

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NARA REJANE CRUZ DE OLIVEIRA

Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que
permeiam as práticas cotidianas

São Paulo

2010

NARA REJANE CRUZ DE OLIVEIRA

Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Didática, teorias de ensino e práticas escolares

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

São Paulo

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 372.21
O48c Oliveira, Nara Rejane Cruz de
 Corpo e movimento na educação infantil : concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas / Nara Rejane Cruz de Oliveira ; orientação Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo : s.n., 2010.
 131 p.
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares)
 -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Educação infantil 2. Corpo Humano 3. Movimento 4. Professores de educação infantil 5. Prática de ensino I. Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de, orient.
-

Nara Rejane Cruz de Oliveira

Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

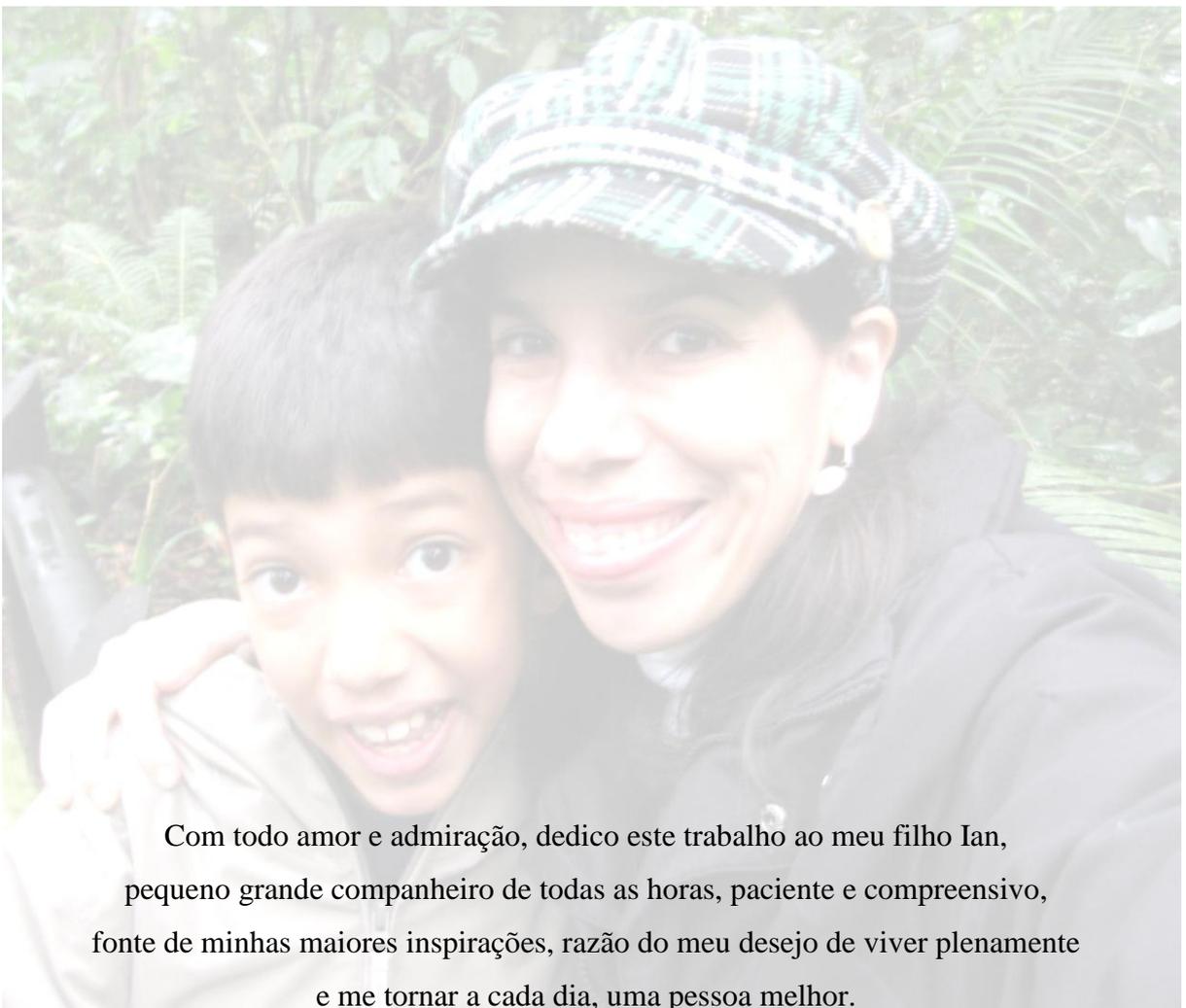
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____



Com todo amor e admiração, dedico este trabalho ao meu filho Ian, pequeno grande companheiro de todas as horas, paciente e compreensivo, fonte de minhas maiores inspirações, razão do meu desejo de viver plenamente e me tornar a cada dia, uma pessoa melhor.

Fotografia: Arquivo pessoal

AGRADECIMENTOS

Dizem que a construção de uma tese é um longo e solitário caminho. Sei que meu caminho foi longo e com muitos obstáculos, porém, nada solitário. Durante este percurso, pude contar com pessoas muito especiais, que me deram o apoio que precisava para a conclusão dessa jornada. A essas pessoas os meus sinceros agradecimentos, minha eterna gratidão.

À minha mãe Petronília, pelo amor e grande incentivo em todos os momentos da minha vida, especialmente no período caótico de finalização deste trabalho.

– Mãe, com todo meu amor, novamente só posso lhe dizer humildemente muito obrigada, porque todas as palavras desse mundo não conseguem expressar minha gratidão! Obrigada por sempre acreditar em mim e ser realmente parte da minha existência e das minhas realizações.

Ao meu filho Ian, pela paciência e compreensão das minhas ausências, do meu cansaço, do meu stress. Pelas doces palavras de incentivo, por me acalantar nos momentos difíceis, por existir dando mais sentido à minha existência e me despertar a vontade de sempre seguir em frente.

– Filho, só posso lhe agradecer pelo companheirismo de todas as horas! Pela sua maturidade, por vezes precoce para uma criança de 10 anos de idade. Não sei se um dia serei uma “mãe normal” (que faz bolo ao invés de tese) como você me pediu uma vez, mas certamente serei sempre uma mãe muito orgulhosa de você. Te amo “infinito”!

Ao meu irmão Rogério, pelo incentivo, pelos longos diálogos sobre a tese, pelo auxílio, pela paciência e apoio, mesmo estando longe e com sua tese também por fazer.

– Maninho, obrigada por tudo! Estou feliz por terminarmos nossos doutorados praticamente ao mesmo tempo. Saiba que você me ajudou muito, até quando não discutíamos as teses! O seu apoio, auxílio, amizade e preocupação foram fundamentais nesse processo.

Ao meu pai Epaminondas e meus irmãos Helton e Vinícius, que, mesmo distantes desse (louco) universo acadêmico, torceram por mim e me ajudaram como puderam.

– Pai, Helton e Vinícius, vocês representam na minha jornada o mais verdadeiro sentido e significado da palavra família. Obrigada por poder contar com vocês!

À professora Dr^a. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, pela orientação e grandes contribuições. Por sua grande sabedoria, simplicidade, paciência e compreensão dos meus limites, porém, me instigando sempre a continuar e descobrir novas possibilidades.

– Zilma, nesse longo e por vezes difícil processo, você foi uma grande orientadora em todos os sentidos. Sempre acreditei que o verdadeiro mestre, orientador, é aquele que não “leva pelo caminho”, mas que “mostra os possíveis caminhos”. Com você aprendi e vivenciei realmente o que isso significa. Me orgulho muito de ter sido orientada por você. Muitíssimo obrigada!

Aos “verdadeiros” amigos que estiveram comigo (virtual ou pessoalmente) durante esse percurso, me ajudando de várias maneiras a superar os obstáculos e me incentivando continuar.

À Liciane Gobbi Celante e Cléber Guedes pelo carinhoso auxílio na reta final desta pesquisa.

Ao Sandro Rodrigues dos Santos, pelo auxílio na revisão do trabalho e principalmente pelo apoio e amizade.

A todos os professores e professoras que colaboraram com essa pesquisa, cedendo parte do seu precioso tempo, dialogando, concedendo entrevistas e me recebendo para as observações.

– Sem vocês essa pesquisa não existiria! Obrigada!

Às coordenadoras pedagógicas e diretoras das instituições pesquisadas, que me receberam e possibilitaram o acesso para a realização da pesquisa de campo.

Ao Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz e Prof^a. Dr^a. Marli André, por suas importantes contribuições no exame de qualificação deste trabalho.

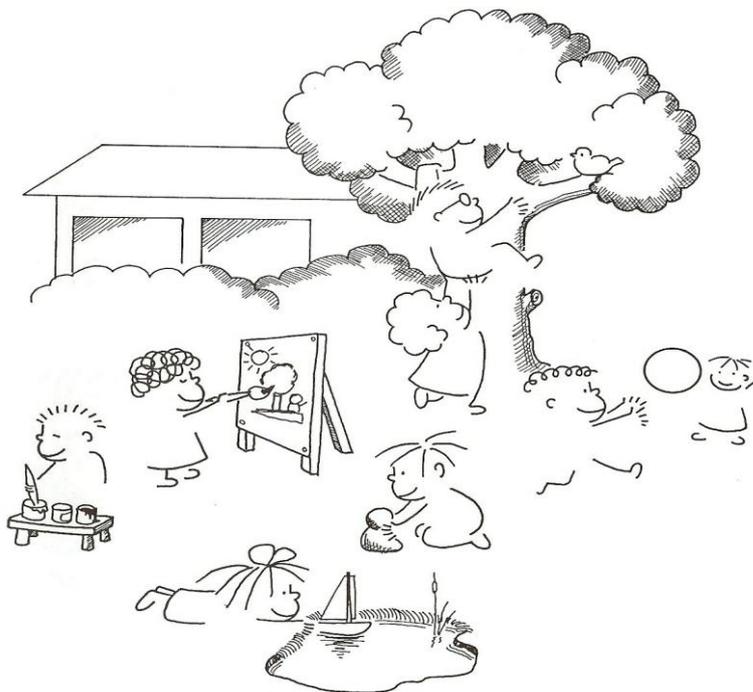
Por fim, agradeço aos membros da Comissão do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, pela concessão da bolsa CAPES. O apoio financeiro foi fundamental para a elaboração dessa pesquisa.

Ao contrário, as cem existem

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
[...] A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar [...] [...] e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi



Francesco Tonucci

RESUMO

OLIVEIRA, N. R. C. de. **Corpo e movimento na educação infantil**: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas. 2010. ---f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

As preocupações com o corpo e movimento não são recentes na Educação Infantil. Recomendações sobre a educação corporal são reconhecidas desde as primeiras sistematizações pedagógicas, especialmente a partir da Idade Moderna. No Brasil, tais preocupações aparecem especialmente a partir do século XIX. Nos últimos quinze anos, pesquisas sobre Educação Infantil no Brasil apresentaram avanços em relação à temática. Entretanto, no cotidiano das instituições é perceptível que professores possuem dificuldades consideráveis em pensar o movimento em sua totalidade. Nessa perspectiva, o objetivo dessa pesquisa foi investigar qual a concepção de corpo e movimento que norteia as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, bem como a relação estabelecida entre tais práticas e suas vivências/experiências corporais anteriores. A metodologia, de abordagem qualitativa, privilegiou o trabalho campo por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com professores de Educação Infantil nas cidades de São Paulo/SP e Jundiaí/SP. A análise dos dados, referenciado na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, foi realizada a partir das categorias: concepção de corpo e movimento dos professores, concepção de práticas cotidianas de movimento na Educação Infantil, os espaços físicos e seus usos. Os dados analisados indicam que, os professores atuantes nas instituições de Educação Infantil investigadas, em sua maioria, reconhecem a importância do movimento e em certa medida, procuram desenvolver práticas pedagógicas que o contemplem, apesar de certas dificuldades, como: falta de um entendimento mais amplo sobre o movimento e a reprodução de práticas corporais relacionadas aos saberes oriundos da dimensão pessoal, a partir de suas próprias experiências corporais na infância. Essa constatação aponta para a necessidade de uma formação profissional que garanta subsídios para que os professores possam de fato refletir e construir suas práticas cotidianas fundamentadas em um olhar crítico sobre a criança e sua corporeidade, na perspectiva da totalidade.

Palavras-chave: Corpo. Movimento. Educação Infantil.

ABSTRACT

OLIVEIRA, N. R. C. de. **Body awareness and movement in Pre-school Education: how teacher's perceptions and backgrounds relate to daily practices.** 2010. ---f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Concerns about body awareness and movement are not new to Pre-school Education. Recommendations about body awareness education have been acknowledged since the first pedagogical systems were put into place, predominantly from the start of the Modern Age. In Brazil, such concerns started to become apparent particularly from the start of the XIX century, and in the past fifteen years research on Pre-school Education has presented advances in this area. However, in day-to-day school life, the considerable difficulties that teachers have in thinking about movement in its entirety can be recognized. From this perspective, the objective of this research was to investigate which idea of body awareness and movement guides the pedagogical practices of Pre-school Education teachers, as well as the relationship established between these practices and the previous body awareness experiences of such professors. The methodology, from a qualitative approach, used field work that was carried out through semi-structured interviews by Pre-school teachers in the cities of São Paulo/SP and Jundáí/SP. The data analysis, from a theoretical-methodological perspective, on the Net of Meanings, was carried out taking into consideration the following categories: teacher's perceptions of body awareness, perceptions of everyday movement activities in Pre-school Education, physical spaces and their uses. The data analyzed indicates that the majority of teachers currently teaching pre-school education - that were investigated - recognize the importance of movement, and to a certain degree, attempt to consider this concept in the development of pedagogical practices despite coming up against certain difficulties, such as: the lack of a broader understanding of the movement and reproduction of body actions from a personal viewpoint related to their own childhood experiences of such actions. This discovery underlines the necessity of professional education that guarantees support for teachers, enabling them to reflect on and construct their daily activities based on one critical look at the child and his/her body as a whole.

Key words: Body. Movement. Pre-school Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	A criança tem um corpo e uma história.....	21
Figura 2	Na escola, o corpo não serve de nada.....	21
Figura 3	As borboletinhas.....	106
Figura 4	Dez minutos de psicomotricidade por dia.....	108
Figura 5	O cercadinho.....	111
Figura 6	Layout do CEI Menina moleca.....	131
Quadro	Nomenclatura fictícia das instituições.....	79
Fotografia 1	CEI Pindorama – Brinquedoteca.....	126
Fotografia 2	CEI Pindorama – Piscina.....	126
Fotografia 3	CEI Pindorama – Quiosque.....	126
Fotografia 4	CEI Pindorama – Sala de dança.....	127
Fotografia 5	CEI Pindorama – Sala de aula.....	127
Fotografia 6	CEI Pindorama – Parque	127
Fotografia 7	CEI Criança feliz – Corredor de salas de aula e pátio.....	128
Fotografia 8	CEI Criança feliz – Sala de aula: tapetinho	128
Fotografia 9	CEI Criança feliz – Parque e salas de aula ao fundo.....	128
Fotografia 10	CEI Criança feliz – MEDIATECA	129
Fotografia 11	CEI Criança feliz – MEDIATECA	129
Fotografia 12	CEI Criança feliz – Caixa de areia.....	129
Fotografia 13	CEI Criança feliz – Atividades lúdicas com água.....	129
Fotografia 14	CEI Ciranda – Parque	130
Fotografia 15	CEI Ciranda – Parque e salas de aula ao fundo.....	130
Fotografia 16	CEI Ciranda – Sala de atividades corporais.....	130
Fotografia 17	CEI Ciranda – Sala de brinquedos.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

CEI – Centro de Educação Infantil.

CEU – Centro Educacional Unificado.

COEDI – Coordenação de Educação Infantil.

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

COPEDI – Congresso Paulista de Educação Infantil.

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.

REDSIG – Rede de Significações.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

SMESP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFLEXÕES SOBRE O CORPO	28
1.1 O corpo na Antiguidade	31
1.2 O corpo na Idade Média	33
1.3 O corpo na Idade Moderna e na Idade Contemporânea.....	34
2 CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
2.1 Corpo e movimento nas propostas de educação da infância.....	43
2.2 Corpo e movimento nos documentos curriculares.....	48
2.3.1 RCNEI.....	49
2.3.2 Orientações Curriculares da Educação Infantil – SMESP.....	60
3 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	70
3.1 Campo de investigação.....	73
3.2 O roteiro da pesquisa de campo.....	74
3.3 Princípios para a análise dos dados.....	76
3.4 Perfil dos sujeitos e campos de investigação.....	78
4 A ANÁLISE DOS DADOS: UM OLHAR SOBRE OS PROFESSORES, SUAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS COTIDIANAS.....	88
4.1 Um olhar sobre a concepção de corpo e movimento.....	88
4.2 Um olhar sobre a concepção de práticas cotidianas de movimento na Educação Infantil.....	94
4.3 Um olhar sobre os espaços físicos e seus usos.....	99
4.4 O que as concepções e práticas dos professores revelam.....	101
4.5 Ampliando os olhares sobre a pesquisa: reflexões pertinentes.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	125

INTRODUÇÃO

O adulto, com muita fadiga, aprendeu a frear suas emoções e sensações corporais dando às mesmas uma forma discursiva. A criança pequena, ao contrário, se contrapõe ao adulto [...], cheia de uma invasiva e escandalosa corporeidade, com necessidades corporais impelentes [...] – de corpo inteiro [...] (SIEBERT, 1998, p.80).

A Educação Infantil no Brasil, atualmente é compreendida como o atendimento institucional–educacional às crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas, primeira etapa da educação básica e assegurada perante as leis brasileiras – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988¹, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996².

Desta forma, a Educação Infantil, especificamente a partir do final da década de 1980 com a nova Constituição, vem ganhando maior força como um campo/área de pesquisa e atuação dos profissionais da educação. Nesse período, novas políticas de atendimento às crianças de zero a cinco anos foram instituídas no Brasil e políticas educacionais para a Educação Infantil ganharam espaço via COEDI – Coordenação de Educação Infantil no MEC – Ministério da Educação e Cultura³, o que culminou com a contemplação das crianças pequenas na LDB, a construção do RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998 e de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1999 (Resolução CNE/CEB n.º 01/99) e em 2009 (Resolução CNE/CEB n.º 05/09).

O termo *Educação Infantil* pode ser pensado em um amplo sentido, se for considerado que a criança é educada na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vive. No entanto, estamos tomando como referência a Constituição Brasileira de 1988, que trata da Educação Infantil realizada em creches ou pré-escolas para crianças de zero a cinco anos. O surgimento dessas instituições se deu na Europa, por volta do século XIX, quando, com a crescente industrialização, urbanização e consolidação do sistema capitalista, emergiu a necessidade das mulheres das camadas populares trabalharem fora para auxiliar no orçamento doméstico, não tendo onde deixar sua prole nos períodos de ausência. Surgiram assim, as primeiras instituições para abrigar as crianças filhas da classe trabalhadora fora da família, os chamados *asilos*.

