br

Irene Debarba

irenedebarba@terra.com.br

Vozes sobre o papel do corpo na aprendizagem

The role of the body in learning literacy skills

RESUMO – Contracenam no palco da sala de aula, cotidianamente, distintas acepções sobre o aprender e ensinar, cultivadas pelos educadores e desveladas na forma de encaminhar o ato pedagógico e no comportamento dos alunos. Dentre as inúmeras concepções, elegeu-se como finalidade investigativa, neste trabalho, a relacionada com o corpo, mais especificamente sobre o seu papel no desenvolvimento das habilidades de letramento e de alfabetização. Investiga-se a concepção referente ao papel do corpo no aprendizado, cultivada por um grupo de 12 alunos, entre 7 e 10 anos, os quais apresentavam dificuldades no desenvolvimento dos processos de letramento e alfabetização. Os dados são analisados dentro dos princípios da Análise de Discurso de Linha Francesa tal como explicitados por Orlandi no Brasil e por Pêcheux na França. A noção do ser humano usando a linguagem numa perspectiva histórica e ideológica é central para a interpretação dos dados do *corpus*. A análise e discussão mostram alunos condicionados por um conjunto de gestos mecânicos em que as noções de discurso, de interação e de construção de sentidos por uma comunidade de práticas estão fundamentalmente ausentes da sala de aula. Discutem-se as formações discursivas às quais as crianças parecem filiar-se e procura-se compreender como estas mesmas formações podem orientar o processo pedagógico e de aprendizagem que os professores procuram desenvolver na sala de aula.

Palavras-chave: corpo e sala de aula, linguagem, práticas pedagógicas.

ABSTRACT – There are a variety of voices and conceptions present in the daily routines of a classroom which may also reveal the reasons underlying the pedagogical orientation of teachers and behaviors of learners. Among the many beliefs related to learning, this paper discusses the role of the human body in the learning process, more specifically in the development of literacy skills. The research focuses on the language used by a group of elementary school children, between 7 and 10 years old, when asked about the role of their body in the learning process. The linguistic material analyzed comes from the opinions of these elementary school children with special difficulties in the development of their reading and writing skills. The data are interpreted and discussed in a Discourse Analysis perspective, as presented in Brazil by Orlandi, and in France by the theoretical contributions of Pêcheux. The notion of a human being using the language in an ideological and historical perspective is central in the discussion of the data. The analysis reveals learners subjected to beliefs about learning as being conditioned by a set of mechanical gestures in which the notions of discourse, interaction and the construction of meaning are absent. The implications of such views are discussed in terms of the learning difficulties of the group of students who hold such beliefs about learning.

Key words: the human body and the classroom, language, pedagogical practices.

Introdução

Na dinâmica da sala de aula, lócus privilegiado onde a pluralidade de ações pedagógicas ganha corpo, materializam-se concepções diversas. Concepções de homem, de educação, de aprendizagem, de conhecimento, de sociedade, entre outras. Decorrentes dessas concepções, configuram-se igualmente no contexto da sala de aula, de modo explícito ou subentendido, as acepções que professores cultivam a respeito de como o sujeito conhece e se apropria do conhecimento, o tipo de relação que acreditam existir entre sujeito e objeto cognoscível, a forma que estabelecem para proporcionar essa interação e o papel que atribuem aos sujeitos, assim como a seus corpos, no aprendizado.

Essas concepções e, conseqüentemente, o conjunto de ações pedagógicas que delas derivam, por sua vez, encontram-se intimamente ligadas a correntes epistemológi-

cas. Em decorrência da complexidade e incompletude que caracterizam o fenômeno educacional, “Na maioria das vezes, diversas linhas teóricas coexistem como opção para um mesmo sujeito” (Mizukami, 1986, p. 109). No que diz respeito às distintas versões epistemológicas, essas se encontram sensivelmente marcadas por formações discursivas que as mantêm ao longo do tempo alimentando procedimentos, posturas, falas, políticas educacionais.

Seguindo a lógica desse pensamento, as ações pedagógicas encontram-se fortemente relacionadas e enraizadas nas acepções cultivadas pelos professores. Essas acepções, por sua vez, encontram-se vinculadas a teorias historicamente estabelecidas pelos documentos das autoridades educacionais, pelos discursos dos epistemólogos e educadores e pelo corpo social em que a escola se insere. Assim, a escola se estabelece e age dentro de determinados princípios, somente

rompidos por mentes rebeldes que procuram resistir aos discursos que assujeitam e cristalizam. Percebe-se, desse modo, que discursos e práticas pedagógicas inscrevem-se historicamente, adquirindo assim, sentido, pois, como assinala Pêcheux (1988, p. 160), “o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição, etc., não existe “em si mesmo” [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas”.

