

O CORPO E O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE RECIFE-PE

Agnes Cristhini Rodrigues de Araújo¹

Klébia Maria Rodrigues da Silva²

Michelle Beltrão Soares³

Resumo: O presente artigo é resultado da análise acerca da corporeidade sob o ponto de vista de docentes de instituições de Educação Infantil da cidade do Recife-PE. Compreendemos corporeidade como a capacidade do indivíduo sentir e utilizar o corpo como ferramenta de expressão e interação. Através de entrevistas semiestruturadas, buscamos delinear as concepções docentes sobre o trabalho envolvendo o corpo e o movimento das crianças e quais possíveis contribuições do trabalho corporal para o desenvolvimento infantil. Os resultados indicaram que as professoras têm ciência da importância de trabalhar a corporeidade em seus cotidianos pedagógicos. Em contrapartida, algumas sentem dificuldades em introduzir a corporeidade em suas práticas, seja por falta de espaço nas salas ou até mesmo por falta de planejamento. Pela relevância da discussão, sugerimos a necessidade de aprofundar as indicações das práticas docentes, para identificar, de fato, como as professoras estão trabalhando o corpo, o gesto e o movimento com suas crianças.

Palavras-chave: Corporeidade; Movimento; Educação Infantil; Professoras

Introdução

Os estudos contemporâneos sobre as diferentes concepções de criança e infância vêm ganhando força desde a década de 1980 (KRAMER, 2006; KUHLMANN JR, 1998) fazendo com que os professores revejam suas práticas, tentando garantir experiências que considerem a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Reforçando a ideia de que para se renovar em sala de aula, faz-se necessário que os professores desmistifiquem concepções universalizadas sobre a infância que não contemplam a concretude das relações sociais, históricas e econômicas das crianças. Estas questões são evidenciadas no trabalho pedagógico com crianças pequenas em creches e pré-escolas, como não considerar os direitos de brincar, se expressar, participar e se apropriar de seu conhecimento de forma lúdica e ativa, assegurados nos documentos que

¹ Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: agnescristhini@gmail.com

² Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: klebiam.rodrigues@hotmail.com

³ Orientadora. Professora substituta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. E-mail: michellebssaes@gmail.com

regulamentam a educação infantil brasileira (Base Nacional Comum Curricular/2017; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/1998).

Nesses documentos, o ato de brincar, além de ser um direito da criança, é tomado como facilitador do processo de aprendizagem, possibilitando a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade infantil, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre o lúdico e a aprendizagem. Além disso, o brincar é também direito fundamental da criança, assegurado na Declaração Universal dos Direitos da Criança. Através das atividades lúdicas, a criança interage, se desenvolve, aprende e mobiliza seus conhecimentos. Desta forma, diversos autores enfatizam os benefícios dos jogos e brincadeiras para educação de crianças, especialmente na Educação Infantil, relacionando diretamente o brincar, o aprender e o desenvolvimento motor da criança (KISHIMOTO, 1999; MENDONÇA, 2012).

O histórico da Educação Infantil brasileira (considerada a primeira etapa da educação básica, responsável pelo atendimento a crianças de zero a cinco anos), revela que seus fundamentos se pautam em uma educação compensatória, principalmente voltada para as crianças pobres, com ênfase nos cuidados básicos como alimentação e higiene. Com as lutas em prol desta etapa educacional e o avanço nas pesquisas sobre a infância, atualmente compreende-se a criança como sujeito em sua diversidade, sendo necessário observá-las, ouvi-las, conhecer seus desejos, acompanhar seu desenvolvimento, descobrir suas experiências e suas ações. Inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 1998), já aconselhavam que as brincadeiras e as interações deveriam nortear as atividades na primeira etapa da educação básica.

Diante de algumas experiências tidas em PPPs (disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica do curso de Pedagogia), percebemos o quanto se faz necessário respeitar essa cultura lúdica na educação das crianças, que envolve o movimento e a expressão corporal. Durante as referidas disciplinas, nos deparamos com práticas de contenção corporal das crianças, que incluíam ficarem sentadas, caladas e quietas constantemente.

Conforme acreditamos, as crianças têm necessidade de se movimentarem e se expressarem através de seus corpos. Isto compreende uma aprendizagem ligada ao brincar e ao interagir. Novamente, segundo as

DCNEI (2009, p. 25), o trabalho com o movimento do corpo das crianças, dentre outros fatores, promove o conhecimento de si e do mundo através de experiências que trabalham expressões corporais individuais e coletivamente. Assim, partimos do pressuposto que orientações neste sentido vêm sendo negligenciadas em algumas instituições de Educação Infantil, e devido a sua importância, decidimos investigar sobre o objeto em questão.

Diante disso, essa pesquisa procurou compreender como as professoras da Educação Infantil estão desenvolvendo seus trabalhos considerando a expressão corporal das crianças. Ainda, a última versão da BNCC (2017) determina que *“por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam na junção entre corpo, emoção e linguagem.”* (BRASIL, 2017, p.37)”

Diante do exposto, surgiu o questionamento: **como as professoras compreendem o trabalho com a corporeidade das crianças na Educação Infantil?** Assim, elencamos como objetivo geral compreender a corporeidade infantil na perspectiva de professoras de escolas da Educação Infantil da rede municipal de Recife. Como objetivos específicos elencamos: a) identificar as concepções docentes sobre o trabalho envolvendo o corpo e o movimento das crianças e b) analisar a rotina da Educação Infantil em relação ao trabalho com a corporeidade. Acreditamos que explorar a temática, ainda que de maneira inicial, pode colaborar para a construção de novas vivências e práticas nesta etapa da educação básica.