¹ J. OLIVEIRA (1989).

² BRASIL (2008).

³ Em 1994, o MEC coordenou e encomendou trabalhos de pesquisadores da Educação Infantil, com o objetivo de privilegiar as discussões de projetos e propostas a partir de pesquisas e trabalhos realizados por grupos de estudos de algumas universidades. Durante o período de 1994 a 1996, pode-se dizer que houve um avanço significativo na elaboração de propostas que contemplassem a criança pequena.

No Brasil, asilos para crianças surgiram a partir da Lei do Ventre Livre, com a finalidade de educar os filhos das escravas, nos mesmos moldes disciplinadores dos franceses. Para Segundo Kuhlmann Jr. (2000), apesar do caráter higienista e assistencialista que os orientava, os asilos ou creches possuíam também cunho educacional, porém, no sentido de moldar o sujeito da classe trabalhadora a partir de uma formação que se dava no âmbito da submissão, da cordialidade, da docilidade e conformação com uma sociedade desigual. Até porque essas instituições possuíam cunho assistencialista e filantrópico, e, nesse sentido, o atendimento à criança pequena era visto como distribuição de favores e não direito social, reforçando a dicotomia filantropia x educação, como analisa o autor. Nesse contexto, elementos referentes à “educação corporal”, de uma maneira geral, estiveram sempre ligados à Educação Infantil, visto que a proposta desses asilos se pautava no adestramento das crianças e a ginástica já era utilizada para tal finalidade.

Apesar de legislações anteriores apontarem elementos relacionados à educação de crianças pequenas em instituições, foi apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4.024/61) que incluiu as classes de maternal, os jardins de infância e os parques infantis no sistema de ensino. Essa inclusão no sistema educacional, todavia não foi suficiente para provocar uma ruptura com o filantropismo e assistencialismo presentes em muitas daquelas instituições, além das creches e asilos, não considerados na lei.

Com o regime militar instaurado após 1964, a LDB de 1961 não se firmou como diretriz do sistema educacional brasileiro e de possíveis avanços na Educação Infantil. Já em 1971, foi aprovada a LDB 5.692, considerada fruto do governo militar, que estabelecia que os sistemas de ensino velariam para que as crianças de idade inferior a do ingresso na escola primária recebessem educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes. No entanto, alguns autores como Z. Oliveira (2002), dentre outros, ao analisarem a referida lei sob a ótica da Educação Infantil, concluíram que a mesma não acrescentou quase nada à área e pode ser até mesmo considerada um retrocesso.

Embora debates acerca do atendimento institucional a crianças pequenas já existissem desde o século XIX e início do século XX em âmbito mais restrito, debates mais amplos e públicos acerca da Educação Infantil no Brasil começaram praticamente no final da década de 1970 e início de 1980, quando a área conquistou alguns importantes espaços, em especial no período pré-constituente. No entanto, o conhecimento, especialmente por parte dos educadores infantis, sobre quem são estas crianças, quais as suas necessidades, que finalidades teriam seu atendimento em instituição fora da família etc., necessitava ainda ser ampliado. A partir da

década de 1990, estes debates se intensificaram, entretanto, pela própria marginalização do tema nas instituições formadoras de profissionais, houve um avanço, porém não tão significativo.

No que diz respeito às questões relacionadas ao *corpo e movimento* na Educação Infantil, é notável um tímido movimento nas pesquisas realizadas, a partir do final da década de 1990, muitas delas situadas no âmbito da área de Educação Física, a exemplo de Sayão (1997, 1999), Ferraz (1996), dentre outros. Isso porque, dentre outros fatores, o corpo na cultura ocidental escolar historicamente tem sido negligenciado como a forma de ser e estar no mundo e os seus movimentos contidos, principalmente em nome da disciplina e ordem, como discute Foucault (1979).

Paradoxalmente, na Educação Infantil é perceptível a centralidade inquestionável do corpo ao se observar o cotidiano das crianças, ao mesmo tempo em que as práticas pedagógicas continuam a destacar fundamentos vinculados ao controle civilizador, à racionalidade, à formação de “pessoas bem ajustadas”, cujo exemplo pode ser expresso nas “ameaçadoras” vozes das educadoras para com as crianças: “Para!”, “Levanta!”, “Espera, senão...”, “Fica sentadinho, senão...” (RICHTER e VAZ, 2005).

Considerando que corpo e educação são culturalmente mediados, para uma compreensão ampla das questões relacionadas ao *corpo e movimento* na Educação Infantil, faz-se pertinente uma reflexão sobre esse corpo no contexto das práticas educativas, bem como nas políticas educacionais para esse segmento.

Desde o início de minha trajetória acadêmica e profissional, corpo, movimento e infância se destacaram como temáticas privilegiadas. Em minha formação inicial, ainda cursando licenciatura em Educação Física, as mesmas estiveram presentes em diversas disciplinas, tanto nas específicas da área quanto naquelas comuns a um curso de licenciatura. Porém, ao lançar hoje um olhar questionador, percebo que a forma como a infância e as questões relativas ao corpo e movimento me foram apresentadas naquele primeiro momento guardava uma série de limitações. Aprendia sobre práticas pedagógicas para crianças “ideais” e não para as “reais”, além de destituídas da visão de totalidade, como se o “corporal” fosse separado do “intelectual”, estando o primeiro estivesse à serviço do segundo, numa perspectiva propedêutica.

A constatação das dicotomias “corpo x mente” e “teoria x prática” ocorreu especialmente no último ano do curso, quando foi realizado o estágio curricular em uma instituição pública de Educação Infantil. Tal fato me instigou ao aprofundamento da questão,

a buscar compreender os “por quês” de tantas contradições. E mesmo o por que do corpo e do movimento ainda serem considerados elementos contraditórios na Educação Infantil, visto que, se por um lado é frequente serem postos de forma secundária, por outro, eles ocupam lugar de destaque nas preocupações de professores de creches e pré-escolas. Afinal, é comum ouvirmos professores afirmarem que “as crianças não param quietas no lugar, movimentam-se demais!” A experiência mais marcante no estágio foi a do primeiro dia na escola, quando, ao chegar com a colega de estágio na classe da instituição a nós destinada (o Jardim I), a professora falou para as crianças: “Silêncio meninada, as tias da Educação Física chegaram!” As crianças começaram a gritar de contentamento, algumas se levantaram das carteiras, outras arrumavam as mochilas e, em meio a toda aquela algazarra, a professora gritou: “Como eu avisei, hein? Só vai quem ficar bonzinho”. E virando-se para nós disse: “Gente, ainda bem que vocês chegaram! Hoje eles estão daquele jeito... já sabem que vão para a quadra... pode dar muita atividade pra cansar mesmo! Sejam bem-vindas, se precisarem de alguma coisa estou na sala dos professores”. E saiu deixando duas estagiárias apavoradas, com cerca de 25 crianças.

Esta e outras experiências me fizeram ir percebendo aos poucos que, discutir a educação da infância no sentido da totalidade, requer a não fragmentação entre corpo e mente. Entretanto, falar em corpo e movimento ou quaisquer outras questões relacionadas às práticas educativas na infância requer conhecer, num primeiro momento, quem são estas crianças. Assim, faltava também naquele momento, a compreensão de que uma mesma sociedade, a partir de sua constituição sócio-econômica e cultural, comporta diversas infâncias, como afirma Rocha (1999).

Em 1997, cursando especialização em Educação Física Escolar, conheci alguns caminhos para a compreensão e aprofundamento teórico relativos à infância e Educação Infantil, bem como a busca de superação dos “mitos” produzidos historicamente e desenvolvidos culturalmente sobre as crianças (FARIA, 1999). Assim, passei a perceber e compreender a infância como um constructo social, considerando a criança inserida num determinado contexto social, como um ser que *é* e não um *vir a ser*, um ser produtor de cultura e conhecimento e não alguém que meramente os reproduz.

Após o ingresso no curso de mestrado na UNICAMP (no ano de 2000), foi feita a opção pela realização de uma pesquisa sobre a concepção de infância na Educação Física brasileira (N. OLIVEIRA, 2003). Conforme Rocha (1999), para uma compreensão ampla dos significados de infância e pedagogia faz-se necessário, primordialmente, uma discussão em

dois eixos: a concepção de infância e a concepção de educação no contexto do projeto educativo. Entretanto, não pude investigar a fundo durante a pesquisa de mestrado algumas questões que considero bastante instigadoras, tais como: Que práticas pedagógicas ocorrem nas instituições de Educação Infantil e como elas “educam” o corpo? Qual espaço ocupado pelo movimento como linguagem expressiva nas atividades cotidianas das instituições?

Assim, o interesse em pesquisar a “educação do corpo” e o “movimento” na Educação Infantil surgiu no decorrer da pesquisa de mestrado, especialmente por meio de estudos sobre a historicidade da infância, ao notar que, a visão idealista que dicotomiza corpo e mente, matéria e espírito, está presente desde as primeiras propostas sistematizadas para a educação da infância. Isso é notável em Comenius (1997), para quem os exercícios físicos (movimento) eram pensados na perspectiva de preparar o corpo para glorificar a alma, bem como em Pestalozzi, que defendia a idéia de utilização do corpo na formação moral e intelectual da criança (MANACORDA, 2000). No Brasil, os estudos de Kuhlmann Jr. (1991, 2000) apontam que esta educação do “físico”, ainda no século XIX, era utilizada para domar os corpos das crianças pequenas, ou, na perspectiva de Foucault (1979), para docilizá-los, cultivar a moral, especialmente daquelas que freqüentavam as instituições de caráter assistencialista destinadas às classes populares.

Tanto tempo depois das primeiras sistematizações de Educação Infantil em instituições brasileiras, é perceptível que a mesma tem apresentado um avanço significativo nas discussões de questões relativas ao corpo e movimento das crianças. Essas discussões não são recentes (a exemplo das pesquisas de Wallon e Vigotsky sobre a importância do movimento no desenvolvimento infantil feitas na primeira metade do século vinte). Porém, especialmente nos últimos quinze anos um maior número de pesquisas de abordagem qualitativa tem se voltado para esta temática no Brasil, de monografias de conclusão de curso a dissertações e teses, além de livros publicados e documentos curriculares oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), além de outros referenciais curriculares específicos de redes municipais em vários Estados brasileiros (por exemplo, São Paulo/SP, Florianópolis/SC, dentre outros).

Dentre vários trabalhos de investigação sobre corpo e movimento relacionados à educação de crianças de zero a seis anos de idade, Galvão (1992) aborda o espaço do movimento na educação infantil à luz da teoria de Wallon, Sayão (1996) discute o conhecimento elaborado na Educação Física para a Educação Infantil, na perspectiva de um trabalho pedagógico integrado, Garanhan (1998, 2004) aborda a motricidade no currículo da

Educação Infantil da rede municipal de ensino de Curitiba e os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento corporal da criança, Z. Oliveira (2002) discute os fundamentos e métodos da Educação Infantil e neste contexto situa a importância do desenvolvimento da motricidade no desenvolvimento da criança, Gonçalves (2000) discute a educação da criança no contexto da educação do corpo e movimento, Kuhlmann Jr. (2000) aponta os aspectos históricos da educação do corpo no contexto de instituições de Educação Infantil no Brasil, Filgueiras (2007) discute a relevância do movimento na Educação Infantil, Ferraz e Macedo (2001) discutem a Educação Física na Educação Infantil e o RCNEI e Silva (2007) discute os significados do movimento na Educação Infantil.

Em trabalhos anteriores (N. OLIVEIRA, 2001, 2003, 2005a, 2005b, 2008) discuti as perspectivas de inserção da Educação Física na Educação Infantil, a concepção de infância na área de Educação Física, o lugar da Educação Física na Educação Infantil, o espaço do “corpo” na educação da infância e a formação de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. Parte dessas discussões, apesar de voltadas para o contexto da área de Educação Física e as possibilidades de relação com a Educação Infantil, não deixam de discutir a questão do movimento na formação e educação da criança.

Cabe dizer que a área de Educação Física, historicamente, tem produzido pesquisas sobre a criança e o movimento. Porém, nem sempre um movimento compreendido em sua totalidade, visto que muitas dessas pesquisas privilegiam a discussão do movimento restrito apenas à perspectiva do desenvolvimento de habilidades motoras, dicotomizando natureza e cultura, corpo e mente (DAOLIO, 2003). Ou seja, a perspectiva dominante enfatiza o cuidado com o corpo em prol do desenvolvimento psíquico, desconsiderando os contextos culturais e os significados nos quais o movimento é produzido.

Entretanto, mudanças significativas vêm sendo percebidas, especialmente a partir da década de 1990, fruto da aproximação de muitos profissionais e pesquisadores com a área das ciências humanas. Assim, pode-se afirmar que a área de Educação Física tem apresentado um avanço, ainda que discreto, em relação à Educação em geral, produzindo pesquisas que analisam o movimento em um sentido mais amplo, não apenas mecânico, mas dotado de significações.

De maneira geral, especialmente na última década, algumas produções têm buscado uma análise crítica, pensando a criança em sua totalidade e o movimento no contexto educativo mais amplo. Entretanto, é perceptível que grande parte dos professores de Educação

Infantil ainda consideram o movimento um elemento ligado diretamente à Educação Física como disciplina/matéria escolar.

Como professora de Educação Física, o entendimento de que corpo e movimento estão diretamente ligados a esta área é correto, considerando que a mesma lida de forma privilegiada com as pedagogias das práticas corporais. Porém, necessário se faz a percepção do corpo e movimento de maneira mais ampla, pois a área denominada Educação Física não detém monopólio sobre a temática, ao contrário. Desde muito antes da existência dessa área, as questões sobre corpo e movimento vem sendo investigadas na medicina, na física, na biologia, nas artes, dentre tantas outras áreas de conhecimento.

Observa-se também, que muitos dos trabalhos apresentados em eventos científicos como em reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação), no COPEDI (Congresso Paulista de Educação Infantil) e no CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), têm trazido na última década reflexões importantes para a discussão do corpo e movimento na Educação Infantil.

Entretanto, apesar dos avanços no conjunto de conhecimentos produzidos, parece que no cotidiano das instituições de Educação Infantil ainda existem dificuldades consideráveis na relação entre teoria e prática. Por conseguinte, as questões relativas ao corpo e motricidade na Educação Infantil ainda carecem de pesquisas que possam investigar de perto o cotidiano das instituições, a prática pedagógica de educadores, seus saberes docentes, bem como os “por quês” de tais práticas.

Segundo Malaguzzi (1999), a criança tem muitas linguagens, mas a escola e a cultura teimam em lhe separar a cabeça do corpo. Nessa visão dual, o corpo nada mais é do que o receptáculo da alma, um aparato necessário, porém mortal e de menor importância, logo, deve ser disciplinado e contido. Esse pensamento, herança da Idade Média, continua reforçado nas instituições atuais, especialmente as educacionais, ao menos na prática do currículo oculto⁴. Para Foucault (1979), a disciplina corporal é uma forma de exercício de poder e tal pensamento se desenvolveu sobremaneira na Modernidade, sendo aplicado em instituições como escolas, fábricas, hospitais, prisões etc., nas quais, salienta autor, a disposição dos corpos e a disciplina dos mesmos são semelhantes. As idéias de Foucault, apesar de contextualizadas e difundidas principalmente entre as décadas de 1970 e 1980, podem ser consideradas atuais e relevantes, mesmo face às mudanças sociais e educacionais ocorridas desde então.

⁴ No sentido discutido por Silva (1999).

Importante reiterar que, em especial a partir da década de 1980, as pesquisas sobre a Educação Infantil têm dado saltos qualitativos, principalmente no que diz respeito à variedade de temáticas abordadas, conforme Rocha (1999): gênero, currículo, planejamento, registros, linguagens expressivas, formação de professores, dentre outras. Apesar desta variedade, percebe-se que as investigações que abordam a questão da educação do corpo e o movimento em instituições de Educação Infantil, assim como educação da criança sem dicotomizar corpo e mente, ainda precisam ser mais incisivas. Não se pode, entretanto, deixar de salientar que a qualidade dos trabalhos sobre essa temática tem sido significativa nos últimos tempos.

Mesmo com o avanço no que diz respeito à qualidade na produção acadêmica na Educação Infantil, percebe-se também que as questões relativas ao corpo, movimento e desenvolvimento infantil ainda são contraditórias, a exemplo do RCNEI, lançado em 1998, constituinte das políticas do governo federal para a Educação Infantil. Nele é perceptível uma visão de fragmentação do conhecimento e conseqüentemente do corpo, apesar do discurso da totalidade do ser humano, conforme aponta Cerisara (2000). Entretanto, não se pode negar que a presença do movimento como linguagem a ser abordada na Educação Infantil constitui-se grande avanço.

Em resumo, se a preocupação com a “educação do corpo” não é algo recente na sociedade, este corpo, aqui considerado constructo social e histórico, constituído em uma determinada cultura, tem sido vinculado a uma concepção idealista que termina por mascarar o real e conseqüentemente traz prejuízos ao desenvolvimento infantil em sua totalidade.

No contexto da Educação Infantil, se as produções atuais falam do respeito à cultura da infância (FARIA, 1999; PRADO, 1999), a consolidação de uma pedagogia da infância com base nos referenciais de um conhecimento crítico (ROCHA, 1999), as competências dos educadores infantis (MANTOVANI E PERANI, 1999), os fundamentos e métodos da Educação Infantil (Z. OLIVEIRA, 2002), as linguagens infantis (FARIA E MELLO, 2005), a pedagogia da infância centrada na participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO E PINAZZA, 2007) dentre tantas outras referências e preocupações, necessário se faz a reflexão sobre este corpo infantil concreto e seus movimentos contextualizados ao seu ambiente social e cultural.

Ou seja, parece que a Educação Infantil não superou ainda a visão fragmentada de corpo, movimento e criança, apesar do constante discurso sobre a importância do desenvolvimento da motricidade da criança em diversas áreas de conhecimento, especialmente na Educação (WALLON, 1973; GALVÃO, 1992; Z. OLIVEIRA, 2002, dentre

outros), tanto no meio acadêmico, quanto no cotidiano da Educação Infantil. Tal constatação vem ao encontro das imagens abaixo:



Figura 1 – A criança tem um corpo e uma história (TONUCCI, 1997, p.97)

Mas na escola...