Do complexo conjunto de concepções, interessa em particular a este trabalho, a acepção relacionada ao corpo. Um corpo que “em qualquer sociedade, [...] está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações ou obrigações” (Foucault, 1999, p. 117). Segundo Foucault, descoberto na Era Clássica, o corpo passou a ser visto como objeto e como alvo de poder. A partir dessa época, deu-se, então, destacada atenção ao corpo. Um corpo que pode ser modelado, treinado, manipulado. Um corpo que obedece, responde, torna-se hábil. Um corpo útil e ao mesmo tempo inteligível, analisável e, portanto, manipulável. Desse modo, ao longo da história, o corpo tem sido objeto de estudo e tem assumido diversas configurações, de acordo com a formação discursiva na qual se inscrevem seus formadores de discursividade.

Nos ambientes escolares, como esse corpo tem sido concebido? É sabido que, principalmente, depois de 1762, o espaço escolar se desdobrou; a classe tornou-se homogênea, compondo-se, a partir de então, de elementos individuais que foram dispostos uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. Segundo Foucault (1999), a ordenação por fileiras, no século XVIII, começou a definir a grande repartição dos indivíduos na ordem escolar.

Igualmente conhecida é a “visão clássica dicotômica, entre espírito e matéria, traduzida na escola de hoje entre mente e corpo, entre cognição e motor” (Moreira, 1995, p. 31), e as decorrentes implicações pedagógicas oriundas dessa visão, que tendem a privilegiar a intelectualidade, em detrimento do corpo como um todo: um corpo que sente prazer, fica dolorido, participa do esforço para atingir objetivos, se esquivava, aceita convites, sofre rejeição e é companheiro na aprendizagem. No entanto, a tradição judaica cristã, para não nomear outras denominações religiosas ou culturas, acenou, tradicionalmente, para a superioridade da mente. Sabemos que a proposta dicotômica da filosofia cartesiana veio trazer nova oxigenação para esta proposta que privilegia a racionalidade na construção do saber.

Entretanto, inúmeras e heterogêneas vozes têm se manifestado a fim de desmistificar a supremacia da mente, inclusive no desenvolvimento e armazenamento do saber. A título de exemplo dessa multiplicidade de vozes, pode-se citar Vayer (1982, p. 51), que afirma que “é o engajamento do ser inteiro na comunicação diante de certa realidade do mundo que conduz ao conhecimento e à compreensão...”; pode-se também recorrer às palavras de Freire (1991, p. 36), que anuncia que “a corporeidade integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro. [...] A motricidade é a manifestação viva desta corporeidade, é o discurso da cultura humana.” Para finalizar, por

ora, pode-se evocar Damásio (1996, p. 113) a fim de explicitar que “O cérebro e o corpo encontram-se indissociavelmente interligados por circuitos bioquímicos e neurais recíprocos dirigidos um para o outro”, formando assim, o que ele denomina de “parceria”.

Cientes da pluralidade de concepções referentes à temática do corpo, objetiva-se investigar a acepção cultivada a respeito do papel do corpo no aprendizado, por um grupo de alunos e, indiretamente, por suas duas professoras regentes, como também objetiva-se remeter os discursos manifestos a possíveis formações discursivas, podendo-se assim, perceber, na materialidade lingüística analisada e interpretada, a visão predominante de sujeito adotada por este grupo de crianças.

Para tanto, analisam-se os dizeres de doze crianças que se encontravam em processo de alfabetização, provenientes de duas turmas de oito anos, do primeiro ciclo de formação, da Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC). Suas idades variavam entre sete e dez anos. Contavam com, no mínimo, três anos de escolaridade (turma de seis anos equivalente à pré-escola, turma de sete anos equivalente à 1ª série, turma de oito anos equivalente à 2ª série do ensino fundamental). Algumas das crianças investigadas apresentavam defasagem série/idade por terem sido retidas em turmas anteriores, ou serem transferidas de estabelecimentos escolares organizados pelo sistema de seriação, sendo algumas, multirrepetentes.

Seus dizeres originam-se de entrevista oral realizada por um dos pesquisadores do presente trabalho (Silva, 2003). Dessa entrevista, interessa particularmente o recorte relacionado ao corpo, composto por três questões, a saber: Questão 9- *Quais são as atividades que você faz com mais frequência na sua sala de aula?*, Questão 12- *Na sua sala de aula, quais são as partes do seu corpo que você usa para fazer as mais diversas atividades? Para que você as usa?* e questão 13- *Você acha que o corpo é importante para você aprender? Por quê?*

O *corpus* de análise desta pesquisa provém de um banco de dados incluído no Projeto de Pesquisa *A Linguagem da Construção do Saber*, cadastrado no CNPq.

Clarificada a origem e finalidade dos dizeres dos sujeitos entrevistados e delineado o objetivo deste trabalho, propõe-se analisar os dados dentro dos princípios da Análise de Discurso (AD) de Linha Francesa (a partir de Pêcheux, 1988 e Orlandi, 2001). Levando-se em consideração que o analista também está envolvido na interpretação, além da adoção deste dispositivo teórico, buscou-se relativizar sua posição por meio da construção de dispositivo analítico constituído pela natureza do material aqui analisado, pelo objetivo proposto, assim como pelas contribuições teóricas advindas de distintos campos disciplinares como a Psicomotricidade, a Filosofia da Educação e propostas de implementação do processo de alfabetização.