A Educação Infantil e a criança

Dentre as diferentes visões, a infância se constituiu historicamente como o período onde o ser humano se desenvolve e descobre o mundo como sujeito de direitos e deveres. Como ressaltam autores como Kuhlmann Jr (1998) e Sônia Kramer (2006), durante um período da humanidade, a criança foi vista como um miniadulto. Na era medieval, não havia diferenças sociais significativas entre criança e adultos, elas usavam as mesmas vestes, falavam e agiam como adultos.

De acordo com Ariès (1981) e Postmann (1999), a infância foi uma “invenção” da modernidade, marcada por uma busca da moralidade na base da educação das crianças e corroborada por diversos fatores que contribuíram

para o processo de formação do sentimento de infância. Dentre eles, destacam-se o processo de escolarização, a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e o crescimento do sentimento de família. No final do século XVII, esta família passa a ter uma função moral e espiritual responsável pela educação de suas crianças. Era através do convívio familiar que a criança aprendia as tradições, normas e regras da cultura na qual estava inserida.

Com a evolução urbana e capitalista e com a crescente entrada da mulher no mercado de trabalho, se fortalece a necessidade de instituições específicas para o cuidado e educação das crianças. A educação infantil brasileira aparece nessa conjuntura, considerada uma instituição assistencialista que visava principalmente o cuidar. O principal objetivo era atender as necessidades básicas da criança.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação infantil como dever do Estado, promovendo o acesso a creches e pré-escolas. O direito a educação infantil ganhou espaço expresso em diferentes normativas, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), sendo este um marco importante para a Educação Infantil. Pensando no currículo para a esta etapa, em 1998 foi escrito o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), em 1999, o Conselho Nacional de Educação, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI 2010) para esta etapa educacional, e por fim, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 que fortalece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Assim, pode-se constatar que a Educação Infantil passou por diversos avanços constitucionais, deixou de ter um caráter apenas assistencialista, passando a ser vista como uma instituição que integra o cuidar e educar e as particularidades infantis.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na seção II, no Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e

social, complementando a ação da família e da comunidade.
(BRASIL, 1996)

Sendo assim, a educação infantil é a primeira experiência da educação escolar na vida da criança. Como dissemos, esse processo educativo deve ser voltado para o desenvolvimento integral desta, considerando suas características físicas, cognitivas, afetivas, culturais e sociais. Faz-se necessário criar um ambiente escolar acolhedor, pensando na criança como o centro do processo educativo. Conforme é apresentado no RCNEI: “[...] pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas por adultos” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 23).

Ainda, nesta etapa, o cuidado é parte integrante da educação infantil, é preciso atender tanto as necessidades básicas de cada criança (alimentação, saúde, proteção, higiene), como atender a questões relacionadas à socialização, afetividade, e a apropriação de variados conhecimentos. No RCNEI, o cuidado é apresentado como um fator relevante e necessário na educação infantil, quando são “observadas”, “ouvidas” e “respeitadas”, dão indícios acerca da qualidade do que está sendo ofertado (BRASIL, 1998, vol. 1).

Discutindo sobre o papel do professor da educação infantil, Kramer et al afirma que:

A dinâmica do trabalho do professor é sustentada principalmente pelas relações que estão estabelecidas com as crianças e entre elas. Para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, as formas de agir dos professores precisam estar pautadas por firmeza, segurança e uma relação afetiva forte com as crianças. (2009, p. 85).

Sendo assim, a professora na Educação Infantil precisa ser uma profissional capacitada e atenta à realidade social das crianças e da instituição, priorizando o educar e o cuidar de maneira integrada. Para que isto ocorra, ela necessita ser uma mediadora que possibilita, em seu trabalho pedagógico, competências e habilidades para o desenvolvimento da aprendizagem.

Educação Infantil e a expressão corporal das crianças

Corporeidade é a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo. O corpo é movido por intenções provenientes da mente, essas intenções manifestam-se através do corpo, que interage com o mundo. A esta capacidade de o indivíduo sentir e utilizar o corpo como ferramenta de manifestação e interação chamamos de corporeidade (OLIVIER, 1995).

Vivenciar o mundo pelo corpo é um processo natural que, apesar de seguir padrões mais ou menos comuns a todos os seres humanos, pode ter grandes diferenças em termos de qualidade e intensidade, dependendo do tipo de atividades adotadas. Essas questões são discutidas na BNCC (BRASIL, 2017) que apresenta seis novos direitos das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. E cinco campos de experiência que devem ser contemplados: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. De maneira geral, esses campos indicam as experiências que as crianças precisam ter para que aprendam e enfatizam noções, habilidades, atitudes e valores que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos.

O segundo campo de experiência, Corpo, gestos e movimento, traz a relevância de incluir o movimento do corpo desde cedo. É através dessa interação da criança com sua consciência corporal que ela se desenvolve, descobre seus limites, desenvolve relações com o outro e com o ambiente em que está inserida. A partir da dança, música, brincadeiras e faz de conta, que as crianças vão expondo seus sentimentos, explorando o espaço e ingressando na vida social.