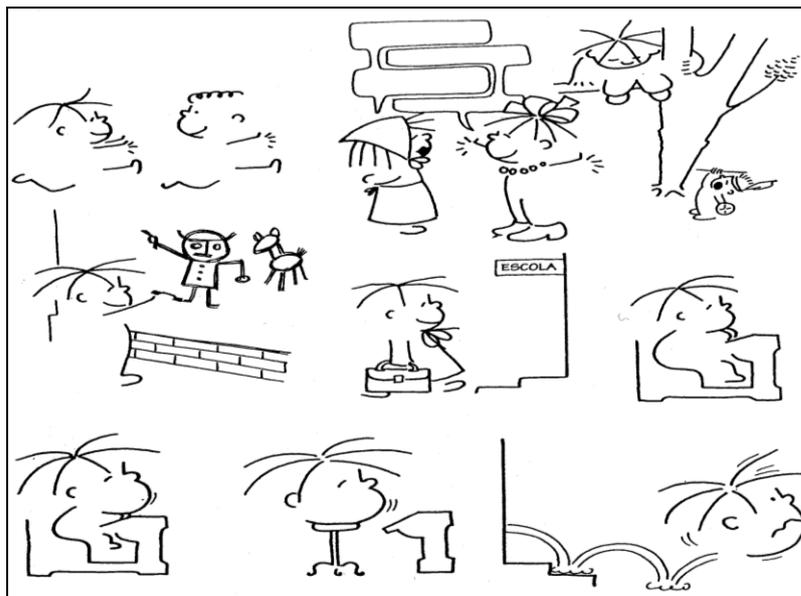


Figura 2 – Na escola, o corpo não serve de nada (TONUCCI, 1997, p.110)

Pensar a criança em sua totalidade, com suas múltiplas linguagens, requer colocar no mesmo plano os aspectos sociais, cognitivos, afetivos e motores, como compreende Wallon (1973). Para esse autor, o movimento é imprescindível no processo de desenvolvimento infantil, pois ele não influencia apenas no desenvolvimento psíquico da criança e nas suas relações com os outros, mas atua também no seu comportamento habitual. Por sua vez, é preciso pensar que a humanidade se constitui *na* e *através* da linguagem, que pode ser definida como a forma de comunicação e expressão entre as pessoas por meio de diferentes símbolos (a escrita, o movimento, a fala, o desenho, etc.). Como salienta Vygotsky (1998),

nas relações com os outros, no esforço de agir e comunicar-se com parceiros diversos em práticas sociais concretas, ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento.

A incompreensão das múltiplas formas da criança se comunicar com o mundo têm gerado, historicamente, uma série de reducionismos educacionais, acarretando consequências graves à formação humana. Assim, constata-se que a “linguagem” corporal expressa na motricidade da criança não deve ser posta de lado, como se as aprendizagens significativas fossem apenas vinculadas à linguagem escrita ou ao domínio intelectual.

A criança, ao longo de sua vida, constrói uma maneira expressiva, que é simbólica e lúdica, por meio da apropriação das múltiplas linguagens existentes em seu meio e que lhe possibilita trocar informações, sentimentos, observações, planos e idéias, estabelecendo novos recursos de aprendizagem, integrando-se às funções psicológicas superiores e as transformando (Z. OLIVEIRA, 2002).

O movimento é uma das formas que a criança tem de explorar o mundo ao seu redor e interagir. Por meio dessa exploração e interação, a criança pode construir conhecimentos sobre seus limites e possibilidades, conhecer e dominar o uso de diferentes objetos/instrumentos que a humanidade desenvolveu, assim como iniciar a compreensão de quais relações pode estabelecer com eles (FILGUEIRAS, 2002). O movimento também é parte integrante da construção da autonomia e identidade da criança. Segundo Z. Oliveira (2002, p.148),

A motricidade também se desenvolve por meio da manipulação de objetos de diferentes formas, cores, volumes, pesos e texturas. Ao alterar sua colocação postural conforme lida com esses objetos, variando as superfícies de contato com eles, a criança trabalha diversos segmentos corporais com contrações musculares de diferentes intensidades. Nesse esforço, ela se desenvolve.

Cabe salientar que tais movimentações ocorrem contextualizadas social e culturalmente. Assim, pode-se dizer que a função postural, definida por Wallon como aquela relacionada ao gesto/movimento e sua manutenção, está ligada também à atividade intelectual, numa relação de reciprocidade (GALVÃO, 1995). Ou seja, as elaborações mentais estão em sintonia com o movimento que, por sua vez, está relacionado às emoções. Segundo Filgueiras (2002), para a criança, essa relação de reciprocidade é relevante, na medida em que ela aprende por meio da expressão corporal e também experimentando desafios motores. Esse aprender não diz respeito somente à formação intelectual, mas a diferentes recursos expressivos fundamentais nas relações interpessoais, na expressão artística, ou seja, na formação humana como um todo.

Nesse sentido, Gonçalves (2000) afirma que pensar a educação da criança somente na perspectiva da leitura e escrita é partir de idéias reducionistas. Isto porque o nosso desenvolvimento pleno vai muito além do ato de ler e escrever. O autor, retomando o caminho evolutivo que a humanidade percorreu (filogênese e ontogênese), aponta que o ser humano aprende primeiro a se movimentar, situar-se no ambiente e explorá-lo, só bem mais tarde a escrever. Considera ainda, que a escrita ultrapassa pouco mais que 3.200 anos de existência, sendo recente no processo evolutivo do ser humano; portanto, o grande desafio da Educação na atualidade é considerar o movimento no cotidiano.

A Educação Infantil, segundo Gonçalves (2000), age como se a criança não precisasse do movimento como forma de interação e desenvolvimento de suas capacidades, esquecendo-se que o movimento significa vida. Frente a essas considerações, pode-se afirmar que a Educação ainda hoje reproduz a visão racionalista trazida pelo modernismo. A Educação parece continuar no século XVII, porém com as características da pós-modernidade. Nessa perspectiva, aos educadores é colocado o desafio de pensar o movimento no contexto do mundo atual e compreender que este movimento é mais que o do próprio corpo no espaço, está relacionado com o movimento do mundo, com a dinâmica da vida.

Encontra-se nos estudos de Fonseca (1998) elementos que reforçam a crítica acima, visto que, para esse autor, dando seguimento aos pressupostos de autores como Piaget, Wallon e Vigotsky, ontogenética e filogeneticamente, as aquisições da motricidade são situadas antes das aquisições do pensamento, ou seja, a motricidade, por meio de sua totalidade expressiva é o meio pelo qual a consciência se edifica e manifesta, considerando, por exemplo, que o cérebro humano é estruturado e rearranjado nos primeiros anos de vida pela corporeidade, aqui entendida no contexto da interação entre afetividade, função motora/motricidade, cognição, linguagem. Numa perspectiva dialética, consciência e motricidade constituem influências recíprocas, na qual o movimento media a ação da cognição e é também modificado por esta.

Compreender a aprendizagem e o desenvolvimento humano não é tarefa apenas da Psicologia. É necessário que os educadores, mediadores deste processo, compreendam os princípios básicos deste e os discutam conforme refletem sobre os objetivos e práticas de seu trabalho, pois assim podem construir sua prática pedagógica por meio de objetivos concretos, que favoreçam a aprendizagem significativa. Isso deverá ampliar sua compreensão de que a aprendizagem da criança é feita por meio de múltiplas linguagens que a levará à elaboração de novos significados e conceitos. Assim, pode-se dizer que um dos desafios para a Educação

Infantil na atualidade é qualificar e repensar suas práticas e novas diretrizes para o trabalho pedagógico e, nesse contexto, corpo e movimento.

Delimitação do problema de pesquisa, objetivos e aspectos metodológicos

Face ao exposto, é importante saber como o corpo e o movimento tem sido tratado no contexto das instituições de Educação Infantil, bem como abrir novas perspectivas para se pesquisar a temática. Afinal, como afirma Minayo (1994, 2000), o ciclo da pesquisa não é algo que se fecha, ao contrário, deve ser capaz de provocar novas indagações.

Os termos *corpo* e *movimento* neste trabalho designam as expressões corporais das crianças por meio do movimento, que não é apenas mecânico, mas, conforme Dantas (1983), carregado de significações sociais e culturais. Difere, portanto, da concepção de movimento que o trata com ênfase no deslocamento de segmentos corporais, com vistas ao desenvolvimento de condutas motoras e/ou habilidades motoras básicas, tais como o engatinhar, marchar etc. Tal concepção ainda hoje é amplamente aceita na área de Educação Física para justificar o trabalho nos anos iniciais de escolarização, a exemplo de autores como Tani et al. (1988). Já o espaço dado ao corpo e movimento, diz respeito não apenas ao ambiente físico, ao lugar concreto, mas principalmente às oportunidades oferecidas nas instituições de Educação Infantil e destinadas aos diversos usos desse corpo enquanto instrumento de comunicação, expressão, ação e exploração do mundo pela criança.

Dessa forma, foi delimitado como *problema desta pesquisa*: Como a concepção de corpo e movimento e a memória das experiências corporais de professores se relacionam com a orientação metodológica que eles imprimem ao trabalho de práticas “corporais”, realizado com turmas de crianças de 2 a 3 anos de idade em unidades de Educação Infantil?

A problematização do tema foi concebida a partir da consideração dos estudos de Tardiff (2002), sobre a constituição dos saberes docentes, de Fontana (2000), sobre as inter-relações entre as memórias, subjetividades e a prática docente, bem como de Figueiredo (2006), que relaciona a corporeidade de professoras de Educação Infantil e as práticas pedagógicas. Tais estudos são relevantes, pois destacam a formação do professor além do conhecimento acadêmico, considerando outras dimensões dos saberes, dentre as quais, a pessoal, por exemplo.

Segundo Tardiff (2002), na constituição dos saberes de um professor, vários fatores devem ser destacados, como sua trajetória pessoal, suas perspectivas, sua identidade, sua

experiência de vida, visto que o saber não é algo flutuante no espaço, ao contrário, é constituído a partir de inúmeros elementos, que fazem parte da totalidade de “ser” professor. Ou seja, o saber do professor, de natureza social, pode ser considerado no contexto da pluralidade, em que os diversos conhecimentos estão articulados, a partir da confluência dos saberes advindos de várias instâncias.

Para Fontana (2000), a constituição do professor é individual e social ao mesmo tempo, portanto, há que considerar também os traços da subjetividade humana e história de vida em relação ao papel desempenhado na função docente. Assim, conforme Figueiredo (2006), compreende-se que o professor precisa refletir sobre o papel do corpo e movimento na Educação Infantil, considerando também sua própria corporeidade, visto que a mesma repercute nas relações estabelecidas entre seu corpo, o corpo das crianças e o cotidiano na instituição.

Nessa perspectiva, essa pesquisa tem por *objetivo geral* investigar qual a *concepção de corpo e movimento* que norteia as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, bem como a relação estabelecida entre tais práticas e suas vivências/experiências corporais anteriores. Em relação aos *objetivos específicos* procurou-se analisar:

- 1 – As concepções de corpo e movimento dos professores;
- 2 – As inter-relações entre seus saberes (no contexto de suas memórias e vivências/experiências corporais anteriores) e o trato com o movimento nas práticas educativas.

Buscou-se saber: Existe nos projetos e práticas pedagógicas das unidades de Educação Infantil a preocupação com a articulação entre os elementos cognitivos, afetivos e motores, simultaneamente? De que forma? A criança é vista de corpo inteiro pelos professores? Quais as possíveis relações existentes entre as vivências/experiências corporais anteriores dos professores e os saberes docentes relacionados ao corpo e movimento?

A partir dessas análises, buscou-se refletir sobre uma pedagogia que traga possibilidades de um olhar para a educação da criança em sua totalidade.

Esta pesquisa utiliza a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1994), busca se aprofundar nos significados das ações e relações humanas. Segundo Chizzotti (2000), ela legitima o conhecimento partindo do fundamento de que existe uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real, entre sujeito e objeto de pesquisa, pois este objeto não é neutro, ao contrário, possui significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações, num determinado contexto.

Como perspectiva teórico-metodológica para a análise dos dados, a opção feita foi pela Rede de Significações, proposta por Rossetti-Ferreira, et al. (2004). Segundo as autoras, a “Rede” busca compreender o objeto de estudo em um processo contínuo, inserido em uma teia de relações e disposições sociais e históricas, em oposição às análises lineares simplistas. Este referencial orientou a forma como as situações de investigação empírica foram estruturadas e como os dados foram construídos e analisados.

Para além da revisão de literatura, essa investigação privilegiou o trabalho de campo, pois este, conforme Minayo (1994, p.51), “[...] se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”. Para esta autora, o campo possibilita um rico diálogo com a realidade, assim como a abertura de novas portas para o conhecimento e realização da pesquisa proposta. Como técnica de coleta de dados privilegiou-se a entrevista semi-estruturada, realizada com professores de unidades de Educação Infantil, nas cidades de São Paulo e Jundiaí/SP. As análises das entrevistas foram contextualizadas com as observações feitas nas unidades.

Frente à multiplicidade dos dados obtidos, foram elencadas como categorias de análise: a concepção de corpo e movimento das professoras (como as professoras concebem a educação do “corpo” e o movimento nas práticas cotidianas e as relações destas concepções com suas experiências/vivências corporais anteriores); a concepção de práticas cotidianas na Educação Infantil (que práticas são essas); os espaços físicos e seus usos.

Segundo Minayo (2000), categorizar envolve o agrupamento de elementos, idéias ou expressões referentes a um conhecimento e prática social constituídos historicamente. As categorias podem ser definidas antes ou depois da coleta de dados, com características distintas, conforme a autora. Para esta pesquisa, a definição das categorias foi feita após a coleta de dados, com vistas a agrupar conceitos mais específicos e concretos.

Assim, essa tese está estruturada em quatro capítulos.

O capítulo 1 situa o corpo como elemento culturalmente mediado ao longo da história da civilização, especificamente a ocidental. Da Antiguidade à Contemporaneidade, são discutidos aspectos gerais das concepções de corpo culturalmente construídas, buscando estabelecer uma visão ampla de sua historicidade em diálogo com as diferentes perspectivas de educação do corpo.

O capítulo 2 retrata os atuais paradigmas na Educação Infantil e a discussão sobre corpo e movimento na educação da infância moderna e contemporânea, objetivando uma compreensão mais ampla das diversas questões relacionadas ao objeto de estudo.

O capítulo 3 apresenta a metodologia da pesquisa. São abordadas considerações mais aprofundadas sobre o referencial teórico utilizado, o processo de constituição da pesquisa empírica, os princípios norteadores da análise, bem como a caracterização dos sujeitos e campos de investigação.

O capítulo 4 analisa os dados, a partir das categorias elencadas, já descritas anteriormente.

1 – REFLEXÕES SOBRE O CORPO

Trabalhei ao lado do corpo, de frente para o corpo, tocando-o, [...] vendo-o de todos os ângulos, e nunca consegui vê-lo como me diziam que era. Diziam-me que era repartido, que tinha uma alma, invisível, misteriosa, superior, imortal [...]. Mas não era o corpo que tinha uma alma, era a alma que o possuía, porque o corpo era inferior, feito de carne, de ossos, de órgãos, coisas materiais, perecíveis, que um dia apodreceriam e cheirariam mal, ao contrário da alma, que voaria solene, rumo à eternidade (FREIRE, 1991, p.15).

Essa pesquisa, cuja problemática situa corpo e movimento em âmbito privilegiado de análise, traz à tona a necessidade de uma compreensão mais ampla a respeito do tema. O corpo é aqui considerado a condição primordial de existência do ser humano no mundo, elemento culturalmente mediado e historicamente produzido.

O corpo, conforme Foucault (2002), é uma superfície de inscrição dos acontecimentos, é uma construção social marcada por diferentes tempos, espaços e grupos sociais. Ele é expressão objetiva, subjetiva e simbólica ao mesmo tempo. Afinal, se o corpo biológico de todos os membros da espécie humana é muito semelhante, aquilo que o diferencia dos demais é justamente a cultura, que define os usos do corpo a partir dos valores estabelecidos nos diversos grupos sociais (DAOLIO, 2004).

Se considerarmos, conforme Kosik (1995), que é com seu agir que o ser humano inscreve os significados no mundo e cria as estruturas condicionantes da própria existência, quais as condições históricas de produção das concepções de corpo que influenciam na atualidade o trato com o corpo e movimento?

Esse capítulo busca responder a esta questão, destacando alguns elementos essenciais para a compreensão de sua historicidade, bem como dos condicionantes dos principais itinerários e concepções sobre o mesmo que foram sendo constituídos ao longo da história da civilização, especificamente a ocidental.

A palavra “corpo” pode ser considerada polissêmica, representativa de um objeto histórico e, ao mesmo tempo, de uma realidade multifacetada, conforme Sant’Anna (1995). O corpo, desde tempos mais remotos, tem sido objeto de inúmeras investigações na tentativa de desvendá-lo, de compreendê-lo em suas múltiplas dimensões (biológica, subjetiva, simbólica, social). Neste trabalho, tais dimensões são compreendidas de maneira indissociável, em constante interação, na perspectiva de totalidade.

Para iniciar essa reflexão é preciso reconhecer que, apesar das preocupações relativas ao corpo não serem originárias da modernidade, nunca se falou tanto sobre o corpo como na

atualidade. Entretanto, a concepção dominante o coloca destituído de sua totalidade, fragmentado, carregado de dualismos (corpo x alma, corpo x mente), a começar pela definição do vocábulo. Por exemplo, encontra-se em dicionários da língua portuguesa a palavra *corpo* definida como “a substância física de cada homem ou animal” (FERREIRA, 2001, p.187). Tal definição não causa estranhamento na atualidade e termina por destacar o corpo como um objeto ou receptáculo para uma alma, um espírito. No mesmo dicionário, ao se pesquisar o termo *alma*, verifica-se que o mesmo é definido como a essência do ser humano, “princípio da vida”, o “espírito” de uma pessoa (FERREIRA, 2001, p.33).

Pode-se dizer que a sociedade, ancorada nos preceitos da ciência positivista e da religião cristã, convencionou a tratar o corpo como um *puzzle* de um milhão de peças, utilizando a expressão de Freire (1991). A “invenção” da dualidade corpo e alma, segundo este autor, trouxe de certa forma a ilusão da imortalidade e superioridade humana perante a própria existência, pois mesmo com a morte do corpo (temporal, material, finito), a alma (essência, imaterial, eterna) ficaria para sempre. Entretanto, em sua análise, essa é uma teoria que não corresponde à realidade, pois não existe uma entidade inteligível que habita um corpo humano, mas sim um corpo humano por inteiro, no qual sensível e inteligível estão interligados.

A negação de um corpo inteiro e a idéia de dualidade podem ser relacionadas à manutenção de certos valores sociais, geralmente configurados por instâncias de poder ao longo da existência das civilizações, gerando assim um corpo “algemado”, reprodutor de padrões e normas, destituído da noção de totalidade (SIQUEIRA, 2004). Pode-se dizer que tais padrões e normas são oriundos do “processo civilizador” descrito por Elias (1994), que desde a Idade Média tem sido pautado pelos ideais de autocontrole, pudor e negação de certos desejos.

Mas, se a dualidade não corresponde à realidade, o que seria afinal, a realidade do corpo? Sant’Anna (2001, p.3) responde, quase poeticamente, ao dizer que o corpo pode ser considerado

Território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infundáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar [...], o mais belo traço da memória da vida. Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas, ao mesmo tempo escondê-los. [...] Um corpo é sempre “biocultural”.