Em oposição à concepção de língua como mera transmissão de informações, na perspectiva discursiva, segundo Orlandi (2001, p.15), discurso é entendido como “palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando”, compreende-se a língua fazendo sentido. Esta mesma autora menciona que a AD concebe a linguagem como mediação necessária entre homem e realidade natural e social, que somente adquire sentido por inscrever-

se historicamente. Inscrever-se numa história assinalada pela incompletude dos sujeitos e, conseqüentemente, inacabamento da própria linguagem, assim como dos sentidos e do discurso que se movimentam, entrelaçam, repelem, completam, no bailar da vida, ganhando constantemente, novas roupagens.

Procurou-se, dessa forma, “ouvir para lá das aparências e compreender a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente” (Orlandi, 2001, p. 59). Esse processo permitiu ouvir naquilo que as crianças entrevistadas disseram sobre o corpo, aquilo que não disseram, mas que constitui igualmente o sentido de suas palavras, assim como, indiretamente, permitiu perceber, nessas mesmas vozes, significativos indícios da acepção das suas professoras regentes a respeito do papel do corpo no e para o aprendizado. Pôde-se também identificar “vozes do passado” permeando as falas do presente, pois o que as crianças entrevistadas verbalizaram, já havia sido dito por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo que em recortes históricos, contextos sociais e maneiras distintas. Assim sendo, que vozes estariam representadas nos, e, ao mesmo tempo, estariam constituindo os dizeres dessas crianças?

Cabe ressaltar que a análise aqui realizada não pretende esgotar o objeto em questão e, portanto, está sujeita a olhares diferenciados dos aqui manifestos. O próprio modelo teórico aqui adotado para a análise, a AD, não advoga para si “um referencial teórico estável” (Mutti, 2005, p. 285) porque, segundo a mesma pesquisadora, a AD se movimenta num campo teórico incompleto “porque consiste numa produção discursiva de sujeitos”. Por isso, é também uma disciplina de interpretação, ela mesma sujeita, portanto, à interpretação, com os sentidos não cristalizados e nem necessariamente universalizados. AAD constituiu-se, pois, na incompletude e na errância dos sentidos que procura compreender e ordenar na interpretação, sempre na possibilidade de re-significar.

Interpretação das palavras das crianças

Tecidas as considerações de ordem teórico-metodológica e acordado o objetivo de investigar como o corpo vem sendo concebido por um grupo de alunos e, indiretamente, por suas professoras regentes, a fim de remeter seus discursos a possíveis “formações discursivas que representam na ‘linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (Pêcheux, 1988, p. 214), o que permitirá perceber a visão predominante de sujeito adotada, passa-se, a seguir, a analisar o conjunto de falas anunciadas a partir da questão 12 - *Na sua sala de aula, quais são as partes do seu corpo que você usa para fazer as mais diversas atividades? Para que você as usa?*

Entretanto, torna-se produtivo salientar previamente que se objetiva pesquisar por meio da análise do conjunto de respostas emitidas pelas crianças a essa questão, como seus corpos vêm sendo incluídos (ou não) no processo ensino-aprendizagem. Pretende-se, igualmente, compreender a natureza das propostas pedagógicas implementadas na sala de aula pelas duas professoras, a fim de filiar tais propostas a uma ou mais correntes epistemológicas do conhecimento (predo-

minante), podendo-se, dessa forma, destacar prováveis formadores de discursividade da(s) corrente(s) epistemológica(s) em questão. Registram-se, a seguir, as respostas dadas à questão 12 (nomes fictícios):

- 1: Pedro - *A mão para escrever, pintar, desenhar.*
- 2: Lucas - *A mão para escrever. O braço para mexer (para escrever).*
- 3: Rosa - *A mão para escrever texto do quadro, continha. A cabeça para pensar as coisas. Corpo, porque as coisas que a gente não sabe na cabeça, sabe no corpo.*
- 4: Marcos - *A mão para escrever atividades, continha. A cabeça para pensar, fazer continhas, atividades. A orelha para escutar o que a pro está falando.*
- 5: Eduardo - *A mão para escrever continhas.*
- 6: Gabriel - *Mão para escrever.*
- 7: Diogo - *A mão para escrever.*
- 8: Jorge - *A mão para escrever, pra mexer o braço, bater palmas, pegar o livro.*
- 9: Lisa - *A mão para escrever.*
- 10: Inês - *As mãos para escrever e fazer desenho. Só.*
- 11: Helena - *A mão para escrever atividades.*
- 12: Catarina - *A mão para escrever.*

Registrados os dizeres das 12 crianças, interessante se faz, antes de iniciar a análise, a apresentação de um gráfico das partes do corpo mencionadas, bem como a frequência em que foram citadas (Figura 1).

É notório nas respostas das crianças, assim como no gráfico, a predominância da “mão” como parte do corpo mais utilizada na sala de aula a fim de realizar as atividades (doze citações). Em escala sensivelmente menor, aparece o “braço” (uma citação), a “orelha” (uma citação), a “cabeça” (duas citações) e o “corpo” (uma citação).