Em relação ao trabalho e a especificidade da professora da Educação Infantil, o movimento em sala de aula se apresenta como um recurso pedagógico na busca da valorização do movimento e das interações entre as crianças e os adultos. O movimento é considerado como meio de expressão e aprendizado (FONSECA, 2007). Assim, não cabe a utilização de jogos e brincadeiras apenas para preenchimento de tempo livre. Ao contrário, as educadoras devem estar conscientes da finalidade que as atividades lúdicas irão fomentar na aprendizagem das crianças. É importante que as docentes observem suas práticas educativas a ponto de perceberem se estão garantindo

a aprendizagem das suas crianças e se tal prática está sendo válida. De acordo com Schultz, Muller e Domingues (2006, p.5):

Uma proposta lúdico-educativa torna-se um desafio à prática do professor, pois além de selecionar, preparar, planejar e aplicar os jogos, ele precisa participar no decorrer do jogo, se necessário jogar, brincar com as crianças, mas sempre observando, no desenrolar, as interações e trocas de saberes entre eles.

Assim, apontamos a necessidade de a criança expandir sua consciência corporal desde a educação infantil, a partir do momento em que ela começa a explorar o espaço no qual está. Isso possibilitará descobrir o que é capaz de fazer com o seu corpo, os movimentos que podem ser feitos e desenvolver sua coordenação motora ampla e fina. Para que isso aconteça, a professora precisa considerar mente e corpo como atores complementares. No entanto, algumas práticas educacionais (por falta de infraestrutura, formação inadequada, dentre outros motivos), mostram que a relação entre mente e corpo muitas vezes é negligenciada.

Portanto, o movimento corporal das crianças deve ser considerado como uma área de conhecimento. O estudo do movimento humano é extremamente complexo, pois constitui o suporte de toda a estruturação da atividade psíquica, assim, é necessário que as instituições educativas abram espaço para que as professoras discutam sobre a temática. Esse é um campo vasto de estudo que não está ligado apenas à evolução das multiplicidades do comportamento humano e ao desenvolvimento de suas potencialidades, mas também ao estudo dos processos cognitivos (FONSECA, 1998).

Quando se trabalha o movimento, não se intenciona somente o desenvolvimento físico da criança. Além da sua consciência corporal, explorar o ambiente e fazer com que aprenda a utilizar intencionalmente o seu corpo. Assim menciona Mello (1996).

O trabalho com o movimento não pode ser direcionado apenas para o desenvolvimento físico da criança. Pois a criança precisa nominar o seu movimento conscientemente para que tenha oportunidade de explorar o ambiente, criar novas relações de relacionamento com o seu corpo, de conhecê-lo e aprender a usá-lo de forma benéfica, funcional e intencional (MELLO, 1996, p. 25).

Como apontado, o movimento contribui para as questões atitudinais, para a capacidade de se relacionar com o outro, dialogar e resolver problemas. Este movimento, nas instituições educativas, pode acontecer em contextos de jogos e brincadeiras. Segundo Kishimoto (2001, p. 67) “as crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bem e mal”. Assim, as crianças podem viver experiências significativas, tanto com os adultos quanto com as outras crianças, possibilitando seu desenvolvimento motor e cognitivo.

Metodologia

No estudo em questão, optamos pela abordagem qualitativa, que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21), para conhecer, ainda que inicialmente, como as professoras compreendem o trabalho com o corpo no contexto educativo das instituições infantis. Desta forma, o público alvo foram as professoras da Educação Infantil da rede Municipal de Recife-PE que atuavam nesta etapa da educação há pelo menos três anos. Entendemos que esse critério foi importante para a constituição de uma identidade com a profissão, bem como para o término do período probatório das professoras.

Como indicado, o objetivo geral da investigação foi compreender a corporeidade infantil na perspectiva de professoras da Educação Infantil da rede municipal de Recife. Como objetivos específicos elencamos: a) identificar as concepções docentes sobre o trabalho envolvendo o corpo e o movimento das crianças e b) analisar a rotina da Educação Infantil em relação ao trabalho com a corporeidade.

Utilizamos, como instrumento de coleta, a entrevista semiestruturada para que as professoras pudessem expor seus pontos de vista em relação ao trabalho com a corporeidade. A entrevista semiestruturada para Triviños (1987) caracteriza-se por “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (p.146).

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira consistiu na aplicação de um questionário com as professoras atuantes na educação infantil com a finalidade de identificarmos seu perfil (tempo de serviço, formação, faixa

etária, gênero etc.). A segunda etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras que se adequaram ao perfil procurado, tendo como objetivo, como já citado, compreender seus pontos de vista em relação ao objeto de estudo. Estas foram gravadas em áudio, transcritas e posteriormente analisadas, com a autorização prévia das professoras e com garantia de anonimato.

O procedimento adotado para análise dos dados foi a análise de conteúdo. Bardin (2006) define a análise de conteúdo como um:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 38).