Na perspectiva dessa autora, assim como cada sociedade tem a sua língua, também tem o seu corpo, estando o mesmo submetido à gestão social e sendo constantemente

(re)fabricado, pois ele próprio (o corpo) é um processo. A história do corpo, que caracteriza a história de numerosas culturas, passa pela tentativa incessante e exaustiva de desvendá-lo e, principalmente, de mantê-lo sob controle (SANT'ANNA, 1995, 2001). Este controle, segundo Damásio (1996), foi criado no âmbito das explicações técnicas e científicas acontecendo paralelamente à descoberta de novas coações a serem vividas em sociedade, especialmente no contexto do racionalismo e dualismo cartesiano, que até hoje influenciam sobremaneira a sociedade, apesar das inúmeras contestações científicas a respeito, notadamente na área das ciências humanas, a partir do século XX.

As diferentes explicações sobre o corpo, sempre presentes nas sociedades através dos tempos, vão do mito, passando pela razão aristotélica e platônica, pela ideologia religiosa e pelo racionalismo cartesiano, às considerações antropológicas, sociológicas e psicológicas. Segundo Vigarello (2003, p.21)

O corpo, pensado em quadros precisos de intercâmbios específicos e relacionais, torna-se um objeto suscetível de elucidar épocas e sociedades, podendo, assim, esclarecer um mundo. A diversidade de seus territórios é abundante no seio de cada cultura e de cada época.

Nesse sentido, é possível dizer, conforme Soares (2001), que o entendimento do corpo também torna possível a elaboração de uma crítica a nós, ao nosso modo de viver. Com isso, pode-se visualizar a abertura de novos itinerários do conhecimento e perspectivas de mudanças.

Mas discorrer sobre a história do corpo é algo extremamente complexo. Conforme Braunstein e Pépin (1999), seja na Antiguidade, na Idade Média, Moderna ou Contemporânea, as questões relacionadas ao corpo apresentam diversas nuances e podem ser pensadas tematicamente: sob o ponto de vista filosófico (os pensamentos sobre o corpo), sob o ponto de vista artístico (as representações do corpo), sob o ponto de vista literário (os escritos sobre o corpo), sob o ponto de vista dos progressos técnicos e científicos (as descobertas da ciência sobre o corpo) e sob o ponto de vista da religião (o posicionamento das doutrinas religiosas em relação ao corpo).

Não será privilegiada aqui uma ou outra das temáticas acima, mas a identificação sucinta dos aspectos gerais do trato com o corpo através dos tempos, de modo a compreendê-lo em sua historicidade. Dessa forma, buscam-se “pistas” para o entendimento das representações do trato ao corpo na contemporaneidade, especialmente no contexto das práticas educativas infantis, cenário desta pesquisa.

Conforme Crespo (1990), o corpo, não sendo imutável, se constitui a partir de longo processo de elaboração social e, portanto, se revela em sua historicidade, a qual deve ser compreendida no entrecruzamento de elementos econômicos, políticos e culturais. A compreensão dessa totalidade é fundamental para o aprofundamento de questões que vão ao encontro do problema dessa pesquisa, visto que a *educação corporal* é representativa da formação humana como um todo.

Na tentativa de montar o grande “quebra-cabeças” da historicidade do corpo, especificamente na cultura ocidental, serão apresentadas considerações gerais relativas ao trato com o corpo e suas concepções em diferentes períodos: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Com isso, não se desconsidera que a história está em constante movimento, não podendo ser vista de maneira linear e ascendente. A divisão em períodos apenas busca apontar elementos essenciais que possam permitir a compreensão dos condicionantes sócio-históricos em cada um desses momentos, porém, compreendendo, conforme Hobsbawn (1998), que passado e presente não possuem planos determinados, mas sim, um constante ir e vir dialético.

1.1. O corpo na Antiguidade

O trato com o corpo nas civilizações mais antigas, segundo Silva (1999, p.8) trazia “a idéia da natureza humana como perfeitamente integrada à ordem da natureza e dependente dos desígnios divinos”. Conforme a autora, não havia separação entre homem e natureza, visto que a origem da humanidade era explicada em uma totalidade, integrando natureza e essência divina, em aspectos semelhantes à tradição judaico-cristã. Sant’Anna (2001) complementa esse pensamento, constatando que a natureza era referência no trato ao corpo, pois este era considerado um microcosmo dentro do macrocosmo. O corpo não era considerado uma entidade isolada e autônoma, mas sim, dependente e interligado aos elementos constituintes da natureza (água, fogo, terra e ar). O controle do corpo estava diretamente ligado à manutenção de sua relação com o meio ambiente e o cosmo.

Mesmo com o surgimento do pensamento racional a partir de filósofos que excluía a explicação das coisas por meio da mitologia e dos deuses, o corpo belo e são, a exemplo dos ideais gregos, só poderia ser assim por estar interligado à harmonia do universo, conforme Braustein e Pépin (1999).

Tomando como referência os estudos de Sant'Anna (2001), pode-se afirmar que o pensamento racional, apesar de ter contribuído para o surgimento de dualismos, naquele momento buscava explicar o corpo sempre relacionado à natureza, a exemplo de Hipócrates (que separou a medicina da magia, mas buscava a cura a partir dos elementos da natureza), Platão (que afirmou a existência de uma alma imortal em relação ao corpo, porém, não negou a relação entre o cosmo e a vida humana), Aristóteles (que também afirmou a existência de uma alma, porém ligada ao corpo, sendo esse corpo ligado à natureza) e Galeno (referência até hoje em relação aos estudos de anatomia e fisiologia, que concebia o corpo como uma máquina gerada por uma providência divina, composto de matéria e alma, mas ligado diretamente à natureza).

De maneira geral, o corpo na Antiguidade, independentemente das concepções que o explicavam, era detentor de importância⁵, fato percebido pela intensa representação do mesmo nas obras de arte, especialmente nas esculturas, que enalteciam o corpo belo e saudável, além da educação, que incluía as práticas corporais, especialmente no contexto grego.

Reconhecer o destaque dado ao corpo não quer dizer que as atividades corporais como um todo fossem valorizadas nesse período. Segundo Royer (1977), especialmente na Antiguidade clássica, a atividade física dos aristocratas e homens-livres vinha ao encontro do ideal “mente sã em corpo sã”, ou seja, a conservação do corpo para que a mente pudesse se desenvolver sem limitações. Já os escravos, cujas práticas corporais estavam diretamente ligadas ao trabalho produtivo, constituíam uma classe destituída de direitos, praticamente invisível, cujo trabalho corporal era considerado inferior, indigno. Isso mostra que a importância dada ao corpo estava condicionada ao tipo de atividade exercida e à posição social do indivíduo.

Conforme Jaeger (2001), na Grécia antiga a formação corporal era imprescindível, pois prevalecia a idéia de que corpo e mente deveriam ser trabalhados juntos para que fossem desenvolvidos valores sociais como honra e sensatez. Os exercícios físicos, por meio da Ginástica, cujo significado está relacionado à “arte de exercitar o corpo”, possuía objetivos físicos, espirituais e morais, no contexto da Paidéia, sem dicotomizar corpo e espírito. Ginástica, música e filosofia caminhavam juntas na formação do homem, ao menos aqueles pertencentes às elites.

⁵ Segundo Royer (1977), mesmo após o domínio de Roma sobre a Grécia, em que a “educação do corpo” foi caracterizada como um conjunto de movimentos abstratos (visando sua conservação), é perceptível que o corpo ainda era passível de preocupação.

O advento do cristianismo operou modificações profundas na concepção de corpo. O pensamento cristão parece ter sido o grande desestruturador dessa relação íntima entre homem e natureza, sobretudo na Idade Média, apesar do discurso de interligação do ser humano com o “divino”.

1.2. O corpo na Idade Média

As condições históricas de produção da noção de corpo na Idade Média determinaram uma separação total entre corpo e alma, acompanhando a cisão posta na relação homem-natureza. A ascensão da Igreja ao poder resultou em intenso embate religioso neste período. Conforme Sant’Anna (2001), o pensamento cristão passou a conceber o homem como um *ser diante da natureza* e não mais *um ser em relação com a natureza*, sendo o corpo considerado algo que impedia o ser humano de contemplar com serenidade a vida.

O corpo foi considerado algo pecaminoso, portanto, secundário. A alma seria o elemento mais importante, pois através dela é que os seres humanos poderiam alcançar o bem do “além” ao término da vida terrena. Assim, a idéia vigente era a de mortificação do corpo em favor da glorificação da alma. Mas não bastava obedecer as regras, pois o corpo, para ser purificado, também precisava ser castigado, punido. Segundo Foucault (1979), pelo castigo físico e suplícios eram punidos aqueles que iam contra as normas. Os espetáculos públicos de punição física eram um exemplo.

O corpo passou a ser imagem do ser humano suscetível ao pecado. O pecado e o medo, especialmente do corpo feminino, disseminavam “ladainhas” de precauções e condenações, conforme Gélis (2008). Para o autor, as representações desse pensamento estiveram presentes também na iconografia da época, repleta de temas religiosos.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o corpo era posto de lado pela religião, os interesses sobre o mesmo se alargavam, especialmente no contexto da medicina. O interesse pelas curas de doenças, pelo prolongamento da vida, apesar de ir contra os princípios da Igreja naquele momento, persistiu mesmo com as Inquisições e perseguições àqueles que “ousavam” buscar o saber científico. A medicina de Galeno, herança da Antiguidade, trouxe grandes contribuições, especialmente sobre o conhecimento do corpo e seu funcionamento, porém, naquele momento, já não fornecia respostas convincentes, levando os médicos da época a buscarem outras respostas para vencerem as doenças e a morte (FAURE, 2008). Cabe ressaltar também, conforme Le Goff e Truong (2006), que as práticas corporais pagãs não

desapareceram (pelo fato de serem mais disseminadas no meio rural), apesar da Igreja ter conseguido abafá-las significativamente, paralelamente às flagelações e mortificações das pessoas que seguiam os preceitos do paganismo.

Entre os apelos da religião e o trabalho da medicina (nem sempre visível), o corpo na Idade Média foi retratado por artistas e escritores, mostrando especialmente as dificuldades vividas na época, vinculadas especialmente à oposição que a religião fazia ao corpo (BRAUNSTEIN e PÉPIN, 1999). Segundo Guilhermeti (1990, p.16-17),

A rejeição ao corpóreo coloca-se de forma tão absoluta na sociedade feudal que não vê nenhuma virtude no trabalho, justamente por se caracterizar enquanto atividade física. O trabalho humano [...] torna-se castigo. Quem trabalha, nesta época, segue a vontade de Deus, como expiação pelos pecados cometidos. Aliás, os castigos divinos consistiam justamente em mortificar o corpo, sendo a única forma “correta” de pagar os pecados e alcançar o bem, salvando a alma.

A concepção de corpo como elemento vinculado ao pecado, no contexto do processo civilizador descrito por Elias (1994), acentuou sobremaneira a divisão social, reforçando o controle e a repressão. Nesse sentido, as práticas corporais ficaram restritas apenas aos cavaleiros defensores da Igreja, pois estes precisavam se exercitar como forma de preparação para os combates, segundo Griffi (1989).

A idéia de rejeição ao corpo e a tudo o que estivesse ligado à vida terrena foi paulatinamente sendo superada ao final da Idade Média, ao mesmo tempo em que a Igreja vivenciava uma perda significativa de seu poder. Isso não quer dizer que a dicotomia corpo e alma estivesse em processo de superação. Apenas o corpo deixou de ser desprezado, abrindo caminhos para os cuidados com o mesmo, para os avanços da medicina e a cura de doenças que assolavam a sociedade, que durante esse período, conforme Porter e Vigarello (2008) eram atribuídas às sanções divinas ou espíritos malignos.

Nesse contexto, Rodrigues (1999) afirma que o final da Idade Média e início da Idade Moderna no ocidente foram marcados pelo racionalismo e fragmentação dos saberes, enfatizando os princípios da filosofia analítica e a dicotomia corpo x alma.

1.3. O corpo na Idade moderna e na Idade contemporânea

No processo de constituição do Renascimento as concepções de corpo e homem foram se modificando. O corpo, até então negado pela religião, retomou um lugar de destaque tanto nas preocupações médicas quanto nas pedagógicas. O corpo nesse momento precisava ser trabalhado sob pena de sucumbir aos males relacionados à falta de movimento. Nessa

perspectiva, o interesse pelas práticas corporais foi retomado, tanto por oposição ao dogmatismo religioso, quanto pela necessidade concreta da sociedade burguesa fazer uso da nova ciência e técnica. Assim, existia também a necessidade de obediência e cumprimento dos deveres. Conforme Foucault (1979), a ordem que outrora era imposta por meio de castigos físicos, passa para o campo do castigo mais moral.

A importância dos exercícios físicos remontava à perspectiva de estudo para a aplicação racional do adestramento físico, preocupação esta iniciada no século XVI, que se aprofundou nos séculos XVII e XVIII com as contribuições dos pensamentos de Descartes, Francis Bacon, John Locke, dentre outros, que primavam pelo racionalismo, pela ciência empírica e pela ideologia das aptidões naturais (GRIFFI, 1989).

Esse pensamento pode ser considerado um dos moldes das concepções de corpo gestadas na Idade contemporânea, sobretudo as desenvolvidas ao longo do século XIX. Conforme Soares (1994), face às mudanças sociais e à expansão do sistema capitalista, foram elaborados novos conceitos sobre o corpo e sua utilização como força de trabalho. Ainda conforme a autora, nesse contexto o corpo passou a ocupar com prioridade os discursos das instâncias médica, pedagógica e militar, que naquele momento objetivavam a construção de um corpo saudável, apto e disciplinado.

Ao longo do século XIX, no contexto de consolidação dos ideais burgueses e do sistema capitalista, o corpo foi concebido em um contexto ahistórico, estudado e cientificamente explicado, em consonância com a ciência hegemônica da época: o positivismo (SOARES, 1994). Tal perspectiva sustentou uma abordagem naturalizada da sociedade dos indivíduos⁶, na qual as questões sociais passaram a ser explicadas por meio de problemas de ordem biológica, dos princípios da seleção natural e sobrevivência dos mais aptos.

Assim, os cuidados com o corpo se transformaram também em princípios educacionais, ancorados na política de paradigma eugênico e higiênico. Soares (1994) afirma que a eugenia, aliada aos princípios higienistas, buscou se configurar como

[...] ciência capaz de explicar biologicamente a humanidade, fornecendo uma ênfase exacerbada na raça e no nascimento. Postulava uma identidade do social e do biológico, propondo-se a uma intervenção científica na sociedade, explicando o primeiro pelo segundo (SOARES, 1994, p.25).

⁶ Elias, ao utilizar o termo “sociedade dos indivíduos”, critica o que chama de formas radicais de sociologia: tanto a centrada apenas no indivíduo, quanto a centrada na estrutura, como se um elemento pudesse existir desconectado do outro.

O corpo, como centro das atenções, precisava ser exercitado. Soares (1998) destaca a Ginástica⁷ como prática constitutiva da mentalidade burguesa, acentuando seu caráter ordenador, disciplinador e metódico, centrada na utilidade dos gestos e controle dos usos do corpo, aliada ao discurso da aquisição e preservação da saúde. Ao longo do século XIX foram inúmeras as tentativas de estender sua prática à grande massa trabalhadora urbana que, para os interesses do capital, tornava-se cada vez mais numerosa e potencialmente perigosa⁸.

Essa concepção de corpo gestada no decorrer do século XIX e primeira metade do século XX, não desapareceu após esse período, ao contrário. Aliada à exacerbação do individualismo, da eficácia e de novos padrões estéticos, continuou imprimindo seus traços, notadamente a partir da segunda metade do século XX.

Na sociedade pós-moderna, as preocupações com o corpo se tornaram contundentes ao novo estilo de vida propagado. Basta observar, dentre outros fatores, a importância dada à eugenia e ao higienismo (sob nova roupagem), amplamente divulgados pela nova ciência, herança dos séculos XVIII e XIX. Da medicina moderna aos métodos ginásticos europeus do século XIX, foi instaurada na sociedade uma nova visão de corpo, destacando o cuidado de si. Essa visão se fundamenta em uma nova compreensão que o indivíduo passa a ter de si mesmo e de sua finalidade de existência, bem como a imanência secular (SILVA, 1996).

A pós-modernidade trouxe consigo uma ampliação dessa perspectiva, porém carregada de contradições. Talvez nunca o corpo esteve tanto em destaque como agora, ao mesmo tempo em que se vivencia um retorno aos ideais de controle e disciplinarização do mesmo, embora com propósitos diferentes. A condição pós-moderna faz declinar as velhas identidades e fragmenta o indivíduo moderno (HALL, 2005). E esse caráter de mudanças rápidas e constantes de paradigmas também resulta numa profunda mudança sobre os modos de se pensar o corpo.

Conforme Silva (1996), ao mesmo tempo em que a liberdade e os prazeres do corpo tornam-se importantes, as instituições intencionam controlar este corpo, moldando-o a uma postura de severidade e correção (como nos métodos ginásticos). Se na Grécia antiga o ramo da filosofia conhecida como estética da existência tinha como ideal o equilíbrio corporal relacionado à harmonia da alma, ou seja, o desenvolvimento pleno e harmônico do ser humano, o objetivo agora não é mais atingir a alma, mas levar as pessoas a adotarem um

⁷ Em suas primeiras sistematizações na sociedade européia, o termo “Ginástica” passou a designar diferentes práticas corporais: exercícios militares de preparação para a guerra, jogos populares e da nobreza, acrobacias, saltos, corridas, esgrima, danças e canto (SOARES, 1998).

⁸ No sentido discutido por Marx e Engels (1989).

comportamento moralmente aceito pela sociedade. E que moral seria essa? A moral da qualidade de vida.

Segundo Costa (2006), a sociedade científica encampou o direito de dar sentido à vida, ocorrendo assim uma guinada no terreno dos valores. Para o autor, o que antes era medido na esfera dos ideais morais, passou a ser validado pela experimentação. No lugar do virtuosismo da vida, surge o padrão da qualidade de vida, que tem como referentes privilegiados o corpo e a espécie. Visto assim, parece que no século XXI se vivencia uma reedição das velhas ideologias européias do século XIX: reduzir tudo à linguagem científica. Conforme o autor, o cuidado de si migrou a atenção da esfera dos valores morais para a atenção com a longevidade, a juventude, o *fitness*. Ser jovem, longo e atento à forma física tornou-se uma regra científica que quase sempre desqualifica outras preferências e aspirações à felicidade.

Os medos de hoje já não são mais os mesmos, são mais agressivos e profundos. Se outrora a velhice figurava como condição normal do ser humano, na pós-modernidade essa condição parece um defeito. Se por um lado, na medicina moderna, a cura de certas doenças e os cuidados com o corpo geraram a possibilidade de uma vida mais longa e produtiva, por outro, geraram também uma não aceitação das limitações do próprio corpo e de suas características naturais. O medo de não ser aceito pelo outro parece gerar uma quase necessidade de entregar-se a padrões corporais pré-estabelecidos, especialmente as pessoas mais jovens. Quanto às crianças, as mesmas estão, de diferentes formas, igualmente expostas a esses novos padrões.