Igualmente notório é o fato de que todas as doze crianças mencionaram, primeiramente, que empregam a “mão para escrever”. *Escrever* atividades propostas tais como “continhas”, “atividades”, “texto do quadro”. Em seguida, em escala bem menor, mencionaram que ela serve para “pintar” (uma citação) e “desenhar” (duas citações) ou ainda para desempenhar funções tais como “bater palmas” (uma citação), “pegar livro” (uma citação), “mexer o braço” (uma citação).

Se, para a “mão”, reservam, essas crianças, a função primeira e unânime de “escrever”, à “cabeça”, duas delas creditam a função de “pensar”. Já a “orelha”, esta, segundo uma delas, precisa estar atenta ao que a “pro está falando”. E o “braço”? Bem, este desempenha, no entendimento de duas crianças, funções motoras (*mexer, pegar, bater*). Para o “corpo”, o posicionamento foi menos claro, pois a criança que afirmou utilizar o “Corpo, porque as coisas que a gente não sabe na cabeça, sabe no corpo”, não conseguiu explicar a lógica deste seu pensamento, quando indagada durante a entrevista, reiterando, naquele momento, somente sua idéia anterior.

O que impressiona é o fato de que o “ver”, o “tocar”, o “sentir”, o “moldar”, o “escutar”, o “falar” (com todas as conseqüências relacionadas com a linguagem, especialmente com a interação) permaneceram no silêncio. Chama especialmente atenção o fato da “boca” não ter sido citada, dando a entender que essas crianças não se sentem parte da oralidade presente

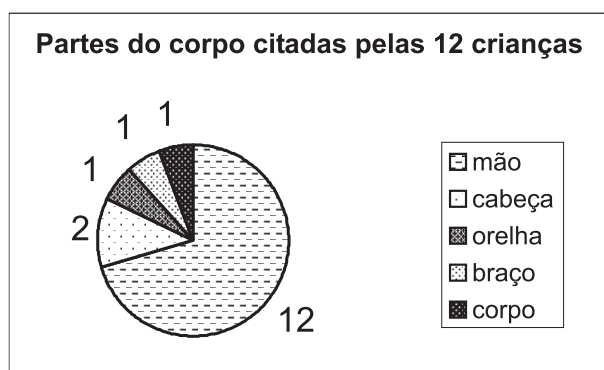


Figura 1. O uso do corpo na execução das tarefas escolares, segundo as crianças entrevistadas.

na sala, a não ser como expectadores ouvintes, conforme anunciado por uma das crianças (*A orelha para escutar o que a pro está falando*). Talvez porque a professora seja, reconhecida, a pessoa mais autorizada a falar e, por isso, a amplificada assimetria entre os papéis do aluno e do professor garanta o entendimento de quem está aí para ensinar, e quem veio com o propósito de aprender. Uma aprendizagem de conhecimentos previamente definidos nos discursos autoritários do poder.

De acordo com a perspectiva discursiva, comunicar não é, simplesmente, transmitir informações linearmente. Substituindo mensagem por discurso, esta perspectiva leva em conta, no funcionamento da linguagem, a relação entre sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história e seu complexo processo de constituição. Daí, discurso é entendido como efeito de sentido entre locutores.

Inferindo a partir da fala dos alunos entrevistados, o agir comunicativo parece não se fazer presente em suas salas de aula, interditando, assim, interações dialógicas, dificultando ou abolindo a interpretação, as manifestações polifônicas, a polissemia, interditando a linguagem enquanto produção de sentidos, enquanto significação de aprendizagens, tão relevantes à progressão humana.

Pode-se indagar sobre as concepções de linguagem e de aprendizagem que subjazem à ação pedagógica desenvolvida nas salas de aula destas crianças. Não parece ser a linguagem dos sentidos em movimento, da polissemia, da linguagem encharcada pela ideologia, do social vivido pela criança, plena de historicidade que a constitui no seu ambiente familiar e social. Num ambiente como este, parece bastante difícil a criança sentir-se convidada a partilhar os sentidos de suas palavras. Aprenderá, sim, a respeitar os sentidos que já estão aí, que lhe são fornecidos pela autoridade professoral e institucional de sua escola. Então se organiza um ambiente propício para a cópia, para o plágio institucionalizado, para os sentidos administrados pela autoridade. É uma situação pedagógica propícia para a formação de sujeitos com temor da interpretação, que exigem respostas coletivas, prontas, universais, autoritárias. Segundo Orlandi (2001, p. 54), um espaço propício para a formação de sujeitos da repetição, no máximo da paráfrase ou repetição formal, mas incapazes da repetição histórica que historiciza o sujeito e o dizer, “fazendo fluir o discurso, nos

percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido”. Os alunos podem talvez dominar, no futuro, os princípios elementares da alfabetização, mas terão muita dificuldade para ingressarem no letramento, da leitura e da escrita autoral. Talvez esteja aí uma das explicações das dificuldades que este grupo de crianças encontra para ingressar na alfabetização e no letramento.