De maneira geral, esta técnica de análise geralmente se inicia por uma leitura flutuante, na qual o pesquisador vai delineando o texto analisado com suas próprias constatações e surgindo assim, as primeiras unidades de registro. Essas unidades (que formam um tema) quando definidas vão auxiliando o pesquisador a encontrar o que procura nas informações contidas no texto. Identificar e classificar de forma mais objetiva possível às unidades de registro, é a finalidade da análise temática.

Em relação a ida à campo, tivemos um pouco de dificuldade pelo fato de que algumas instituições não aceitaram inicialmente, alegando, dentre outras coisas, a falta de tempo para participar da investigação. Diante disso, nossa pesquisa teve participação de um total de sete professoras da Rede Municipal do Recife que trabalhavam em cinco instituições.

Perfil das professoras

Nome fictício	Faixa etária	Formação	Tempo de atuação	Instituição em que trabalhava (nome fictício)
Adriana	40/50 anos	Pedagogia com especialização em coordenação e supervisão escolar e educação especial	19 anos	Escola Municipal Turma da Mônica
Juliana	40/50 anos	Pedagogia com especialização em psicopedagogia	21 anos	Escola Municipal Sonho de Criança
Paula	40/50 anos	Pedagogia com especialização em Psicopedagogia	10 anos	Escola Municipal Criança Feliz
Judite	40/50 anos	Pedagogia com especialização em Ludicidade	15 anos	Escola Municipal Criança Feliz
Roberta	40/50 anos	Pedagogia com especialização em Gestão	20 anos	Escola Municipal Fonte da Alegria
Jacilene	30/40 anos	Pedagogia com especialização em Psicopedagogia	7 anos	Creche Municipal Visando o Futuro
Mônica	20/30 anos	Pedagogia	8 anos	Escola Municipal Fonte da Alegria

Caracterização das escolas:

Instituições (nomes fictícios)	Porte da escola	Estrutura das áreas comuns	Salas das crianças
Escola Municipal Turma da Mônica	Porte Médio	Área de recreação ampla.	Pequenas, com pouca ventilação, alguns trabalhos das crianças expostos nas paredes.
Escola Municipal Sonho de Criança	Porte Médio	Área de recreação ampla.	Não visitamos as salas de aula.
Escola Municipal Criança Feliz	Pequeno Porte	Área de recreação média, com espaço para as crianças brincarem.	Pequenas, com a ventilação boa (sala climatizada), trabalhos das crianças expostos.
Escola Municipal Fonte da Alegria	Pequeno Porte	Área de recreação com espaço reduzido.	Pequenas, com boa ventilação.
Creche Municipal Visando o Futuro	Grande Porte	Área grande para recreação.	Não visitamos as salas

Optamos por essas escolas e creche pelo fato de serem com uma boa localização, algumas serem referência de estudos sobre a Educação Infantil e também por ter contato com professoras das escolas.

Resultados e discussão

Os dados obtidos na investigação foram organizados à medida que respondessem aos objetivos elencados nesta pesquisa. Desta forma, apresenta-se a seguir dois eixos investigativos: as concepções sobre

corporeidade das professoras entrevistadas e a corporeidade no cotidiano das crianças (quais as atividades mais comuns na instituição, frequência que ocorrem as atividades de expressão e movimento, assim como esses momentos podem favorecer a aprendizagem das crianças).

a) Concepções sobre a corporeidade

Com vistas a identificar as concepções docentes sobre o trabalho com o corpo das crianças da Educação Infantil, questionamos às professoras sobre como organizavam as atividades das crianças e como trabalhavam as expressões corporais. Destacamos que as sete professoras fizeram colocações pertinentes sobre o trabalho com o corpo e o movimento infantil, como observamos nas falas abaixo:

Na educação infantil é muito importante porque eles têm que mexer, movimentar, alongar porque eles estão em fase de crescimento e não pode ficar tão estagnado (Judite).

O movimento faz parte do desenvolvimento físico e cognitivo da criança. É através das brincadeiras e dos movimentos que a criança se desenvolve e tem domínio das habilidades motoras tão essenciais da primeira infância (Juliana).

É importante para o desenvolvimento da criança. A criança interage, explora e se expressa através do movimento (Roberta).

Elas frisaram que é necessário esse momento de trabalho com o corpo para que haja troca de aprendizagem junto com as outras crianças. Ainda, para que as crianças liberem de energia de forma positiva, se desenvolvam cognitivamente e tenham domínio de suas habilidades motoras, consideradas importantes pelas docentes:

Desenvolve a coordenação a noção de espaço a gente trabalha essa motorização com eles, essa coisa de direita esquerda, na brincadeira eles vão aprendendo, a coordenação motora geral, a afetividade, porque tem brincadeira que eles têm que brincar em pares, em dupla. (Roberta)

É através do movimento dos seus corpos que as crianças vão constituindo a noção de limites e potencialidades motoras. Além de produzirem conhecimento sobre si e sobre o outro, se relacionarem com o ambiente, se expressarem e desenvolverem conhecimento sobre o que é seguro ou não. Nessas atividades, as crianças descobrem o mundo movimentando seus

corpos, se expressando, convivendo com outras crianças, construindo valores éticos, de respeito, de convivência e empatia (BRASIL, 2017).