O mais contraditório é que, em nome da qualidade de vida e da saúde tão divulgadas pela medicina atual, as pessoas parecem vivenciar uma nova patologia na modernidade tardia, submetendo-se a rigorosos tratamentos e intervenções sobre o corpo, muitas vezes agredindo o próprio organismo. Não é à toa que anorexia, bulimia, vigorexia, drunkorexia, dentre outros, figuram como males típicos da atualidade, assolando principalmente os mais jovens, adolescentes e até mesmo crianças. “Parecer” possuir um corpo bonito, saudável, adepto a uma pseudo-qualidade de vida é o que importa. O próprio ser parece não importar tanto. A lógica do corpo perfeito é o resultado das marcas da cultura pós-moderna, que potencializam o olhar sobre o corpo e a ditadura da boa forma. O corpo parece ser o foco determinante que instaura a identidade cultural pós-moderna, tanto a partir de classificações de gênero ou faixa etária, quanto a partir de condições intermediadas pela mídia (GARCIA, 2005).

Considerando que o corpo é a própria condição de existência humana, é essencial que haja preocupação e atenção para com suas modificações. Segundo Sant’anna (2001) os seres

humanos estão ao longo dos anos evoluindo, ficando o corpo sujeito a transformações. Por isso é correto que não estejam completamente habituados com seus corpos ou satisfeitos com seu desenvolvimento, pois em certos momentos o corpo pode parecer desconhecido e abstrato. A história de várias culturas é caracterizada pela vontade de manter o próprio corpo sob controle, se possível desvendando-o exaustivamente. Entretanto, é perceptível que essa insatisfação e esse desejo de controle têm ultrapassado os limites na atualidade, no contexto do que realmente é essencial na vida humana. Como afirma Silva (2001a), o corpo parece gerar um novo arquétipo de felicidade, fundamentado no culto ao corpo e no narcisismo como neurose coletiva.

Em relação ao corpo, parece haver na contemporaneidade um narcisismo dirigido, sobretudo, pela propaganda. Para Baudrillard (1996), o narcisismo, como controle social, por meio de uma exploração dirigida, instiga a crença de que cada um é responsável pelo próprio corpo, devendo valorizá-lo, investir nele de acordo com signos refletidos e mediados pelos modelos de massa. Nesse sentido, pode-se afirmar que os modelos de corpo hoje veiculados sobretudo pela indústria cultural, os quais a grande maioria tem o desejo de desfrutar, de “ter” para si, não condizem com a realidade, mas sim com um ideal. Os modelos de corpos a serem seguidos parecem ficar expostos como mercadorias em uma grande vitrine social, trazendo, para quem adquiri-los, a promessa da felicidade, mesmo que efêmera. Segundo Garcia (2005), o culto ao corpo na atualidade inscreve duas formas de tratamento: a medicina e a ginástica, que tratam o corpo biológico para permitir a implementação visual necessária para agradar o seu dono.

A partir destas considerações, parece lógica a constatação de que:

A expectativa do corpo moderna se fundamenta no reforço de um sentimento contraditório que se vê explodir na atualidade: dominar o corpo e, ao mesmo tempo, libertá-lo; subjugar-lo e depender dele para sua felicidade; acreditar na superioridade e independência da mente, mas submeter-se aos rituais necessários ao corpo “em forma” (SILVA, 2001b, p.18).

A discussão feita neste capítulo, ainda que sintética, trouxe à tona concepções que dialogam diretamente com a idéia de uma educação geral do corpo e a educação institucionalizada deste (especialmente a partir do século XIX), cujos modelos influenciaram e influenciam sobremaneira as práticas na Educação Infantil.

Assim, o próximo capítulo tem por objetivo discutir questões relacionadas ao corpo e movimento na Educação Infantil brasileira em diálogo com os paradigmas sobre os mesmos constituídos a partir da Idade Moderna especificamente (mas não somente).

2. CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. [...] A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem (RAMOS, s/d, p.188).

A epígrafe acima, fragmento do livro “Infância”, de Graciliano Ramos, retrata o cotidiano da escola de fins do século XIX e início do século XX, marcado por uma pedagogia tradicional, na qual o imobilismo e a obediência eram elementos característicos. Na atualidade, apesar dos discursos e práticas pedagógicas parecerem tão distantes dessa descrição do autor, o corpo continua marcado por certo imobilismo, no sentido da qualidade das atividades desenvolvidas no cotidiano de instituições educativas para crianças, ainda que as preocupações com a “educação do corpo” não sejam recentes.

A partir das preocupações com o corpo na Idade Moderna, já expostas no capítulo anterior, começaram a surgir novas preocupações com a educação do mesmo⁹. Assim, caberia também à instituição escolar, além da médica e militar, os cuidados com o corpo e sua educação.

Nos séculos XV e XVI, os “pedagogos do humanismo” – Vitorino de Feltre, Erasmo de Rotterdam, François Rabelais, Michel Montaigne, dentre vários outros, valorizavam a atividade física, especialmente a ginástica, na formação humana. O pensamento da época buscava dar conta de uma educação na qual o espírito estivesse em perfeita sintonia com a educação do corpo. Buscava-se alcançar por meio das atividades físicas, fins éticos, sociais e higiênicos:

- um fim ético enquanto os exercícios eram considerados um válido instrumento de disciplina e de formação para a juventude;
- um fim social e, prevalentemente (sic) militar, dado que os exercícios físicos fortificavam o corpo e o tornavam mais resistente às fadigas da guerra e, portanto, útil ao serviço da pátria;
- um fim higiênico, enfim, porque os exercícios eram considerados também, um indispensável meio para enrobustecer (sic) o organismo e para manter o reconquistar da saúde do corpo (GRIFFI, 1989, p.155).

O século XVII inaugurou um novo momento social com a sociedade burguesa moderna, em que a instrução tornou-se imprescindível, visto que novas tecnologias adentravam o cenário mundial e os ideais de produtividade para servir ao Capital eram a grande preocupação. Nesse contexto, ganha força o dualismo cartesiano. Segundo Cottingham

⁹ Considerando que a educação do corpo já aparecia na Antiguidade, especialmente no mundo grego.

(1995), o racionalismo de Descartes concebia o corpo como um elemento mecânico à serviço da razão, essa sim, elemento primordial da existência humana.

No século XVIII, em meio às transformações sociais da época ocasionadas pela expansão do Capital e pelas revoluções burguesas, destacou-se o pensamento iluminista que buscou o apego à racionalidade, na luta contra o obscurantismo da Igreja e sua dogmatização, bem como a prepotência dos governantes, conforme Gadotti (1999). Nesta era, considerada a *era das luzes*, na perspectiva do rigor científico e da sistematização do saber, o pensamento pedagógico aderiu à orientação da instrução em seu sentido utilitário e o corpo enquadrou-se na nova perspectiva laica e pragmática, com vistas à formação do homem novo (MANACORDA, 2000).

Como já afirmado, a preocupação com a “educação do corpo”, especialmente na educação da infância, não é algo recente, sendo reconhecidas recomendações sobre “o que fazer” com os corpos das crianças/alunos ainda nas primeiras sistematizações pedagógicas. No contexto brasileiro, tais preocupações apareceram especialmente a partir do século XIX, principalmente (mas não exclusivamente) no contexto da Educação Infantil oferecida às crianças pobres, na perspectiva de discipliná-las, como observado nos estudos de Khulmann Júnior (2000).

Entretanto, é perceptível que corpo e movimento ainda hoje são considerados elementos contraditórios na Educação Infantil, visto que, por um lado, é frequente serem postos de forma secundária, por outro, ocupam lugar de destaque nas preocupações de professores. Além disso, há hoje uma grande preocupação (especialmente em famílias de classe média e alta) com a prática de atividades físicas na infância, resultado, dentre outros fatores, da veiculação pela mídia moderna de inúmeras reportagens sobre a importância dessas práticas para a saúde e bem-estar das crianças, embora muitas vezes sejam disseminados pela mídia mais modismos relacionados ao corpo e movimento infantil, do que necessariamente contribuições.

Outro fator indutor da preocupação dos pais em criar oportunidades para seus filhos se movimentarem mais e trabalharem mais seus corpos, vem do fato de que nos grandes centros urbanos, os espaços de brincar estão cada vez mais reduzidos e as brincadeiras de rua de outrora cederam lugar ao medo da violência e ao confinamento doméstico, local onde não raro se tornam adequadas desde cedo a jogos de videogames, por exemplo, dentre outras atividades destituídas de possibilidades de movimentação mais ampla.

Para Figueiredo (2006), historicamente a escola tem privilegiado a ausência de movimento, a desvalorização das emoções, do prazer, do lúdico, da sensibilidade e do corpo brincante, em nome da ordem e da disciplina. Ayoub (2005), em pesquisa intitulada “Memórias da Educação Física Escolar”, realizada com pedagogas em formação de uma universidade pública, afirma que a valorização ou desvalorização desse componente curricular está diretamente relacionada à nossa tradição ocidental, que historicamente acentuou dicotomias, como corpo x intelecto. Sendo assim, estuda-se nas escolas a matemática, o português e outros conhecimentos, mas não Educação Física ou Artes, por exemplo. Parece ser a Educação Física a dona dos corpos das crianças nas escolas enquanto as outras disciplinas cuidam do intelecto. Essa autora afirma ainda que a construção dessas visões acerca de corpo e movimento, por vezes equivocadas, diz respeito também à forma com que historicamente a área de Educação Física se constituiu no interior da escola. Esta, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que deteve o papel de adestrar os corpos dos alunos, também assumiu a responsabilidade de libertar esses corpos das carteiras escolares, nas quais as crianças passam horas sentadas, imóveis.

Em sua pesquisa, Ayoub (2005) pediu que as participantes, acadêmicas do curso de pedagogia, escrevessem cartas para alguém significativo, narrando suas memórias da Educação Física escolar. A autora analisou 290 cartas, escritas entre os anos de 2002 e 2005. As lembranças relatadas apontaram para a compreensão dos olhares contraditórios acerca do corpo e movimento, a partir da vivência de práticas corporais, especialmente nas aulas de Educação Física durante a vida escolar das alunas. Muitas relataram sensações de alegria, outras de tristeza e frustração perante a postura de seus professores de Educação Física.

Diante dessa pesquisa, pode-se acrescentar que a própria visão de Educação Física das professoras, muitas vezes construída a partir de suas vivências e experiências, pode interferir na importância ou não que as mesmas dão ao componente “movimento”, no contexto de suas práticas pedagógicas. Tal fato, aliado à formação profissional que não trata o movimento como um conhecimento tão importante quanto os demais, faz perpetuar as visões preconceituosas e simplistas, que colocam o corpo como instrumento do intelecto, sendo o movimento utilizado com a finalidade de recreação ou para descarregar a energia das crianças.

Figueiredo (2006) chama a atenção para o fato de que os educadores também expressam uma cultura corporal de movimento, fruto de suas próprias experiências e vivências, além da formação profissional. Considerando esses educadores “agentes

fundamentais na construção da corporeidade das crianças” o autor afirma que os mesmos devem fazer um exercício constante de reflexão sobre o papel da motricidade no desenvolvimento infantil. Afinal, se os movimentos são inibidos, igualmente inibidas serão as emoções, a afetividade, a linguagem, visto que a vida afetiva, intelectual e o movimento desenvolvem-se de forma articulada.

Há que se considerar ainda outras questões relativas ao corpo e movimento. Parece que, ao longo de sua existência e processo de crescimento, o ser humano gradativamente vai se “esquecendo” da necessidade tão impelente, a de vivenciar plenamente sua corporeidade. Conforme Sayão (2002), na atualidade é perceptível que o adulto muitas vezes “se esquece” de que, quando criança, a comunicação social integrava necessariamente o movimento em sua totalidade como fonte primária de comunicação. Para Derdyk (1989, p.15), “a criança, ser global, mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala”. Já o corpo adulto, a partir das experiências acumuladas, está sujeito na atualidade a um maior controle e disciplinarização dos movimentos.

Parece contraditório falar em corpo e movimento, já que são elementos imprescindíveis e inseparáveis da própria condição de existência humana. Entretanto, a forte influência do pensamento cartesiano na cultura ocidental, faz com que ainda hoje exista uma dificuldade considerável em percebê-los como unidade dialética.

No entanto, cabe salientar que o corpo é a expressão do ser humano no mundo, como afirma Mauss (1974). Para este autor, o ser humano precisa ser compreendido na perspectiva de “fato social total”, ou seja, a partir da consideração de que o corpo se materializa por meio de dimensões que compõem uma totalidade. Assim, não se pode pensar em uma dimensão separada da outra, visto que o biológico, o social e o psicológico só existem como elementos culturalmente constituídos, em uma totalidade.

Mauss (1974) defendeu a idéia de “técnicas corporais”, termo que designa as diferentes maneiras como os seres humanos sabem servir-se de seus corpos. Para uma compreensão mais ampla desse significado, é preciso reconhecer que o ser humano produz suas atividades, seus movimentos, a partir de elementos reais, concretos, constituídos em sociedade. O autor afirma ainda que, as técnicas corporais são o resultado de uma aprendizagem constante do ser humano, influenciada por aspectos culturais e históricos da sociedade onde este ser humano se insere e não apenas por fatores biológicos. Até porque o biológico também é influenciado pela cultura, considerando que o organismo humano possui

um funcionamento biocultural concreto. Assim, existem diferentes técnicas corporais, desde as elementares – como andar, correr, sentar etc., até mesmo diferentes e complexas técnicas esportivas e artísticas.

2.1. Corpo e movimento nas propostas de educação da infância

Foi por volta do século XVI que apareceu o que Ariés (1981) intitulou de “sentimento de infância”, que não esteve relacionado com a afeição pelas crianças, mas correspondeu à tomada de consciência, por parte do adulto, do potencial de desenvolvimento destas e da particularidade infantil. A partir desse período a infância ganhou o *status* de categoria peculiar do social, em que a criança passou a ser vista como uma figura da coletividade, dotada de necessidades próprias, merecedora de atenção e intervenções educativas condizentes, ao menos nas classes mais abastadas (FARIA, 1999). A criança passou a ser vista como um ser imperfeito e incompleto, necessitando, pois, ser moralizada através da educação feita pelo adulto, como salienta Kramer (1995).

Nesse contexto, a partir do século XVII a educação da infância passou a se constituir como preocupação. O destaque pedagógico neste século foi Comenius, que apontou, dentre outras coisas, a criação de uma escola maternal e primária e seus respectivos princípios educativos. Em suas propostas educativas para a infância, ele enfatizou a importância dos exercícios físicos na formação da criança, ainda que numa perspectiva idealista (o trabalho do corpo em função da glorificação da alma).

O século XVIII inaugurou um novo momento na educação, fruto da laicização e emancipação política, social e cultural, como afirma Cambi (1999). Neste contexto, o francês Rousseau deu suporte aos novos ideais educacionais e centralizou o tema da infância na Educação. Segundo Manacorda (2000), a perspectiva da “educação natural” de Rousseau, apesar de elitista e idealista, revolucionou de certa forma a Pedagogia, privilegiando uma educação centrada no sujeito, com destaque para a educação dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, da higiene, do exercício físico e experiência direta com as coisas. Rousseau considerava que esses elementos eram potenciais na construção do conhecimento e intelectualidade infantil.

Manacorda (2000) destaca também que, uma das experiências concretas ocorridas entre os séculos XVII e XVIII veio de Pestalozzi, na Suíça, que de forma declarada seguiu a trilha de Rousseau. As idéias pedagógicas de Pestalozzi tiveram significativo impacto na

educação escolar e na educação de crianças do período pré-escolar. A ambição de Pestalozzi foi a de juntar o homem natural e a realidade histórica; no entanto, o fez no contexto e limites de seu tempo. Nessa concepção educacional surgiu uma série de disciplinas e atividades até então desconhecidas pela educação popular tradicional; dentre elas a ginástica que, para aquele autor, tinha grande utilidade para o corpo, no sentido da formação da moral e nobreza. Em sua perspectiva, através do ato ginástico poderia ser desenvolvida na criança a força, a resistência, a coragem, a persistência e também o vigor. Neste sentido, todos os exercícios deveriam ser classificados não somente segundo as disponibilidades motoras do indivíduo, mas respeitando as regras da natureza, primando pelos movimentos livres, espontâneos, racionais e, sobretudo, naturais. Assim, a ginástica, sob o aspecto intelectual, promoveria na criança a faculdade de controlar com adestramento e reflexão as suas ações; sob o aspecto estético, conferiria presteza física e boa postura; sob o aspecto moral, asseguraria o domínio da vontade sobre o corpo, o que permitiria à criança seguir os preceitos éticos e sociais do dever (GRIFFI, 1989).

No século XIX, Froebel, influenciado pelas idéias de Rousseau e, sobretudo, de Pestalozzi, de quem foi discípulo, idealizou um tipo de instituição de Educação Infantil diferente dos abrigos de infância da época: o jardim de infância (kindergarten). Fundado na Alemanha e posteriormente difundido em outros países, os jardins de infância eram locais aparelhados, preparados para o desenvolvimento da criança.

Os estudos de Griffi (1989) e Arce (2007) apontam que o desenvolvimento infantil, conforme Froebel, dependia de uma atividade espontânea (o jogo), de uma atividade construtiva (o trabalho manual) e do estudo da natureza. E ainda, valorizando a expressão corporal, o gesto, o desenho, o brincar, o canto, a linguagem e os interesses naturais da criança, Froebel concebia a linguagem como primeira forma de expressão social e o brincar como forma de auto-expressão, pois a auto-atividade, para ele, representava a base e o método de toda instrução. Segundo Griffi (1989), Froebel colocou no jardim-de-infância alemão, em primeiro lugar, o jogo e uma vasta série de exercícios ginásticos, acompanhados também por música e canto. Para este autor, a educação infantil de Froebel ficava sempre concentrada sobre uma atividade de movimento e de jogo disciplinados, entendidos como atividades espontâneas da criança.

Apesar das contribuições destes e outros pedagogos não citados neste texto, não se pode esquecer que o iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa. Neste contexto, as vertentes explicativas da infância caminharam nessa direção,

como afirma Gadotti (1999). Ou seja, grande parte dos registros pedagógicos da época diz respeito a uma Educação Infantil voltada para as classes sociais privilegiadas. Segundo Khulmann Jr. (1998), a história da infância burguesa, contada como relato oficial, perpassou as instituições educacionais, enquanto que a infância das classes populares passou pela história das instituições assistencialistas. Isso parece ter reforçado, historicamente, o escamoteamento da realidade social, fato que tem interferido significativamente nos contextos educativos para a infância.