As informações complementares a respeito de que tipo de atividades as crianças desempenham ao escrever são fornecidas pelas respostas à questão 9 (*Quais são as atividades que você faz com mais frequência na sua sala de aula?*) em que se pôde perceber que, realmente, o que mais fazem é escrever. Entretanto, escrevem com que objetivo?

Escrevem, basicamente, com os seguintes propósitos: resolver cálculos matemáticos (seis citações), copiar textos ou “*história bem grande*” (quatro citações), escrever palavras solicitadas (uma citação), responder questões (uma citação), completar atividades (uma citação), registrar tabuadas (duas citações), desenhar (uma citação), registrar tarefas (duas citações), realizar atividades (uma citação). Por meio da análise dos momentos de escritura aqui ilustrados, pode-se concluir que parecem apresentar, preponderantemente, caráter reproduzidor.

Realizada esta reflexão inicial, questiona-se que tipo de corrente epistemológica fundamentaria uma prática pedagógica que se concentra, amplamente, na cópia e resolução de atividades propostas, atribuindo ao aluno, dessa forma, um papel passivo? E, no interior dessa, como o sujeito aprendente e seu corpo são concebidos? Ainda mais, quais seriam seus prováveis formadores de discursividade? Em outras palavras, quais as condições de produção dos dizeres das crianças aqui analisadas.

Segundo os estudos de Mizukami (1986, p. 4), “em situações brasileiras, provavelmente tenham sido cinco as abordagens que mais possam ter influenciado os professores [...]: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sócio-cultural”.

Observando-se os postulados básicos destas cinco abordagens, deduz-se que a concepção norteadora das ações pedagógicas em questão, seja, fundamentalmente, a abordagem tradicional. Esta, assim como a comportamentalista, é enfoque da tendência epistemológica empirista. “O enfoque tradicional abarca concepções e práticas educacionais que persistem historicamente no quadro da escola brasileira, desde a influência dos jesuítas até nossos dias” (Moll, 1996, p. 75-76). Mizukami (1986, p. 8) afirma que “O ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores”.

Ao caracterizá-la, Mizukami (1986, p. 8-15) afirma que, na abordagem tradicional, a educação “é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimento e restrita à ação da escola”, o homem “é um receptor passivo até

que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuem”, o conhecimento tem “caráter cumulativo” e a inteligência é “uma faculdade de acumular/armazenar informações”, as atividades visando “aprendizagem quase sempre são padronizadas, o que implica poder recorrer-se à rotina para se conseguir a fixação de conhecimentos/conteúdos/informações”, a “relação professor-aluno é vertical”, representando, o primeiro, o poder decisório e, quanto à metodologia, “o professor já traz o conteúdo pronto” e cabe ao aluno a reprodução deste, de “forma automática e sem variações”.

Logo, segundo esta abordagem, o sujeito cognoscente é definido como um ser passivo, receptor de informações acabadas que lhe possibilitarão adaptar-se ao mundo no qual se encontra inserido. A via mais utilizada para receber informações e conteúdos é a dos sentidos, elegendo-se, dessa forma, os estímulos externos como responsáveis pelo desenvolvimento mental. A essa perspectiva, interessa um corpo inerte, disciplinado e pronto para receber e fixar os conhecimentos.

Tendo-se associado a natureza passiva das ações pedagógicas propostas à corrente epistemológica empirista (abordagem tradicional), pôde-se compreender como o homem e sua aprendizagem nela são concebidos. Resta destacar seus possíveis formadores de discursividade. A AD procura compreender os sentidos de determinada materialidade lingüística dentro de uma perspectiva lingüística, histórica e psicanalítica. Queremos nos reportar aqui ao aspecto histórico que permite ingressar na interdiscursividade, na memória que constitui o imaginário do sujeito discursante. Este imaginário constitui-se na história, mas também se constitui no contexto do embate lingüístico entre os interlocutores. Por isso a AD fala das condições de produção e a análise precisa considerar estas condições de produção, aquelas que remetem à história que a humanidade vai escrevendo e aquelas criadas pelo contexto da interlocução entre os falantes, no nosso *corpus*, as crianças respondendo às indagações dos pesquisadores.

A discussão aqui realizada refere-se às condições históricas dos efeitos de sentido que um determinado discurso tem, em oposição ao contexto da interação entre pesquisadores e crianças com problemas de alfabetização. A respeito disso, sabe-se que ao longo dos tempos, teceu-se uma larga discussão referente à fonte do conhecimento. Dessas discussões, originaram-se tendências epistemológicas, entre as mais conhecidas, o empirismo, o apriorismo e o construtivismo. O apriorismo advoga o primado do sujeito e o empirismo o primado do objeto ou do meio na apropriação do conhecimento. Já o construtivismo defende o conhecimento como resultado da interação sujeito-objeto. A introdução da história na análise, novamente, não é transparente como diz Gregolin (2004, p. 12), “esse lugar da história é incerto, instável, movediço e, portanto, não se pode buscar reconstituir o ‘real’, já que ele é, sempre, uma ‘fabricação’ um efeito de sentido criado pelos discursos”.