A corporeidade das crianças pequenas também depende do padrão de atividades em que são estimuladas. Por exemplo, um bebê que permanece no berço deitado ou vive preso em cercados, tem possibilidades mais limitadas de desenvolvimento do que um bebê que pode se movimentar mais livremente. É importante ter em mente, também, que o aspecto corporal contribui para a estruturação da inteligência como um todo, inclusive quanto aos processos verbais, como aparece nas falas da professora Adriana:

Acredito que seja um momento fundamental porque a partir desse movimento, a partir desse momento em que eles interagem com o corpo, eles também vão descobrindo além do conhecimento eles vão desenvolvendo outras habilidades como coordenação, como equilíbrio. Então, eu acho que faz parte, eu acho não, eu acredito que faz parte desse desenvolvimento como um todo. (Adriana)

De acordo com Wallon (1995), o movimento é fundamental para o desenvolvimento da cognição e da afetividade desde o nascimento. Isto se dá de diversas formas e cada uma delas é de extrema importância. É comum que as crianças usem gestos para se expressar, antes mesmo de usar a linguagem oral. Wallon foi o primeiro teórico da Psicologia Genética a considerar não só o corpo da criança, mas também suas emoções como aspectos fundamentais para a aprendizagem. Sistematizou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam entre si: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu. A base teórica deste autor chama a atenção para olhar a criança como um todo, um ser que é completo e não dividido por partes.

Isto significa que a criança também necessita de uma grande soma de atividades físicas para se desenvolver. Ela precisa movimentar-se e vivenciar de forma ativa os objetos do conhecimento e que o tempo na escola deve ser ocupado com brincadeiras e experiências significativas. Sendo assim, é preciso reconhecer a importância das ações das crianças diante das situações de aprendizagem e ao trabalhar corpo e movimento dentro da Educação Infantil estamos em prol da formação de um indivíduo integral, reflexivo, crítico e protagonista de sua aprendizagem.

É de fundamental importância para a criança promover a construção da sua própria identidade e autoimagem, mediante o conhecimento do seu corpo, desenvolvendo assim capacidades motoras básicas como rolar, andar, correr, pular, dançar, rasgar, recortar, descobrindo e reconhecendo as sensações que o seu corpo produz, seus movimentos. Deve vivenciar diferenciadas sensações, percepções, emoções, para que possa descobrir suas possibilidades e assim ampliar suas linguagens: corporal, gestual e oral, expressando-se de diversas formas: conversando, dramatizando, imitando, cantando, desenhando, jogando.

Além disso, como já citamos, os jogos e as brincadeiras são caminhos para o trabalho com esse corpo infantil. Desta forma, a atitude da escola frente à espontaneidade do movimento de cada criança poderá influenciar fortemente o rumo do processo de sua aprendizagem. Ressaltamos que tão importante quanto regulamentar o direito de brincar, é possibilitarmos, cotidianamente, os espaços e os tempos para que as crianças possam brincar, se desenvolver e aprender. Assim, as brincadeiras espontâneas ou livres, que partem do interesse infantil, são de extrema importância nesse contexto. Devemos possibilitar espaço e tempo que ofereçam diversidade e direito de escolha às crianças, que não seja com tempo reduzido ou fragmentado.

Apesar de compreender a importância deste trabalho integrado com a expressão corporal na Educação Infantil, a fala da professora Roberta sugere realizar atividades pontuais com as crianças:

O dia de recreação é toda sexta-feira. Essa recreação é dirigida, não é só soltar eles no pátio. No pátio tem o desenho no chão, não sei se vocês viram, tem um desenho no chão de academia, tem uns joguinhos, aí eu levo eles e trabalho o corpo nessa ideia de explorar o espaço, o que tá riscado no chão, mas fora isso tem brincadeiras também. (Roberta)

É importante destacar que o trabalho com o corpo infantil deve ser considerado como algo regular, fazer parte do planejamento da professora desta etapa educativa. Para a criança, o movimento é uma coisa séria, faz parte de uma linguagem num mundo onde criam e recriam a si próprios, representando suas realidades e vivências.

Como já abordamos, é fundamental que as crianças tenham algum tipo de atividade de movimento corporal de forma rotineira e para que isso traga

resultados positivos, é necessário que as professoras pensem, planejem e coloquem em prática suas ideias sobre o desenvolvimento infantil. A expressão corporal, o movimento, os gestos infantis não podem ser contidos, nem reduzidos a um dia da semana, a tempos que descaracterizam a Educação Infantil como lugar do brincar e interagir.

Quando a professora se conscientiza de que considerar o movimento é uma peça fundamental na construção pedagógica, que permite à criança resolver mais facilmente os problemas atuais de sua escolaridade e a prepara, por outro lado, para sua existência no mundo adulto, essa atividade não ficará mais relegada ao segundo plano, sobretudo porque a professora constatará que esse material educativo não verbal constituído pelo movimento, é por vezes um meio insubstituível para afirmar certas percepções, desenvolver formas de atenção e pôr em jogo determinados aspectos da inteligência. Em alguns casos esse trabalho não é feito diariamente por causa da estrutura da escola e até mesmo por falta de planejamento.