Nas primeiras décadas do século XX, percebem-se preocupações significativas com a Educação Física nas propostas educativas brasileiras. Na década de 1930, com a criação dos Parques Infantis em São Paulo por Mário de Andrade, as atividades das crianças eram organizadas na perspectiva de liberdade de movimentos. Mário de Andrade acreditava que o corpo da criança deveria ser livre. Entretanto, sendo obrigado a sair do Departamento de Cultura do município de São Paulo, Nicanor Miranda assumiu o cargo e as atividades passaram a ter a finalidade de contribuir para a formação higiênica das crianças de três a doze anos de idade da classe trabalhadora, sendo os exercícios físicos enfatizados na perspectiva da recreação¹⁰.

Entre as décadas de 1940 e 1960 pouco foi modificado. Segundo Z. Oliveira (2002), as instituições de Educação Infantil de atendimento às classes populares, desintegradas dos Parques Infantis, continuavam seu trabalho de atendimento pautado no higienismo, puericultura e filantropia. No que diz respeito ao higienismo, e, como apontado no capítulo anterior, um de seus principais fundamentos é o corpo como centro das atenções, corpo esse que precisa ser limpo, bem cuidado e exercitado. Para Gondra (2000), a política higiênica trazia consigo a crença na produção de uma sociedade civilizada, higienizada, na qual o corpo, o movimento, os exercícios físicos deveriam fazer parte tanto das preocupações médicas quanto escolares. Nesse sentido, conforme Kuhlmann Jr. (2000), além dos Parques Infantis, as demais instituições de atendimento à infância incorporaram a ênfase na cultura física de orientação esportiva, além da ginástica.

A partir da década de 1970, a psicomotricidade adentrou o cenário pedagógico brasileiro e percebe-se que, desde então, o discurso da Educação Infantil, especificamente quanto à questão do corpo e movimento das crianças, buscou nela o seu respaldo, na perspectiva da “formação integral”. Esse fato não deixou de conferir uma perspectiva

¹⁰ Faria (1994) discute de maneira aprofundada questões relacionadas aos Parques Infantis, em sua tese de doutorado intitulada “O direito à infância. Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935 - 1938)”.

propedêutica quanto à movimentação das crianças. Neste contexto, conforme Sayão (2002), parece haver um descompasso entre os desejos das crianças e a intencionalidade dos professores, pois estes parecem sempre notar o que “falta” às crianças e não o que as mesmas conquistam. Ou seja, para esta autora, as crianças são percebidas pelos professores por aquilo que não conseguem fazer e em função disso, a pedagogia se ocupa de elaborar um arsenal de jogos pedagógicos, exercícios e testes, utilizados como antídotos para acelerar as aprendizagens e suprir os déficits.

Ao mesmo tempo, a área de Educação Física também buscava na psicomotricidade o respaldo para sua finalidade pedagógica, em oposição aos métodos tradicionais, fundamentados no esportivismo e na aptidão física. Em estudo sobre as principais influências teóricas da educação física na pré-escola na década de 1990, Sayão (1997) apontou que as mesmas estariam respaldadas na recreação, na psicomotricidade e no desenvolvimento motor.

- a) **Recreação** entendida como compensação das energias gastas pelo massacre da sala de aula ou como desenvolvimento de atividades com fins em si mesmas.
- b) **Psicomotricidade** como instrumental e preparação para as atividades “futuras” – a alfabetização, ou como metodologia relacional, que se confundiu, pedagogicamente, com a recreação, incentivada por uma certa crença no “espontaneísmo”.
- c) **Desenvolvimento Motor** que, tendo no esporte de rendimento seu fim último, quando aplicado a Pré-Escola, tenta antecipar o treino de habilidades importantes para a formação de atletas “no futuro” (SAYÃO, 1997, p.265, grifos da autora).

Pode-se acrescentar que, a perspectiva de desenvolvimento motor não está ligada somente à finalidade de formação de atletas futuros, mas também ao suprimento de déficits motores causados pelos males que assolam parte da infância contemporânea (a exemplo da obesidade e sedentarismo, dentre outros), especialmente as crianças de grandes centros urbanos que vivem confinadas em pequenos espaços e/ou sem muitas oportunidades e espaços de movimentação. Conforme Sayão (1997) tais influências não se manifestam isoladas, na medida em que várias das abordagens utilizam-se destes discursos articulados. Para esta autora, o funcionamento da Educação Física tende a uma visão fragmentária de Educação Física e de pré-escola, dentre elas: a dicotomia corpo-mente; a dicotomia sala-pátio; a dicotomia teoria-prática.

- a) a dicotomia corpo/mente – As professoras, em geral, concebem a criança como um ser dual, ou seja, o trabalho pedagógico da sala de aula, é um atributo da mente, da cognição. O trabalho pedagógico da Educação Física é voltado para as questões do corpo, ou seja, para os aspectos psicomotores;
- b) a dicotomia sala/pátio – As professoras de sala desenvolvem seu trabalho pedagógico, basicamente na sala, enquanto a tarefa pedagógica das profissionais de Educação Física são atividades “corporais” no pátio, na rua;
- c) a dicotomia teoria/prática – Assim como corpo/mente; sala/pátio, há sérios equívocos na compreensão do significado de teoria e prática. A maioria das professoras entende que o espaço de sala de aula é o espaço da teoria, enquanto que

a prática é dada pelas atividades desenvolvidas pela Educação Física (SAYÃO, 1997, p.265).

Ainda hoje, mais de uma década depois, parece que estas mesmas influências continuam se manifestando, não apenas na área denominada Educação Física, mas na Educação de maneira geral, fato percebido especialmente nos discursos dos professores entrevistados durante o processo empírico da pesquisa. Corpo e movimento continuam sendo pensados em uma perspectiva isolada, como elementos a serem “trabalhados” na Educação Infantil, porém, destituídos de uma relação concreta com a vida, com o cotidiano da criança e da Educação, apesar dos discursos de alguns professores enfatizarem o contrário. Ou seja, corpo e movimento são detentores de importância, porém, nas práticas cotidianas ainda são tratados de maneira contraditória, conforme será discutido nos capítulos seguintes.

Como afirmado na introdução deste trabalho, no contexto da Educação Infantil, nos últimos anos, especificamente a partir da década de 1980, as pesquisas deram alguns saltos qualitativos, especialmente no que diz respeito à variedade de temáticas abordadas, por exemplo, gênero, jogo e brinquedo, processos de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, as diferentes linguagens, organização do tempo e espaço pedagógico, desenvolvimento de projetos, artes, atividades físicas, competências, dentre outros (ROCHA, 1999).

Tais saltos ocorreram também por meio de caminhos metodológicos diferenciados dos tradicionais para a realização das pesquisas, considerando a escola e a cultura como elementos interligados. As pesquisas qualitativas, especialmente as de caráter etnográfico, ganharam força, trazendo inúmeras contribuições para a problematização da Educação Infantil. Apesar desta variedade, percebe-se que as investigações que abordam a questão da educação do corpo e o movimento em creches e pré-escolas, assim como a educação da criança sem dicotomizar corpo e mente, precisam ser mais incisivas.

Mesmo com o avanço no que diz respeito à qualidade na produção acadêmica na Educação Infantil, percebemos que as questões relativas ao corpo, movimento e desenvolvimento infantil ainda são em grande parte contraditórias, apesar das discussões sobre tal questão se fazerem presentes em um grande leque de produções (a exemplo das citadas na introdução deste trabalho) nas mais diversas áreas de conhecimento, inclusive em propostas curriculares oficiais.

A compreensão de tais propostas é imprescindível para o entendimento também de algumas diretrizes dos discursos sobre corpo e movimento, tanto por parte dos educadores que atuam nesse segmento, quanto por parte dos setores responsáveis pelas políticas educacionais

da área. Um exemplo pode ser dado a partir dos professores entrevistados nessa pesquisa, dentre os quais, a maioria afirmou buscar conhecimentos sobre a Educação Infantil nos documentos curriculares oficiais.

2.2. Corpo e movimento nos documentos curriculares

Além das produções científicas nas diversas áreas de conhecimento, necessário se faz destacar também aquelas de caráter oficial, cujo objetivo é auxiliar didática e pedagogicamente o trabalho dos professores na Educação Infantil, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), de âmbito nacional e das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura do município de São Paulo/SP (SÃO PAULO, 2007), de âmbito local, dentre outros no Brasil. Ao final da década de 1990, várias redes municipais de ensino construíram seus próprios referenciais, seguindo a tendência de buscar orientações para os trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil, situando o movimento como elemento constituinte do currículo, a exemplo da Rede Municipal de Florianópolis (GRUPO DE ESTUDO AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996), dentre outras.

Entretanto, a presença do movimento nas propostas de Educação Infantil, mesmo que denominado de “Educação Física” não é recente. Encontra-se ainda na década de 1980, propostas para implementar a Educação Física na pré-escola, como no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1983), por exemplo, cujas finalidades se voltavam para a recreação e o desenvolvimento de controle corporal na perspectiva da psicomotricidade.

O movimento como elemento presente no currículo de Educação Infantil denota a preocupação contemporânea com a Educação da criança pautada na totalidade do conhecimento, da aprendizagem, do seu desenvolvimento pleno, fruto de estudos mais recentes sobre a qualidade neste nível educativo.

Mesmo constatando limitações específicas das instituições brasileiras de Educação Infantil e seus educadores, no que diz respeito à implantação concreta dos princípios apontados em tais documentos, pode-se considerar um grande avanço o fato dos mesmos incluírem a discussão do corpo e movimento em suas propostas, a exemplo de outros países cujas referências de qualidade são pautadas pelo desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a totalidade do conhecimento e cujos documentos curriculares enfatizam essa questão.

Dentre tais países, pode-se considerar a Itália – com destaque para a pedagogia de Reggio Emilia e de Parma, a Dinamarca, a Espanha, dentre outros.

Neste trabalho, o foco recai sobre o RCNEI e as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, considerando as políticas de âmbito nacional e local. Importante salientar em que condições esses documentos foram produzidos, para que a análise seja compreendida no contexto das limitações e possibilidades de cada período.

O RCNEI, lançado em 1998, foi produzido pós-LDB de 1996, momento de recém inclusão das creches no sistema de ensino como primeira etapa da Educação Básica. Nesse contexto, o momento era ainda de estruturação de uma nova perspectiva da Educação Infantil brasileira, na qual ainda eram muitos os professores leigos e/ou com formação restrita. Já as Orientações Curriculares da Educação Infantil da SME de São Paulo foram lançadas nove anos depois do RCNEI, no contexto de um movimento geral de melhoria do trabalho pedagógico em instituições de Educação Infantil na cidade de São Paulo.

O objetivo aqui não é o de comparar os dois documentos, mas apontar suas características e fazer algumas críticas a essas produções, no sentido de compreendê-las de maneira mais ampla, haja vista servirem de referência ao trabalho pedagógico de professores atuantes na Educação Infantil.

2.3.1. RCNEI

O RCNEI, lançado em 1998, apesar das críticas sofridas por alguns pesquisadores de Educação Infantil¹¹, pode ser considerado um divisor de águas nas políticas para a Educação Infantil ao final da década de 1990. Pode-se afirmar até que o mesmo é pioneiro como parte de uma política educacional de âmbito nacional, considerando sua preocupação em garantir, de certa forma, o olhar do grande número de professores na área (dentre eles uma porcentagem expressiva de leigos) para o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis, por meio dos conhecimentos de música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, integrados ao currículo das redes de ensino e das instituições.

Os principais objetivos enunciados no documento são:

- Auxiliar o professor na realização do trabalho educativo junto às crianças pequenas;

¹¹ A exemplo de Cerisara (2000).

- Incorporar às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras (cuidar e educar), visando o desenvolvimento integral das identidades infantis e garantia do reconhecimento de seu direito à infância, bem como superar a concepção de Educação Infantil assistencialista;

- Contribuir para que as instituições garantam o “[...] objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural” (BRASIL, 1998, v.1, p.5);

E ainda,

[...] Contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, v.1, p.7).

De caráter instrumental, didático e não obrigatório, o RCNEI é composto por três volumes, organizados da seguinte maneira:

- Volume 1 – Documento introdutório, que situa a Educação Infantil no Brasil, discutindo as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, utilizadas para a elaboração dos eixos de trabalho: Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo.

- Volume 2 – Formação Pessoal e Social, cujo eixo de trabalho busca favorecer os processos de construção da identidade e autonomia das crianças.

- Volume 3 – Conhecimento de mundo, que busca orientar quanto ao trabalho de construção das múltiplas linguagens infantis, cujos objetos de conhecimento são: Movimento, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O volume 1 busca afirmar a importância das instituições de Educação Infantil, considerando as mudanças no mercado de trabalho, na estruturação das famílias, bem como as necessidades das crianças e suas experiências na primeira infância. Aponta, conforme a LDB 9394/1996, o dever do Estado para com a educação das crianças e a necessidade do desenvolvimento integral das mesmas. Estabelece ainda os seguintes princípios no oferecimento das experiências a serem vivenciadas pelas crianças nas instituições:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito às crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação, e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à integração social, ao pensamento, à ética e à estética;

- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, v.1, p.13).

Entretanto, cabe dizer que, apesar da relevância do documento, bem como dos objetivos condizentes com uma concepção de infância e Educação Infantil atual e comprometida com a qualidade do atendimento nas instituições, necessário se faz o questionamento das reais possibilidades de alcance dessas metas. Mais de 10 anos se passaram desde a publicação do RCNEI, porém, é perceptível que boa parte de seus objetivos não foram cumpridos, considerando, dentre outros fatores:

- A infra-estrutura das instituições de Educação Infantil que, na realidade brasileira, em sua maioria, ainda carece de espaços amplos, adequados e materiais pedagógicos básicos e essenciais para a promoção de experiências de qualidade;
- A formação dos profissionais que atuam nas instituições, que ainda não corresponde às necessidades concretas da Educação Infantil.

Em pesquisa publicada no ano de 2006, Campos, Füllgraff e Wiggers analisaram essas e outras questões a partir de dados obtidos em pesquisas empíricas sobre Educação Infantil no Brasil. Apesar da heterogeneidade das condições das instituições frente à diversidade brasileira, de maneira geral, as autoras revelaram que naquele momento ainda era grande a distância entre o ideal e o real, no que diz respeito à qualidade no atendimento das instituições, considerando: formação dos professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com as famílias. Na atualidade, apesar das iniciativas do MEC em alcançar os parâmetros de qualidade instituídos na Educação Infantil (BRASIL, 2009a, 2009b), pode-se dizer que na realidade ainda há muito para ser feito.

Dessa forma, pode-se dizer que o RCNEI parece ser ainda uma abstração teórica para muitos, ao se considerar ainda a linguagem do documento, que para muitos professores é de difícil entendimento devido às condições precárias de sua formação, dentre outras questões.

No entanto, apesar de todas essas considerações e questionamentos, não se pode negar que o RCNEI representa um marco nas políticas para a Educação Infantil brasileira ao final da década de 1990. É preciso também reconhecer sua importância diante de uma realidade em que os professores tinham poucas referências teóricas e práticas para uma atuação sistemática na Educação Infantil (ARANTES, 2003). Cabe dizer também que, em relação ao Movimento, até então, pouco havia sido publicado sobre a temática relacionada à Educação Infantil. Dessa

forma, pode-se afirmar que o RCNEI trouxe contribuições relevantes para a reflexão, porém não ausentes de críticas.

O RCNEI trata o Movimento como uma das dimensões do desenvolvimento humano e da cultura. Logo, é tratado como elemento constitutivo da cultura corporal¹². Nesse sentido, é entendido não como simples deslocamento do corpo no espaço, mas sim como linguagem que permite às crianças expressar sentimentos, emoções e pensamentos, bem como ampliar as possibilidades de uso significativo de gestos e posturas corporais. Entretanto, cabe ressaltar que, por mais que esse conceito seja relevante e avance em relação aos tradicionais¹³, ele aparece no documento de modo confuso, pois em alguns momentos enfatiza a totalidade do corpo e sua expressividade e em outros parece esbarrar na função propedêutica do movimento corporal. Afinal, considera-se que todo movimento possui um sentido, especialmente para a criança pequena, que está descobrindo a si mesma, seus limites e possibilidades, em sua interação com os pares e com o ambiente que a cerca (VIGOTSKY, 1998). O próprio documento enfatiza essa questão, fundamentado na teoria walloniana, ao afirmar que, “o ato motor faz-se presente em suas funções expressivas, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos” (BRASIL, 1998, v.3, p.18).

Por outro lado, ao tratar o Movimento, o documento faz uma acertada discussão sobre a contenção do mesmo e restrições corporais em nome da ordem e harmonia durante as práticas educativas. Chamando a atenção para as conseqüências que o imobilismo pode trazer para o desenvolvimento infantil, o Referencial reforça que, quanto menor a criança, maior é a utilização do movimento em sua dimensão subjetiva e expressiva, ou seja, como linguagem. Nesse sentido, situa a importância do trabalho pedagógico incorporar a expressividade e a mobilidade no cotidiano institucional, compreendendo o caráter lúdico e expressivo da motricidade infantil, considerando as necessidades das crianças.

O documento discute ainda as características do movimento na vida da criança, dividido em três fases:

- A criança no primeiro ano de vida, cujo predomínio é da dimensão subjetiva do movimento, considerando que as emoções constituem o principal meio de interação do bebê com as outras pessoas. Nessa fase importantes conquistas pré-locomoção são alcançadas,

¹² O termo cultura corporal serve para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, externalizadas pelo movimento, no sentido de apreender a expressão corporal como linguagem, conforme Coletivo de Autores (1992).

¹³ Consideram-se tradicionais, os conceitos relativos ao Movimento com função de desenvolvimento de habilidades motoras padronizadas, conforme a perspectiva de desenvolvimento motor adequado à faixa etária, a exemplo da abordagem desenvolvimentista (TANI, et al, 1988).

como a sustentação do próprio corpo. Outra característica é a constante ação exploratória do próprio corpo e dos gestos, especialmente aqueles que causam efeitos sobre objetos ao seu redor, o que representa uma importante conquista em relação à consciência corporal. No que diz respeito à motricidade objetiva, a apreensão e a locomoção são conquistas igualmente importantes.

- A criança de 1 a 3 anos, cujo predomínio é de progressos significativos no plano da motricidade instrumental, considerando o andar como uma capacidade ímpar na independência da exploração do espaço, bem como a maior disponibilidade das mãos para explorar o meio. Paralelamente à gestualidade instrumental, desenvolvem-se os gestos simbólicos relacionados tanto ao faz-de-conta quanto às funções indicativas, como apontar, dar tchau, dentre outros. Outro fator importante é a consciência e apropriação da própria imagem corporal, elementos fundamentais para a construção da identidade da criança.

- A criança de 4 a 6 anos, cujo predomínio é a ampliação do repertório de gestos instrumentais e progressiva precisão dos mesmos por meio da sofisticação da coordenação motora, prevalecendo os aspectos lúdicos do movimento. A impulsividade motora (predominante nos bebês) vai diminuindo, ao mesmo tempo em que o movimento submete-se ao controle voluntário e aos recursos de contenção motora. As brincadeiras propiciam o desenvolvimento de várias habilidades motoras, contextualizadas ao ambiente cultural da criança.