No caso analisado, a partir das falas das crianças envolvidas no processo ensino-aprendizagem, conforme mencionado anteriormente, a concepção identificada é a empirista. Esta corrente apresenta como formador de discursividade, entre outros, o educador, o psicólogo, o filósofo e o político. John

Locke (1632-1704), por exemplo, teceu severas críticas ao inatismo. Concebia a alma humana, no momento do nascimento, como uma “tábula rasa”, uma espécie de papel em branco, no qual, inicialmente, nada se encontrava registrado. Segundo ele, “Os sentidos inicialmente tratam com idéias *particulares*, preenchendo o gabinete ainda vazio, e a mente se familiariza gradativamente com algumas delas, depositando-as na memória e designando-as por nomes” (1991, p. 16). Desse modo, advogava que “a percepção é a primeira operação de todas as nossas faculdades intelectuais e a entrada de todo conhecimento em nossas mentes” (1991, p. 44).

Portanto, Locke defende o primado do objeto ou o primado do meio na apropriação do conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento já se encontra presente na realidade exterior e é uma descoberta apenas para o sujeito em fase de aprendizado, entendido no enfoque tradicional, como fixação de conteúdos, informações, etc.

A despeito de se valorizar, na corrente epistemológica empirista (abordagem tradicional), as experiências oriundas dos sentidos, são essas, meramente, de caráter receptivo, excluindo, portanto, a possibilidade de ação ou construção progressiva dos conhecimentos e, conseqüentemente, um envolvimento corporal mais ativo, acarretando, dessa forma, uma visão dicotômica do homem. Estaríamos aqui analisando uma sala de aula em que o aprender se efetua por exercícios mecânicos da mão (cópia), do tipo bancário de que nos fala Paulo Freire (1985), em que a dialogia e a autonomia estão ausentes?

Passa-se a analisar, a seguir, o conjunto de falas pertencente à segunda questão: *Você acha que o corpo é importante para você aprender? Por quê?*

1. Pedro: *Sim. Porque a gente pode ler.*
2. Lucas: *Sim, para mim poder aprender.*
3. Rosa: *Não. Só a cabeça, porque a cabeça é inteligente. Sabe tudo.*
4. Marcos: *Sim. Para fazer as atividades, continhas.* 5
- Eduardo: *Sim. (Não soube responder o motivo)*
6. Gabriel: *Sim. Porque ele faz o corpo se mexer para escrever.*
7. Diogo: *Sim. Porque é legal estudar com o corpo.*
8. Jorge: *Sim. O meu corpo é importante pra ficar em pé, sentar na cadeira.*
9. Lisa: *Sim. (Não soube responder o motivo)*
10. Inês: *Acho que é. Não sei.*
11. Helena: *Porque sim.*
12. Catarina: *Sim. Pra gente escrever, andar.*

Os dizeres acima descritos podem ser agrupados em seis posicionamentos distintos entre si. São eles, a saber:

- a) Uma, das doze crianças, está em dúvida sobre a importância do corpo para o aprendizado. (*Acho que é. Não sei.*)
- b) Três, das doze crianças, consideram que o corpo é importante para a sua aprendizagem, no entanto, não sabem definir o motivo.
- c) Três, das doze crianças, consideram o corpo importante porque lhes possibilita desempenhar funções motoras (*andar, escrever, ficar em pé*).
- d) Três, das doze crianças, consideram o corpo importante para poderem “aprender, ler, fazer atividades”.

- e) Uma, das doze crianças, acha “legal estudar com o corpo”.
- f) Uma, das doze crianças, defende que o corpo não é importante ao aprendizado. “Só a cabeça, porque a cabeça é inteligente, Sabe tudo.”

A despeito das diferenças apontadas acima, apenas uma das doze crianças está em dúvida quanto à relevância do corpo no e para o aprendizado e uma é bastante categórica ao anunciar a supremacia da “cabeça” em detrimento do corpo (*Só a cabeça, porque a cabeça é inteligente*). As demais respostas permitem apreender que as crianças entrevistadas atribuem importância ao corpo para o aprendizado. No entanto, ao terem que justificá-la, fornecem argumentos bastante breves, ou alegam não saber fazê-lo. Sumarizando as respostas anunciadas pelas doze crianças quanto à relevância do corpo, obtêm-se, claramente, cinco funções do corpo na aprendizagem:

- O corpo como responsável pela parte motora e pelas atividades (apontado seis vezes).
- O corpo como viabilizador de experiências agradáveis (apontado uma vez).
- O corpo gerando conflito (apontado uma vez).
- O corpo destituído de importância (apontado uma vez).
- O corpo destituído de argumentação justificatória (apontado três vezes).

As cinco funções acima expostas configuram-se em fragmentos representativos dos contraditórios discursos existentes sobre o corpo. É possível, através deles, remeter-se a diferentes formações discursivas a respeito desse tema e seu entendimento.