Por esse motivo, consideramos pertinente discorrer um pouco sobre a instituição que a professora Roberta atua. Nessa instituição de pequeno porte, chamada por nós como Escola Municipal Fonte da Alegria, o espaço onde as crianças costumam brincar é limitado. A escola não tem estrutura suficiente para as crianças se movimentarem de maneira mais livre. Levando em consideração que na sala e a escola em que a professora atua não tem muito espaço, esse pode ser o motivo pelo qual Roberta reduz o trabalho com a corporeidade para uma vez na semana. Essas questões do cotidiano docente, veremos mais especificamente no tópico a seguir.

b) A corporeidade na prática das docentes

Este tópico se refere ao que foi identificado nas entrevistas em relação as situações de expressão e movimento corporal propostas pelas professoras, a frequência em que ocorrem essas atividades e como as professoras acreditam que estes momentos favorecem a aprendizagem.

Sobre como se dá a regularidade do trabalho na prática, quatro professoras falaram que trabalham cotidianamente. Como seguem as falas das professoras Paula e Judite:

Todas as aulas ela envolve o corpo porque todos os dias nós temos um momento que é a acolhida dos alunos e nessa acolhida nós trabalhamos algum tipo de atividade que movimenta o corpo (Paula)

Sempre, todo dia. Primeiro a gente trabalha com respiração e alongamento depois sempre tem uma música que movimenta o corpo, movimenta do dedo à cabeça ao pé eu tenho várias músicas que eu trabalho o lúdico e ele movimenta sempre o corpo (Judite)

É necessário que as crianças descubram seu corpo desde a Educação Infantil, partindo do pressuposto que o corpo e a mente formam uma unidade. Conforme colocam as professoras, favorecer a expressão corporal das crianças não significa simplesmente deixar que brinquem e corram sem que seja feita nenhuma intervenção. De acordo com Ayoub (2001), quando o adulto abre mão da sua mediação no processo educativo, a situação pode ser chamada de abandono pedagógico. A autora afirma que é justamente no contexto da brincadeira que a professora descobre o seu papel de mediadora.

Brougère (1998) reconhece a importância de como o adulto organiza essas questões, e afirma que essa organização é decisiva para que a liberdade da criança ao brincar seja mantida. Para o autor, as características do brincar não devem ser perdidas por estar em um ambiente educativo, a liberdade é uma delas. A escola deve preocupar-se com todo o contexto para favorecer o movimento corporal das crianças. Deve planejar o fazer pedagógico de modo que as crianças tenham liberdade para se expressarem, bem como construa um ambiente que possibilite as interações da corporeidade infantil.

Apesar da maioria das professoras demonstrarem compreender a importância do trabalho com a expressão corporal infantil, três delas sugeriram impossibilidades para tal, indicando que isto ainda não se concretiza de forma interligada. Por exemplo, em sua fala, a professora Adriana sugeriu realizar essas atividades de forma não sistematizada:

Às vezes não dá, assim tem dia que depende da dinâmica da escola. Tem dia que eles são muito agitados, atrapalha muito a agitação deles. Prefiro passar uma atividade de pintura, desenho.

Nesse relato a professora demonstra que o trabalho mente e corpo ainda aparece de maneira dissociada. A mente e o corpo andam juntos. Não é justo querer que uma criança fique sentada por longos períodos, inclusive a

disciplina nas escolas é entendida como contenção corporal. Quanto mais imóveis e quietos, mais disciplinadas são as crianças. Somos incentivados pela escola a não nos expressarmos através de nossos corpos. Em consonância, a professora Adriana segue afirmando que em seu planejamento, o trabalho com a corporeidade se dá de maneira esporádica:

Quando o pátio está livre, quando não tem nenhuma atividade extra para se fazer com as crianças, faço atividades de recreação com as crianças. Quando a rotina não está favorável, não dá para fazer.

É interessante notar que a professora coloca a corporeidade como sinônimo de recreação. Esta questão é interessante, pois, nos dois momentos as crianças se divertem e desenvolvem a psicomotricidade. Porém, grosso modo, podemos entender que a recreação está destituída de um sentido pedagógico. Pode ser encarada como um momento de lazer, não se caracteriza como planejamento pedagógico da instituição e dos educadores, por exemplo.

Também chama atenção sobre o modo como a professora Adriana utiliza atividades lúdicas como passatempo, minimizando a importância do movimento para o processo de aprendizagem. As atividades psicomotoras levam a criança a ter noção de seu corpo, a concepção de espaço, a dominar seu tempo e lateralidade, a adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos, pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Assim, dificuldades no desenvolvimento corporal das crianças podem estar relacionadas às dificuldades também na aprendizagem (FONSECA, 2008).

Outra questão levantada pelas professoras é que a maior dificuldade em realizarem esse tipo de atividades com a turma é o espaço limitado:

Eu prefiro no pátio porque a sala é um ovo como vocês estão vendo, é minúscula e eles são muito pequenos precisam de espaço. Eu acho melhor trabalhar fora do que aqui e muitas vezes até o conteúdo eu trabalho fora com eles, na linha, no chão, e depois vou para a mesa. (Roberta)

Muitas vezes a falta de espaço nas escolas dificulta. (Paula)

Destas falas podemos apreender duas questões. Uma que se trata da falta de espaço adequado nas creches e pré-escolas, elemento fundamental

para a educação de crianças pequenas e o outro ponto que trata da dissociação entre aprender “conteúdos específicos” e brincar. Como apontado no tópico anterior, a escola onde a professora Roberta trabalha é um pouco pequena e infelizmente na sala de aula não tem uma estrutura tão boa para acolher a quantidade de alunos. Ela prefere levar as crianças para o pátio porque a sala é muito pequena e os alunos não conseguem ficar à vontade para explorar o espaço. No pátio da escola tem alguns desenhos no chão que simulam academia e joguinhos e com isso a professora vai mediando as interações.