Ao apresentar essas características, o RCNEI traz como referencial privilegiado a psicogenética de Wallon (1973, 1985) e a teoria histórico-cultural de Vigotsky (1998). Entretanto, ao definir os objetivos para o trabalho com o Movimento, parece que o documento não consegue explorar em profundidade tais elementos, até porque só os cita e não os explica, o que pode dar margem para uma interpretação simplista e/ou fragmentada dos mesmos, considerando que os conteúdos e orientações didáticas apresentados no documento também caminham nessa direção e parte dos professores possui dificuldades consideráveis na compreensão/interpretação desses autores.

Uma leitura mais profunda de Wallon e Vigotsky demonstra que o desenvolvimento infantil e os progressos relacionados à motricidade só fazem sentido se compreendidos numa perspectiva dialética, de totalidade, num dado contexto cultural e não de forma isolada. Além disso, parece haver uma incongruência entre o referencial teórico utilizado na explicação das características da criança e a proposta de conteúdos e orientações didáticas, visto que estes

últimos são marcados, conforme Arantes (2003), por uma linearidade não condizente com a abordagem histórico-cultural.

Os objetivos definidos para o trato com o Movimento, são divididos em 2 grupos etários: Crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos.

O trabalho pedagógico para as crianças de 0 a 3 anos deve visar o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para uso de objetos diversos (BRASIL, 1998, v.3, p. 27).

Para as crianças de 4 a 6 anos, os objetivos devem ser ampliados e aprofundados, como forma de garantir o desenvolvimento das capacidades de:

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo (BRASIL, 1998, v.3, p.27).

Na definição dos conteúdos, os mesmos são divididos em dois blocos: expressividade e caráter instrumental do movimento (equilíbrio e coordenação), subdivididos para os dois grupos etários (zero a três e quatro a seis anos). Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, v.3, p.29), os conteúdos devem priorizar “[...] o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade”.

Wallon (1985) chama a atenção para o fato de que o movimento é sempre dotado de intencionalidade, até mesmo na fase impulsiva. Segundo Wallon (1973), o primeiro estágio de desenvolvimento caracteriza-se pela impulsividade motora, quando a criança ainda não possui controle de suas gesticulações, que servem apenas para buscar eliminar as tensões orgânicas (fome, dor, etc.). No entanto, estes gestos lhes serão úteis, pois como ela está entregue à manipulação dos outros para as suas primeiras atitudes tomarem forma, seus gestos

vão provocar à sua volta atitudes úteis ou desejáveis, relacionados aos seus estados de bem-estar e mal-estar, o que gera o estabelecimento de reações afetivas (o que autor denomina de simbiose afetiva – característica particular e fundamental da espécie humana que se manifesta logo após o nascimento). Nessa perspectiva, conforme Duarte e Gulassa (2000), o movimento é uma das principais formas de comunicação da criança, aquilo que traduz sua vida psíquica, a partir dos gestos representativos de suas necessidades e humor.

Dessa forma, pode-se afirmar também que a divisão dos conteúdos em dois blocos no RCNEI – expressivo e instrumental – pode contribuir para grande parte dos professores pensarem o movimento de maneira fragmentada, dadas as características de sua formação, já citadas anteriormente, ainda que a teoria walloniana separe o caráter expressivo e instrumental para apontar a relação dialética entre essas duas facetas. Afinal, a expressividade não se separa do caráter instrumental, ao contrário. Segundo Dantas (1983, p.198), “o desenvolvimento psíquico da criança liga-se diretamente ao seu desenvolvimento motor; não existe dualismo de funções; os aspectos motor e mental de um mesmo *processus* se imbricam numa reciprocidade de ações e reações”.

No que se refere à expressividade, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998) deve-se contemplar a dimensão subjetiva do movimento como oportunidade para que as crianças possam se apropriar do significado expressivo do mesmo (comunicação de idéias, sensações, sentimentos). Nesse ponto, o documento situa a dança como uma das manifestações da cultura corporal diretamente ligada à expressão, e, afirma que a mesma não pode ser determinada por coreografias de adultos.

O conteúdo de expressividade para crianças de 0 a 3 e 4 a 6 anos de idade deve contemplar:

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros;
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral (BRASIL, 1998, v.3, p.30).

As orientações didáticas para essas finalidades situam o banho, a massagem, brincadeiras cantadas da cultura infantil, a utilização de espelhos para que as crianças possam vivenciar e compartilhar descobertas. Além disso, situa o cuidado que o professor precisa ter em relação à sua postura e expressão, visto que as crianças o tomam como um modelo.

Para crianças de quatro a seis anos:

- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras;
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos;

- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança;
- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo (BRASIL, 1998, v.3, p.32).

As orientações didáticas para essas finalidades continuam a situar o espelho como fonte de descobertas, especialmente relacionadas às brincadeiras com fantasias, maquiagens, diferentes vestimentas, a jogos com regras, danças e folguedos típicos da cultura brasileira e experiências diversas que possam garantir à criança a expressão e comunicação de suas emoções e idéias.

No que se refere ao equilíbrio e coordenação, o documento afirma que, “as ações que compõem as brincadeiras envolvem aspectos ligados à coordenação do movimento e ao equilíbrio” (BRASIL, 1998, p.35). Logo, os jogos e brincadeiras devem ser contemplados nas práticas cotidianas, tanto para desenvolver a progressiva coordenação e equilíbrio das crianças, como para o aprendizado social, considerando que os jogos de regras podem cumprir essa função.

O conteúdo de equilíbrio e coordenação para as crianças de zero a três anos de idade, deve contemplar:

- Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.;
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.;
- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento, etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas (BRASIL, 1998, v.3, p.35).

As orientações didáticas para essas finalidades enfatizam a responsabilidade do professor em propiciar variadas experiências posturais e motoras, por exemplo, mudar a posição dos bebês, massageá-los e acalentá-los para que percebam diferentes partes de seus corpos. O professor deve organizar o ambiente para propiciar a exploração e descoberta de movimentos, com diversos objetos e brinquedos e utilizar ainda, brincadeiras tradicionais que possam levar a criança a diferentes experiências motoras.

Para as crianças de quatro a seis anos:

- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar, etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e movimento;
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa;
- Valorização de suas conquistas corporais;
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais (BRASIL, 1998, v.3, p.36).

As orientações didáticas para essas finalidades privilegiam a diversidade de brincadeiras com ênfase nas experiências motrizes das crianças (por exemplo, pular corda, jogar bola, bambolê etc.), além dos jogos de regras que podem favorecer a atitude de competir de forma saudável. Entretanto, cabe ressaltar que, nessa faixa etária, o cumprimento de regras de um jogo não pode ser pensado somente na perspectiva da competição. Afinal, toda brincadeira possui regras e situação imaginária (VIGOTSKY, 1998).

Estudos recentes sobre o jogo e a brincadeira afirmam a necessidade de se ensinar desde cedo as crianças a cooperarem e não a competirem. Para Brotto (1999), cooperação e competição podem ser consideradas como processos de interação social, porém, em diferentes perspectivas: a cooperação possui objetivos comuns e ações compartilhadas, enquanto a competição remete quase sempre a ações isoladas ou em oposição umas as outras, além de atitudes individualistas sempre buscando o ganhar. O autor salienta ainda, que existe o mito de que se deve ensinar crianças a competir, visto que a sociedade é competitiva. Entretanto, Bracht (1997) afirma que essa crença na competição como forma de desenvolver na criança o saber ganhar e perder, a obediência às regras, o esforço pessoal para vencer etc., parte de objetivos positivo-funcionais, corroborando com uma educação acrítica e reprodutivista. Nessa perspectiva, corre-se o risco de que os professores de Educação Infantil possam desenvolver de maneira propedêutica o trabalho com o movimento, os jogos e regras, com ênfase na competição; contradizendo os princípios norteadores do documento, pautados no caráter lúdico das experiências a serem vivenciadas pela criança.

No que diz respeito às orientações didáticas do RCNEI, de maneira geral, pode-se afirmar que as mesmas não conseguem avançar qualitativamente, considerando os objetivos elencados e os conteúdos a serem desenvolvidos. É preciso considerar que o movimento não reside apenas em uma ou outra atividade, como danças, brincadeiras etc., antes está presente em todas as atividades cotidianas. Porém, o documento oferece orientações mínimas, quando deveria ampliá-las para o professor.

Além das orientações didáticas, o RCNEI também traz orientações ao professor, considerando que o mesmo deve: saber perceber os significados que o movimento tem na vida da criança; refletir sobre as manifestações da motricidade infantil, de caráter lúdico e expressivo; planejar o trabalho de desenvolvimento corporal/movimento; acolher as preferências da criança no que diz respeito à sua lateralidade; saber organizar o ambiente, os materiais e o tempo, integrados às demais atividades da rotina.

Entretanto, é preciso considerar as condições concretas das instituições infantis, em relação aos materiais (escassos em boa parte destas), aos ambientes (nem sempre dotados de espaços adequados) e a formação do professor. Por exemplo, o documento afirma que, “a organização do ambiente, dos materiais e do tempo visam a auxiliar que as manifestações motoras das crianças estejam integradas nas diversas atividades da rotina” e ainda, “os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais de movimento” (BRASIL, 1998, p.39). Porém não explicita “como” isso pode ser feito diante das instituições mais e menos equipadas. O exemplo de possibilidades concretas (sem características de “receituário”) poderia ser muito válido no auxílio do trabalho docente, pois embora se defenda a autonomia do professor no contexto de cada instituição, é sabido que a formação de educadores infantis ainda é precária e a ilustração de propostas poderia suscitar diferentes possibilidades, visando uma reflexão sobre a prática cotidiana.

A mesma crítica acima pode ser feita em relação à organização do tempo para o desenvolvimento das atividades. Apesar do Referencial citar a possibilidade de desenvolvimento de projetos integrados a outros conhecimentos, traz apenas o exemplo de um projeto de dança, de maneira bem resumida.

O documento é finalizado trazendo orientações para a observação, o registro e a avaliação formativa. Porém, aborda tais elementos de maneira breve e sem maior profundidade. Sobre a observação, apenas cita a importância de se observar cuidadosamente a crianças nas práticas envolvendo as atividades de movimento.

É preciso considerar que a observação dos contextos educativos infantis é fundamental e complexa, pois, conforme Nasuti (2008), geralmente as crianças não sabem responder concretamente com palavras aquilo que realizam, mas mostram todo o tempo; logo, observar significa conhecer e construir a realidade, pois a observação constitui o ponto de vista do educador sobre a criança (informação verbal)¹⁴. Assim pode-se dizer que o ato de observar não se constitui uma atitude de contemplar passivamente a criança em suas atividades, ao contrário. Conforme Cigala (2008), o sucesso de um projeto pedagógico depende em grande parte das observações realizadas, visto que os projetos a serem desenvolvidos precisam nascer daquilo que se observa na realidade concreta (informação verbal)¹⁵. Os estudos das duas

¹⁴ Informação fornecida por Elisabetta Nasuti, em curso intitulado “Métodos de observação nos contextos educativos de primeira infância” (tradução nossa), realizado na Università Degli Studi di Parma - Itália, em 2008.

¹⁵ Informação fornecida por Ada Cigala, em curso intitulado “Processos de desenvolvimento psicológico: ler relações através de emoções” (tradução nossa), proferida na Università Degli Studi di Parma - Itália, em 2008.

autoras supracitadas consideram que observar é uma atitude crítica diante do fazer pedagógico, logo:

- É assumir responsabilidades;
- É a passagem do “veremos *o que* acontece” para o “veremos *porque* acontece”;
- Envolve componentes emotivos-afetivos;
- As observações constituem a base para se conhecer as crianças, agir conforme a realidade apresentada e não com base nos próprios estereótipos, desenvolver projetos educativos significativos e avaliar o trabalho e a criança;
- Observar implica aprender a perguntar e não buscar respostas prontas;
- Observar permite a relação dialética *construir – reconstruir – co-construir* nos contextos educativos.

Assim, o ato de observar o cotidiano das crianças e suas atividades de movimento, não poderia ser tratado no RCNEI de maneira tão breve, mas sim, de forma a fornecer pistas para que os educadores saibam o que observar, como observar e a relação dessas observações com o registro e a avaliação. Até porque o documento traz a perspectiva de avaliação contínua, considerando as vivências das crianças e o trabalho do professor, que deve ser registrado, documentando assim tanto os aspectos referentes à expressividade quanto os relativos à dimensão instrumental do movimento. Porém, assim como a observação, a avaliação e o registro aparecem de maneira sintética, não aprofundada. Mesmo no volume 2 do RCNEI, no qual tais elementos são abordados em um capítulo de orientações para o professor, a discussão, ainda que ampliada, não avança significativamente.

Observações, registros e avaliação podem ser considerados elementos indissociáveis no contexto educativo. As análises do que foi registrado a partir das observações é que possibilitarão uma avaliação abrangente e coerente com a realidade. Na atualidade, os estudos sobre o registro das práticas cotidianas na Educação Infantil, a exemplo do trabalho de Lopes (2005), o situam como importante instrumento de avaliação crítica e reflexiva das práticas desenvolvidas, da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, com vistas a garantir uma análise ampla da prática pedagógica, servindo de alicerce para a articulação teoria e prática. Conforme Nasuti (2008), o registro ajuda a construir o percurso que parte da observação à constituição de hipóteses de trabalho (tanto com as crianças quanto com os educadores),

chegando à avaliação, que nessa perspectiva, não pode ser pensada em moldes formais, mas sim na complexidade (informação verbal)¹⁶.

Na avaliação do Movimento, o RCNEI sugere como referências:

- Para crianças de zero a três anos, os usos pela criança de diversos gestos e ritmos corporais para expressar-se e deslocar-se sem auxílio no espaço.

- Para as crianças de quatro a seis anos, o reconhecimento do movimento como linguagem expressiva e a participação nos jogos e brincadeiras que envolvam diversas atividades motoras.

Entretanto, também não traz informações aprofundadas ou exemplos de possibilidades concretas para tal. Como afirmado anteriormente, mesmo sendo um referencial curricular e não um receituário, necessário se faz considerar as dificuldades dos professores atuantes na Educação Infantil.

2.3.2. *Orientações Curriculares da Educação Infantil - SMESP*

As Orientações Curriculares para Educação Infantil da SME de São Paulo foram lançadas em 2007, tendo como desafio contribuir para a qualidade das reflexões e práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Mais compacto que o RCNEI e produzido em um contexto de avanços em relação à Educação Infantil no município de São Paulo, o documento paulistano avança nas discussões sobre a Educação Infantil em relação ao RCNEI, considerando fatores como: os nove anos de diferença que separam os dois documentos, período no qual a Educação Infantil avançou consideravelmente nas discussões e práticas pedagógicas, ao menos no contexto paulistano; o fato das Orientações Curriculares paulistanas possuírem abrangência local e não nacional, o que permitiu ao grupo que elaborou o documento um conhecimento mais concreto das condições específicas das instituições do município.

O documento apresenta em um volume orientações divididas em cinco partes:

- Parte 1 – discussão sobre o ponto de partida para a Educação Infantil, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil; os princípios básicos para a educação infantil, que envolvem reflexões sobre o desenvolvimento da criança, o binômio educar e cuidar,

¹⁶ Informação fornecida por Elisabetta Nasuti, em curso intitulado “Métodos de observação nos contextos educativos de primeira infância” (tradução nossa), realizado na Università’ Degli Studi di Parma - Itália, em 2008.

inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, o papel do professor, a parceria com as famílias, além de orientações didáticas.

- Parte 2 – Discussão sobre as aprendizagens que podem ser produzidas na Educação Infantil: conhecimento e cuidado de si, do outro e do ambiente; brincar e imaginar; exploração da linguagem corporal;

- Parte 3 – Discussão sobre a exploração da linguagem verbal;

- Parte 4 – Discussão sobre a exploração da natureza e da cultura; apropriação do conhecimento matemático; expressividade das linguagens artísticas;

- Parte 5 – apresenta as considerações finais do documento.

Os objetivos gerais das Orientações Curriculares são:

- servir de referência para o trabalho dos professores e suscitar-lhes uma atitude reflexiva enquanto planejadores dos ambientes de aprendizagens das crianças;
- subsidiar cada professor na estruturação de um programa de atividades para as crianças de sua turma;
- apoiar cada equipe no planejamento, desenvolvimento e avaliação de seu projeto pedagógico, instrumento que define os conteúdos e as aprendizagens que eles buscam mediar com suas crianças;
- intensificar a articulação dos CEIs, EMEIs e EMEFs, hoje integradas na rede municipal de ensino, em torno das diretrizes comuns e de um conjunto de aprendizagens que podem ser promovidas com cada grupo de crianças, de modo a dar continuidade às experiências das crianças em seu processo educacional;
- criar um recurso de comunicação que informe as famílias das crianças matriculadas nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que estão sendo discutidas nas unidades (SÃO PAULO, 2007, p.07).

Na atual conjuntura, pode-se dizer que o conjunto de instituições de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo possui condições de alcançar tais objetivos, no contexto de um trabalho integrado. Apesar das adversidades que permeiam as instituições públicas na atualidade, percebe-se que o atendimento no município de São Paulo vem dando saltos qualitativos nos últimos anos, por exemplo, em relação à concepção de Educação Infantil da SME, à preocupação com a formação dos professores e suas práticas cotidianas e o oferecimento de boa infra-estrutura em várias unidades, como as que funcionam em um CEU – Centro Educacional Unificado.

Pode-se dizer que, de maneira geral, o documento busca manter uma unidade em todas as discussões, considerando os vários aspectos que compõem a totalidade da Educação Infantil. Isso pode ser considerado um grande avanço, principalmente para que o professor possa compreender que as diferentes questões da prática pedagógica estão imbricadas e não fragmentadas.

A linguagem utilizada no documento se apresenta de maneira menos complexa, porém, não simplista. Essa é uma questão importante, pois a linguagem mais acessível aos professores pode ser uma barreira a menos para a leitura, compreensão e discussão do mesmo entre os pares no cotidiano. É preciso considerar também que, nos últimos anos, a formação dos profissionais que trabalham na Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo melhorou consideravelmente, visto que é comum hoje em dia a presença de vários professores com formação universitária, ainda que existam muitos professores apenas com formação em magistério.

Seguindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, as Orientações Curriculares propõem que, as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil acolham as diversidades e promovam:

- um pensar criativo e autônomo, conforme a criança aprende a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma idéia, um conflito etc.;
- uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção de respostas singulares pelas crianças, em um mundo onde a reprodução em massa sufoca o olhar; e
- uma postura ética de solidariedade e justiça que possibilite à criança trabalhar com a diversidade de pessoas e de relações que caracteriza a comunidade humana, e a posicionar-se contra a desigualdade, o preconceito, a discriminação e a injustiça (SÃO PAULO, 2007, p.15).