Por exemplo, percebe-se a presença das idéias difundidas pelo filósofo francês Descartes (1596-1650), reconhecido formador de discursividade na área da ciência e da filosofia. Descartes (1991, p. 220) entende “o corpo do homem como uma máquina, de tal modo construída e composta de ossos, nervos, músculos, veias, sangue, e pele”. Já a alma, foi definida por ele como “aquilo que pensa”. Seguindo esse mesmo raciocínio, o autor afirmava:

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

Advertia Descartes que o “hábito de confundir as coisas intelectuais com as corpóreas” deveria ser “expungido”.

Esses recortes do conceito de homem idealizado por Descartes são suficientes para nele perceber a possível origem de algumas concepções evidenciadas nas falas de algumas das crianças entrevistadas. Nesse conceito, bem se acomodam as concepções que apreendem *o corpo como responsável pela parte motora*, ou, a que *o destitui de qualquer importância para o aprendizado*, alegando que esta função deve ser atribuída à cabeça, pois a “... cabeça é inteligente. Sabe tudo”.

Contrapondo-se a essa visão mecanicista de corpo, inscrevem-se na história, consolidando formações discursivas e, conseqüentemente, legitimando discursos, diversos outros pensadores que creditam ao corpo um papel ativo no e para o aprendizado. Entre eles, pode-se citar Vayer, Piaget, Damásio, entre outros.

Vayer (1984, p. 17) afirma que “Todas as formas de relação – e o conhecimento é um aspecto da relação criança-mundo – estão estreitamente ligadas à ação corporal”. Piaget (1978, p. 178), defende que “a ação pode desempenhar um papel considerável e até muito necessário na formação dos conhecimentos posteriores”. Mais recentemente, o neurologista português Antonio Damásio lançou um livro intitulado “O erro de Descartes” (1996) e suas idéias logo se tornaram referência. Damásio (1996, p. 16) relata “... que o corpo, tal como é representado no cérebro, pode constituir o quadro de referência indispensável para os processos neurais que experimentamos como sendo a mente”. Nessa perspectiva, os nossos pensamentos, nossas alegrias, nossas mágoas utilizam o corpo como instrumento de aferição. O cérebro e o corpo constituem, nessa acepção, um organismo indissociável. Pode-se também propor que o corpo é o dado mais concreto, real e permanente que a criança possui. As emoções passam, as palavras são esquecidas e as interações se renovam a cada instante, mas o corpo é companheiro sempre presente e, neste sentido, por que não referência para qualquer aprendizado?

Possivelmente, é no discurso desses e de outros autores considerados “argumentos de autoridade”, que alimentam idéias semelhantes sobre o corpo, e no conjunto ideológico que os alimenta, que se pode encontrar a gênese das concepções ilustradas nas falas de algumas crianças que *vêm como viabilizador de experiências agradáveis* e como *possibilitador de atividades, tais como aprender*.

Já, os dizeres que transparecem uma *idéia conflituosa* sobre a importância do corpo, ou mesmo os que *não conseguem justificá-la*, podem filiar-se à esfera discursiva de natureza conflituosa, contraditória que o tema tem gerado ao longo dos tempos. Por um lado, situam-se os defensores de uma concepção global de homem, por outro, os que advogam uma visão mecanicista dele, em que o corpo tem sido caracterizado e considerado como um físico constituído por um conjunto de ossos, esqueleto, vísceras, músculos... No centro dessas discussões, cria-se uma zona contraditória, que alimenta a dúvida, a incerteza, o conflito, gerando assim, posicionamentos inseguros, destituídos de argumentação teórica.

Considerações finais

Feita a análise dos dados, procurando-se manter uma relação menos ingênua com a linguagem (Orlandi, 2001), percebeu-se nos breves dizeres das doze crianças entrevistadas, o quanto elas não disseram, naquilo que verbalizaram sobre o corpo, pois, foi-se além do que elas anunciaram, além do que está na superfície das evidências. Foi-se em busca de diferentes filiações de sentido.

Percebeu-se, igualmente, o quanto a ideologia se manifesta na linguagem, na medida em que os recortes se manifestaram prenhes de “vozes do passado”. Vozes que influenciaram e continuam influenciando discursos e concepções atuais sobre a importância do corpo no e para o aprendizado, tanto em educandos, quanto em educadores.

Observou-se, portanto, por meio da análise realizada, que apenas uma das doze crianças mostrou-se em dúvida quanto à relevância do corpo no aprendizado e uma mostrou-se determinada ao anunciar a supremacia da cabeça em detrimento do corpo. Desse modo, pode-se concluir que a maioria dos alunos entrevistados, apesar de possuírem aceções heterogêneas a respeito da importância do corpo no e para o aprendizado, de acordo com a formação discursiva na qual se encontram inscritos, a ele creditam alguma relevância.

Com relação à aceção das professoras regentes, levando em conta a natureza da abordagem pedagógica por elas adotada na sala de aula (tradicional), de acordo com as informações fornecidas pelas crianças entrevistadas, percebeu-se alimentarem, predominantemente, uma visão dicotômica de homem, pois, aparentemente, não creditam nenhum papel ao corpo dos alunos no aprendizado, exceto, o que garante a reprodução dos conhecimentos transmitidos.