Porém, a escola da professora Paula tem uma melhor infraestrutura, sala de aula e áreas comuns mais amplas o que poderia favorecer as atividades que envolvem o movimento das crianças. Ainda assim, a professora alega que a falta de espaço das escolas pode ser um motivo que dificulta a implementação das atividades que envolvem a expressão do corpo infantil. De fato, a infraestrutura de creches e pré-escolas ainda é um dos entraves para a implementação efetiva da Educação Infantil no país. A ampliação das matrículas, a melhoria dos equipamentos, das instituições, a construção de mais creches e pré-escolas e formação de professores sofre com a falta de recursos financeiros.

Desta forma, o espaço é mais um educador na educação infantil (HORN, 2004). Mais do que nesta etapa, acreditamos que o ambiente escolar é um educador nas diversas etapas de ensino. Na Educação Infantil, é importante discutir a desconstrução de espaços físicos "escolarizados", já que essa é a realidade vigente em muitas instituições e faz parte do imaginário social. De certa forma, boa parcela não percebe a especificidade da educação das crianças pequenas, que requer cenários diversos para o florescimento das brincadeiras, estas são indissociáveis do aprender e do movimento das crianças nesta primeira etapa.

É na brincadeira que a criança pode se propor desafios para além de seu comportamento diário, levantando hipóteses e saídas para situações que a realidade lhe impõe. Para Antunes, inexiste brincadeira sem aprendizagem: “por tudo que se conhece hoje sobre a mente infantil, não mais se duvida de que é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata,

atribuindo-lhe significado. Jamais se brinca sem aprender” (ANTUNES, 2009, p. 31). Assim sendo, brincar é aprender. Na brincadeira está a base daquilo que, posteriormente, possibilitará à criança aprendizagens mais complexas e elaboradas.

Segundo Piaget (1976), a ação é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Brincar não é apenas uma forma de desafogo ou algum entretenimento para gastar energia das crianças; constitui um meio que enriquece e contribui para o desenvolvimento intelectual. Borba (2007, p. 43) afirma que, “se incorporarmos, de forma efetiva, a ludicidade nas nossas práticas, potencializaremos as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças no processo de conhecer”. Nesse contexto, percebe-se que o brincar assegura a aprendizagem, além de acrescentar alegria na construção de conhecimentos da criança que deve estar presente na organização da rotina na educação infantil.

Sobre suas rotinas, as professoras Jacilene e Mônica apontam que:

Fazemos exercícios corporais e dançamos. Fazemos uma roda e lá exploro os cartazes da minha sala “linha do Tempo” “Calendário” e “Quantos Somos?” também cantamos diversas músicas. (Jacilene)

Eu gosto de receber as crianças quando eles chegam, de fazer atividades, de cantar com eles e por aí vai. (Mônica)

Além dessas atividades, existem outras que podem ser feitas em sala ou no pátio, como por exemplo: brincar de amarelinha, carrinho de mão, corre – cotia, esconde-esconde, cabo de guerra, morto vivo e entre outros. Essas brincadeiras podem estar presentes nas rotinas das crianças, mediadas através da organização do tempo e do espaço pelos adultos.

A organização de uma rotina para as crianças é muito importante, elas se sentem mais seguras e mais autônomas. A rotina escolar não pode ser tratada de uma forma mecânica, toda atividade desenvolvida e os horários e espaços determinados para a realização das ações devem ser planejadas favorecendo o trabalho pedagógico e as necessidades das crianças.

A rotina é a estrutura básica e fundamental, para que a criança possa se situar, habituar e se relacionar com os espaços disponibilizados na educação infantil. Ela tem como foco organizar o tempo e o espaço. É pertinente destacar que a rotina não precisa ser rígida e nem limitada, e sim flexível. A rotina não

deve ser vista como algo negativo, que seja usado para prender, e sim algo que tenha a função de auxiliar o professor nas atividades que vão ser feitas com as crianças, visto que uma das funções da rotina é para que a criança se habitue no espaço. De acordo com Bassedas, Huguet e Sole (1999), a rotina é vista como algo que busque interação entre a pessoa adulta e a criança, onde a criança vai construindo uma autonomia que é necessária.

Apesar dessas colocações, a fala da professora Juliana sugere que ela não segue a mesma rotina, colocando a rotina como um engessamento do fazer pedagógico:

A rotina é planejada na semana anterior, no dia de aula atividade e a gente não tem uma rotina fixa eu acho que fica muito engessado todo dia assim: roda de conversa, música, então eu procuro organizar minha rotina de uma forma dinâmica e às vezes a gente troca a ordem (Juliana).