Mostraram-se presentes, enquanto formadores de discursividade, no atual discurso das crianças (em pleno século XXI), possivelmente, vozes como a de Descartes (nascido no século XVI), que concebia o corpo do homem como uma máquina e a alma como aquilo que pensa; de Piaget (nascido no século XIX), que acredita ser o conhecimento humano construído por meio da relação (ação) do sujeito com os objetos cognoscíveis e, portanto, para ele, inteligência é ação e relação; de Damásio, uma das vozes mais recentes (nascido no século XX), que vem defendendo a idéia da participação das informações assimiladas pelo corpo nos processos da mente; entre outras, não menos importantes.

Pôde-se assim compreender que essas diferentes filiações de sentido remetem-se a memórias e a circunstâncias que mostram que os sentidos não estão sós. E nem os sujeitos estão. Linguagem, sentidos, sujeitos estão em permanente processo de lapidação, metamorfose. Mostram que há uma relação entre o que já foi dito e o que se está dizendo. Por meio das paráfrases enunciadas pelas crianças, pôde-se retornar aos dizeres sedimentados pelo tempo, pela história, sobre o corpo. Um corpo concebido de diferentes formas, por distintos sujeitos que se inscreveram em desiguais formações discursivas.

Termina-se esta reflexão chamando a atenção do leitor sobre a condição escolar e social em que muitas crianças são silenciadas e ensinadas a se inserirem num social dominado pela palavra do outro, que as antecedeu e determinou os sentidos. Assim, os sujeitos não têm permissão para desabrochar e participar de uma comunidade de práticas discursivas em que o seu significar contribua para a definição e interpretação das palavras, sempre percebidas como incompletas, por isso sujeitas a novas indagações. É nessa incompletude que as crianças podem ser convidadas a participar da construção e constituição da própria linguagem. Nos dados analisados te-

mos usuários de um sistema de signos com os sentidos previamente estabelecidos e cristalizados, administrados pelos detentores do saber. Para as crianças, com a palavra interdita, não ouvida e não pronunciada, resta então o exercício mecânico da mão na ordenação e expressão das letras e dos números.

Referências

- DAMÁSIO, A. 1996. *O erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. São Paulo, Companhia das Letras, 330 p.
- DESCARTES, R. (1596-1650). 1991. *Discurso do Método: as Paixões da Alma; Meditações; Objeções e Respostas*. 5ª ed., São Paulo, Nova Cultural, 296 p.
- FOUCAULT, M. 1999. *Vigiar e Punir: Nascimento das Prisões*. 20ª ed., Petrópolis, Vozes, 262 p.
- FREIRE, J.B. 1991. *O Sensível e o Inteligível: Novos Olhares sobre o Corpo*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, USP, 298 p.
- FREIRE, P. 1985. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 185 p.
- GREGOLIN, M. do R. 2004. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso – Diálogos e Duelos*. São Carlos, Claraluz, 220 p.
- LOCKE, J. (1632-1704). 1991. *Ensaio acerca do Entendimento Humano: Segundo Tratado sobre o Governo*. 5ª ed., São Paulo, Nova Cultural, 313 p.
- MIZUKAMI, M. da G. N. 1986. *Ensino: as Abordagens do Processo*. São Paulo, EPU, 119 p.
- MOLL, J. 1996. *Alfabetização Possível: Reinventando o Ensinar e o Aprender*. Porto Alegre, Mediação, 195 p.
- MOREIRA, W.W. (org.). 1995. *Corpo Presente*. Campinas, Papyrus, 136 p.
- ORLANDI, E.P. 2001. *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. 3ª ed., Campinas, Pontes, 100 p.
- MUTTI, R.M.V. 2005. O primado do outro sobre o mesmo... In: F. INDURSKY e M.C.L. FERREIRA (orgs.), *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma Relação de nunca Acabar*. São Carlos, Claraluz, p. 281-286.
- PÊCHEUX, M. 1988. *Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas, Editora da UNICAMP, 317 p.
- PIAGET, J. 1978. *Fazer e Compreender*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 186 p.
- SILVA, I.D.A. 2003. *O Papel da Mediação, da Dialogia e da (Re)Significação do Ato de Escrever no Processo de Construção da Língua Escrita*. Blumenau, SC. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, 157 p.
- VAYER, P. 1982. *A Criança diante do Mundo: na Idade da Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 279 p.
- VAYER, P. 1984. *O Diálogo Corporal: a Ação Educativa para Crianças de 2 a 5 Anos*. São Paulo, Manole, 241 p.

Submetido em: 30/01/2007

Aceito em: 27/02/2007

Hilário I. Bohn

Doutor pela Universidade do Texas at Austin
UCPel, RS, Brasil

Irene Debarba

Mestre em Educação pela FURB, SC
Secretaria de Educação do Município de
Blumenau e Instituto Catarinense de Pós-
Graduação, SC, Brasil