Ao contrário do que propõe a professora Juliana, estabelecer uma rotina na educação infantil é eficaz. Com a rotina, as crianças ficam mais seguras e menos estressadas. Levando em consideração que a rotina pode ser reformulada e flexível, inclusive é recomendado que as crianças sejam informadas das mudanças que vão ocorrer. Como apontamos, as atividades podem ser realizadas de diversas formas e cotidianamente como idas ao parque, brincadeiras que movimentem o corpo em sala de aula, circuitos, danças, contação de histórias onde as crianças são as protagonistas das histórias, fazendo com que as crianças participem de forma ativa e espontânea.

O brincar e o aprender têm a mesma raiz. A intenção do sujeito que aprende/brinca mobiliza a decisão da criança e gera seu protagonismo. É possível potencializar tanto o aprender como o brincar por meio de contextos culturais planejados, construídos com espaços, materiais e interações que enriquecem e permitem escolhas e o protagonismo da criança, além de profissionais bem formados. Essa é tarefa de adultos que se desassociam da intenção pedagógica e se destinam apenas à aprendizagem de conteúdos escolares esperados e buscam a formação de seres criativos que sabem escolher, criar cultura, que valorizam o imaginário, o protagonismo infantil e a liberdade faz parte do expressar-se e movimentar-se .

Como as professoras indicaram, existem muitas formas de possibilitar isso. A dança, a música e as brincadeiras em si, são excelentes recursos para

trabalhar com as crianças pequenas. A dança por exemplo é a livre expressão da criança; é a oportunidade de encontrar em si mesma as respostas para a construção de um ser humano mais seguro, autoconfiante e com uma excelente imagem de si mesmo. Colabora com a melhoria da criatividade, imaginação, autonomia e socialização. As professoras, aparentemente, compreendem a importância da corporeidade, de se trabalhar o corpo das crianças, de fazer com que expressem suas emoções a partir de seus gestos e movimentos. Porém, apesar de darem indícios dessas implicações, consideramos necessário um maior aprofundamento em relação a prática docente das entrevistadas.

Considerações finais

Entendemos a corporeidade como algo indissociável na educação infantil. As crianças sentem a necessidade de explorar seu corpo e o ambiente e é fundamental que isso seja organizado pedagogicamente desde cedo, fazendo com que a criança se desenvolva, aprenda e socialize com seus colegas e com as pessoas ao seu redor.

Como apontado, a nossa pesquisa teve a intenção de identificar as concepções docentes sobre o trabalho com o corpo das crianças da Educação Infantil. Percebemos que as professoras têm ciência do quão é importante trabalhar a corporeidade em seus cotidianos pedagógicos. Elas veem essa importância principalmente no desenvolvimento psicomotor, na troca entre as crianças e na forma como eles interagem com os adultos. Em contrapartida, algumas sentem dificuldades em introduzir a corporeidade em suas práticas, seja por falta de espaço nas salas ou até mesmo por falta de planejamento.

Ainda, notamos na fala das docentes que a expressão corporal na educação infantil ajuda a criança se desenvolver e se expressar, demonstrar seus sentimentos e suas ideias e isso pode ser feito através da música, dança e brincadeiras. Nesse momento, as crianças pulam, correm e rastejam, se abrem tanto para o coletivo, quanto para sua consciência individual. Deixar a criança livre para explorar o espaço onde estão se faz necessário uma vez em que estão ali para descobrir e se descobrir.

Como sugestões para futuros trabalhos, indicamos que seria relevante pesquisar a formação dos professores em relação ao trabalho corporal, quais

seriam vivências formativas que os professores deveriam ter para desenvolver um trabalho mais eficaz com o movimento das crianças. Ainda, insistimos na necessidade de aprofundar as indicações das práticas docentes, para identificarmos, de fato, como as professoras estão desenvolvendo o corpo, o gesto e o movimento com suas crianças.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AYOUB, E. **Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil**. Revista Paulista de educação Física, São Paulo, supl 4, p.53-60, jan. 2001.

ANTUNES, C. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. 6ªed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BASSEDAS, E; HUGUET, Teresa e SOLE, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Artes Médicas, 1999. Porto Alegre.

BORBA, Â. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino Fundamental de nove anos: orientação para inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, vol. 1, 1998

- BROUGÈRE, Gillis. **Jogo e educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.
- FONSECA, Vítor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre. Artmed, 2008
- GANDINI, Lella. **Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal**. In: EDWARDS, Carolyn. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1990.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. – (Coleção Corpo e Motricidade)
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre. ArtMed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KUHLMANN JR., M., (1998). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação.
- KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006. p. 19-21
- MELLO, Maria Ap. **A intencionalidade do movimento no desenvolvimento da motricidade infantil**. Multiciência. ASSER: São Carlos, vol.1, nº01, novembro 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVIER, G.G.F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**, 1995. Tese (Mestrado em Educação Motora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas). Disponível em:<
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000095484>>
- Acesso em: 14 abril de 2019.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1976.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de meio. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999

SANT'ANNA, A; NASCIMENTO, P. R. **A história do lúdico na educação**. REVEMAT, v. 6, n. 2, p. 19-36, Florianópolis, 2011.

SCHULTZ, S.; MULLER, Cristiane; DOMINGUES, A. **A ludicidade e as suas contribuições na escola. Jornada e Educação**. Centro Universitário Franciscano. Disponível em:< <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20LUDICIDADE%20E%20SUAS%20CONTRIBUI%C3>, v. 87, p. C3, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Setenta, 1995.