Nessa perspectiva, espera-se que a Educação Infantil possa ampliar a vivência da infância, de modo que as crianças possam:

- conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo,
- cuidar de si, de outros e do ambiente,
- expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens,
- compreender suas emoções e sentimentos e organizar seus pensamentos,
- ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos,
- conhecer suas necessidades, preferências e desejos ligados à construção do conhecimento e de relacionamentos interpessoais, e
- formular um sentido de si mesmo que oriente as ações da criança (SÃO PAULO, 2007, p.16).

O documento ressalta que deve existir um compromisso das instituições de Educação Infantil em garantir o direito da criança a vivenciar o aprendizado e convívio com os pares de maneira segura, desafiadora, agradável e acolhedora. Para tanto, aponta alguns princípios básicos para que esse compromisso possa ser efetivado:

- a. o desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco.
- b. educar e cuidar são dimensões indissociáveis de toda ação educacional.
- c. todos são iguais, apesar de diferentes: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.
- d. o adulto educador é mediador da criança em sua aprendizagem.
- e. a parceria com as famílias das crianças é fundamental (SÃO PAULO, 2007, p.16).

Cada um desses princípios é discutido de maneira detalhada, de modo a contribuir para uma reflexão efetiva por parte do professor, a partir de exemplos concretos. Dessa forma, pode possibilitar um melhor entendimento do documento, mesmo por parte daqueles professores com formação deficitária, assim como a concretização das práticas pedagógicas nessa perspectiva. Isso é importante, visto que esses princípios costumam ser discutidos em cursos de formação, na bibliografia da área de Educação/Educação Infantil, porém, é perceptível que em muitas instituições não são colocados em prática, devido, dentre outros fatores, às dificuldades de muitos professores em relacionar teoria e prática, especialmente na ausência de exemplos sobre o “como fazer”. Não se defende aqui que um referencial deva cumprir a função de “cartilha” ou “receituário”, entretanto, conforme apontado na discussão sobre o RCNEI, é importante que um documento curricular, ainda que tenha o caráter de “referencial”, de “orientação”, possa explicitar seus princípios por meio de exemplos, a partir dos quais o professor possa visualizar possibilidades no contexto das práticas pedagógicas.

Nas orientações didáticas gerais, o documento busca auxiliar o professor a refletir sobre a construção e sua prática pedagógica, conceituando e discutindo elementos como: o projeto pedagógico, o currículo, a programação didática, as interações e relações no cotidiano, tempo e espaço, seleção e uso de materiais e ainda, a avaliação. Nesse sentido, dentre outras questões, situa a importância do ambiente de aprendizado, buscando chamar a atenção dos professores para a consideração das interações e relações, o manejo do tempo, a estruturação do espaço e a seleção e uso dos materiais no planejamento de seu trabalho. No que se refere à avaliação, elemento ainda hoje gerador de dúvidas nos professores de Educação Infantil (especialmente sobre o que se deve avaliar), a mesma é tratada no documento como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica e acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Além das orientações didáticas gerais, as Orientações Curriculares situam ainda as expectativas de aprendizagens, finalizando a primeira parte. Tais expectativas foram elaboradas em consonância com a concepção de função social das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, parte-se do princípio de que, as unidades de Educação Infantil da rede municipal devem possibilitar a ampliação das experiências infantis, assim como o desenvolvimento na perspectiva da totalidade (dimensões afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva, linguística).

A segunda parte do documento, principal foco desta análise, discute as aprendizagens que podem ser promovidas na Educação Infantil, as quais são:

- a.Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente.
- b.Experiências de brincar e imaginar.
- c.**Experiências de exploração da linguagem corporal.**
- d.Experiências de exploração da linguagem verbal.
- e.Experiências de exploração da natureza e da cultura.
- f.Experiências de apropriação do conhecimento matemático.
- g.Experiências com a expressividade das linguagens artísticas (SÃO PAULO, 2007, p.42, grifos nossos).

Apesar dessa divisão “didática”, por assim dizer, das diversas experiências a serem desenvolvidas, o documento chama a atenção para o fato de que as mesmas não podem ser pensadas em separado, pois estão articuladas de diferentes maneiras. Além disso, existe a preocupação em demonstrar, por meio de exemplos concretos, de que forma essa articulação aparece. Isso é importante, visto que, na atualidade, ainda existe uma dificuldade considerável em se pensar o conhecimento de maneira articulada, em uma perspectiva dialética, de totalidade.

A discussão relacionada às “experiências de exploração da linguagem corporal”, chama a atenção para o fato de que a criança, desde seu nascimento, atua e dá significado ao ambiente por meio do movimento, mediado pela cultura. Assim, o desenvolvimento do movimento e ampliação do repertório da criança, só pode ser pensado na perspectiva de uma “cultura corporal”, que possibilita a ação da criança sobre o ambiente e sua expressão em sentido mais amplo, conforme o contexto cultural no qual está inserida.

Nesse sentido, o movimento é discutido em seu sentido mais amplo e não apenas no contexto de determinadas atividades corporais a serem desenvolvidas. Assim, o papel do professor é compreender, em primeiro plano, que o movimento da criança no cotidiano não é uma manifestação de indisciplina ou desordem, mas sim, próprio da faixa etária e necessário para o desenvolvimento, devendo, pois ser considerado um fator de aprendizagem.

Apesar de situar a dança e jogos e brincadeiras como possibilidades didático-pedagógicas para desenvolver e ampliar o repertório de práticas da cultura corporal da criança, os objetivos deixam claro que as demais atividades desenvolvidas na rotina podem favorecer esse objetivo. O desafio colocado ao professor é o de pensar o movimento em sua totalidade, nas práticas cotidianas. Seria interessante que mais exemplos, fora os relacionados à dança e jogos/brincadeiras, tivessem sido apontados, pois muitos professores possuem dificuldade considerável em compreender, por exemplo, que o ato da criança brincar com a massinha de modelar na mesa da sala ou se expressar ao ver imagens que retratam aventuras, é movimento. Conforme discutido anteriormente neste trabalho, é preciso considerar as dificuldades concretas de muitos professores na compreensão de que o movimento está

presente em tudo, e que, tais dificuldades não estão vinculadas apenas à formação profissional, mas ao histórico dualismo corpo x mente enraizado no cotidiano da vida. Mas pode se afirmar que, em geral, a discussão no documento de que o movimento deve ser pensado no todo e não apenas em ocasiões isoladas (como a hora da dança, ou das brincadeiras) parece clara.

As Orientações Curriculares apontam alguns princípios que podem orientar as experiências com o movimento na Educação Infantil:

- favorecer a organização de atividades que reúnam crianças com diferentes competências corporais e lhes proporcionar, com propostas abertas e que possibilitem respostas múltiplas e inesperadas, oportunidades para uma produção criativa de novos elementos corporais;
- garantir cotidianamente uma diversidade de propostas, organizações espaciais e de materiais que possibilitem à criança mobilizar diferentes movimentos para explorar o entorno e o seu corpo;
- assegurar a regularidade nas propostas que possibilite à criança explorar repetidamente o mesmo material, o espaço e o seu corpo de diferentes formas ou com crescente domínio dos movimentos mobilizados em cada proposta;
- selecionar elementos da cultura corporal para ampliar o repertório gestual da criança por meio de práticas socialmente significativas, tomando a brincadeira como elemento privilegiado da cultura corporal nessa faixa etária (SÃO PAULO, 2007, p.64-65).

Outra questão interessante tratada no documento, diz respeito à corporeidade expressa pelo professor. Ou seja, o professor, ao se expressar de diversas maneiras na interação com as crianças (por exemplo, pegando-as no colo, abraçando-as etc.) também serve de modelo, logo, precisa estar atento aos seus movimentos na interação com elas. As obras de Vigotsky (1998) e Wallon (1973) há muito chamam a atenção para a importância da imitação no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Ainda em relação ao papel do professor, são apresentadas atitudes desejáveis dos professores em relação à apropriação da cultura corporal pela criança, tais como:

- reconhecer e validar os avanços e conquistas de cada criança em seu próprio processo de aprendizagem;
- estimular a interação de crianças de mesma idade e de diferentes faixas etárias;
- favorecer a autonomia da criança na exploração do ambiente e do próprio corpo;
- elaborar propostas desafiadoras que levem em conta os conhecimentos prévios e o interesse da criança.
- observar e registrar as ações das crianças nas atividades propostas para conhecer o grupo e ajustar as propostas (SÃO PAULO, 2007, p.65).

No que diz respeito às expectativas de aprendizagem relacionadas à cultura corporal, as mesmas são apresentadas em três blocos: explorar o mundo pelo movimento, explorar o próprio corpo pelo movimento, expressar e interagir com os outros pelo movimento. Apesar dessa divisão, o documento procura deixar claro que os mesmos são complementares e

integrados, com a função de favorecer a ampliação das competências motoras da criança, para que ela possa avançar em relação às possibilidades concretas de explorar o mundo e interagir. Para cada bloco são apresentadas ainda orientações didáticas significativas, que exemplificam diversas possibilidades de trabalho de maneira clara, inclusive em relação à organização do espaço, considerando a realidade das instituições de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo. Conforme dito anteriormente, isso foi possível por se tratar de um documento local, específico para uma rede de ensino que, mesmo tendo muito ainda por fazer, apresenta considerável avanço no conhecimento de suas características, ainda que seja de um grande centro urbano.

Considerações sobre “explorar o mundo pelo movimento”:

BERÇÁRIO 1 – As crianças, desde bebês, podem ser incentivadas a explorar com progressiva autonomia, presteza e confiança os diferentes desafios oferecidos pelo espaço para além do berço, por meio de movimentos rudimentares e básicos, tais como erguer a cabeça, rolar, sentar, apoiar, rastejar e engatinhar. Também podem aprender a manipular e explorar diferentes objetos, utilizando-se dos movimentos básicos tais como pegar, largar, levar à boca, chutar, lançar de diferentes modos, empilhar, encaixar, etc.

BERÇÁRIO 2 – Com a conquista da marcha, as crianças podem explorar desafios maiores oferecidos pelo espaço por meio de movimentos coordenados rudimentares e básicos (erguer a cabeça, rolar, sentar, apoiar, rastejar, engatinhar), mas também andar, correr, saltar, saltitar, pular para baixo, subir etc., com maior autonomia, presteza e confiança. Elas podem ser apoiadas a manipular e explorar objetos de diferentes características (formas, pesos, texturas, tamanhos, etc.) utilizando-se de movimentos básicos (pegar, largar, levar à boca, chutar, lançar de diferentes modos, empilhar, encaixar etc.) igualmente com autonomia, presteza e confiança progressiva.

MINI-GRUPO E PRIMEIRO ESTÁGIO – As crianças podem continuar a ser incentivadas a explorar os diferentes desafios oferecidos pelo espaço por meio de movimentos coordenados básicos (como andar, correr, saltar, saltitar, pular para baixo, subir, escalar, trepar, arrastar-se, pendurar-se, balançar-se, equilibrar-se, etc.) com maior autonomia, presteza e confiança, e aprender a orientar-se corporalmente com relação a: em frente, atrás, no alto, em cima, embaixo, dentro, fora. Também podem aprender a usar os movimentos básicos de pegar, lançar, encaixar, empilhar, etc. com mais presteza e autonomia na manipulação e exploração de diferentes objetos.

SEGUNDO E TERCEIRO ESTÁGIOS – As crianças podem aprender a usar os movimentos básicos que aprenderam a dominar, e também algumas combinações de movimentos (como andar e puxar, lançar e pegar, andar e quicar uma bola, etc.) ao explorarem os desafios oferecidos pelo espaço com mais confiança, autonomia e eficácia. Podem aprender a se orientar corporalmente em relação à – em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora – respondendo adequadamente a proposições orais. Também, podem manipular e explorar objetos de diferentes características (formas, pesos, texturas, tamanhos, etc.) com maior presteza e autonomia, utilizando-se não apenas dos movimentos básicos como de algumas combinações de movimentos (empurrar e carregar, correr e lançar, etc.) (SÃO PAULO, 2007, p.66, grifos dos autores).

Considerações sobre “explorar o corpo pelo movimento”:

BERÇÁRIO 1 – Os bebês podem ser ajudados a familiarizar-se com a própria imagem corporal, discriminando sensações e percepções ligadas aos diferentes

segmentos do corpo, especialmente por meio da interação com os outros parceiros, do toque e uso do espelho.

BERÇÁRIO 2 – As crianças podem aprender a familiarizar-se com a própria imagem corporal e a discriminar, no que se refere às sensações e percepções, as suas diferentes partes, por meio do toque, interação com diferentes parceiros (adultos e crianças de diferentes faixas etárias), brincadeiras, uso do espelho, fotografia, imagens de corpo humano etc.

MINI-GRUPO E PRIMEIRO ESTÁGIO – As crianças podem apropriar-se da própria imagem corporal por meio dos recursos já mencionados e podem aprender a discriminar e nomear as diferentes partes do próprio corpo e o do outro. Podem controlar gradualmente o próprio movimento, ajustando suas habilidades às diferentes situações das quais participa (brincadeiras e atividades cotidianas) e conhecer as potencialidades e limites do próprio corpo. Com isso desenvolvem uma atitude positiva com relação a seu corpo e ao do outro, assim como prazer ao movimentar-se.

SEGUNDO E TERCEIRO ESTÁGIOS – As crianças podem aprender a controlar gradualmente o próprio movimento, ajustando suas habilidades às diferentes situações das quais participa (brincadeiras e atividades cotidianas) e conhecendo as potencialidades e limites do próprio corpo (relacionados à força, à resistência, à flexibilidade, além da coordenação motora e organização espaço-temporal). Podem ampliar a consciência corporal em posturas e em movimento (por meio da descrição, da reflexão, do toque e interação com diferentes parceiros, brincadeiras, uso do espelho, da fotografia, do desenho, de imagens de corpo humano, etc.), nomear, conhecer as características e funções das diferentes partes do próprio corpo e do outro e do movimento corporal. Também podem manifestar uma atitude positiva em relação ao próprio corpo e do outro e prazer ao movimentar-se (SÃO PAULO, 2007, p.69, grifos dos autores)

Considerações sobre “expressar/interagir pelo movimento”:

BERÇÁRIO 1 – Os bebês podem aprender a imitar diferentes expressões faciais, posturas corporais e gestos dos parceiros ao participar de brincadeiras e danças e a movimentar-se ritmicamente ao som de músicas de diferentes gêneros.

BERÇÁRIO 2 – As crianças podem aprender a utilizar uma diversidade maior de gestos, expressões faciais e movimentos corporais de modo mais intencional na interação com um número diversificado de parceiros. Podem imitar posturas corporais, gestos e falas dos parceiros, reproduzindo-os em outras situações. Na interação com parceiros em brincadeiras e danças, elas podem ampliar as possibilidades gestuais ao movimentar-se ritmicamente ao som de músicas de diferentes gêneros. É possível ainda incentivá-las a apreciar apresentações de dança de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal (como circo, esportes, mímica, teatro etc.).

MINI-GRUPO E PRIMEIRO ESTÁGIO - As crianças podem ser ajudadas a: expressar-se pelo movimento ao interagir com diferentes parceiros usando gestos, expressões faciais e movimentos corporais, de modo a comunicar-se intencionalmente; expressar-se nas brincadeiras, assumindo determinadas posturas corporais, gestos e falas que delinham determinados papéis; interagir com parceiros em brincadeiras (jogo simbólico e jogos de regras simples tradicionais), participar de danças de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal (circo, jogos com elementos desportivos etc.). Elas podem aprender a dançar ao som de músicas de diferentes gêneros, imitando, criando e coordenando movimentos: a partir da música, com os movimentos dos companheiros, a dançar criando, imitando e coordenando movimentos com o uso de materiais diversos (lenços, bola, fitas, instrumentos, etc.), explorando o espaço (em cima, em baixo, para frente, para trás, à esquerda e à direita) a partir de estímulos diversos (proposições orais, demarcações no chão, mobiliário, divisórias no espaço, etc.), explorando as qualidades do movimento (tempo – rápido ou lento, energia – forte ou leve, e espaço – direto ou flexível etc.) também a partir de estímulos diversos (tipo de música, ritmo, espaços, objetos, imagens, fantasias, histórias etc.). Podem ainda aprender a apreciar apresentações de dança de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal

(como circo, esportes, mímica, teatro etc.) de adultos amadores e profissionais e outras crianças.

SEGUNDO E TERCEIRO ESTÁGIOS – As crianças podem continuar a explorar as possibilidades de se expressar, se comunicar, interagir intencionalmente com diferentes parceiros pelo movimento, ampliando suas possibilidades gestuais. Podem aprender a dançar a partir de músicas de gêneros variados, imitando, criando e coordenando movimentos de diferentes maneiras a partir de estímulos diversos, sozinhas ou com companheiros, sendo capazes de coordenar seus movimentos com os dos parceiros de modo intencional. Elas podem também ser apoiadas a criar e reproduzir coreografias individualmente e em grupo, a descrever como um movimento deve ser feito e a criar um sistema de registro para movimentos, utilizando-o na realização de seqüências de movimentos. Podem ainda aprender a fruir, descrever, avaliar e interpretar apresentações de dança de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal (como circo, esportes, mímica, teatro, etc.), de adultos amadores e profissionais, e de outras crianças. Finalmente, podem criar brincadeiras corporais a partir do repertório apreendido da cultura corporal e aprender a resolver problemas ocorridos em um jogo discutindo suas regras (SÃO PAULO, 2007, p.70, grifos dos autores).

A discussão sobre a linguagem corporal é finalizada reafirmando a importância das experiências de movimento na construção de sua corporeidade, bem como a relação dessas com as demais tratadas no documento, de maneira integrada, considerando as possibilidades de desenvolvimento, pela criança, de progressiva autonomia e criatividade.

Após a análise do RCNEI e das Orientações Curriculares SMESP, é perceptível que o corpo e o movimento ainda são questões difíceis de lidar no contexto da Educação Infantil. Não tanto pela ausência de estudos sobre o tema, mas talvez pela distância entre as teorias que são propostas e as práticas no cotidiano das instituições, além de uma formação profissional que consiga abordar o tema com maior profundidade.

É preciso questionar ainda qual o sentido de um referencial ou uma orientação curricular. Compreende-se que tais documentos devem servir para subsidiar as reflexões do professor e suas práticas pedagógicas. Entretanto, diante de uma formação profissional ainda precária de grande parte dos professores, muitas vezes o que deveria ser apenas um referencial ou orientação curricular, acaba sendo visto como material de formação. Nesse sentido, corre-se o risco de o material se tornar um texto (quase) acadêmico e/ou de difícil entendimento para os professores, apesar dos esforços empreendidos pelas equipes que os elaboram e de avanços nessa perspectiva, a exemplo das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do município de São Paulo.

As reflexões apresentadas neste capítulo objetivaram maior aproximação teórica com o objeto de estudo, a partir de discussões sobre corpo e movimento na educação da infância moderna. Dessa forma, trouxe à tona importantes questões relacionadas aos dados da pesquisa empírica.

O próximo capítulo apresenta a forma como a pesquisa empírica foi estruturada, os campos e sujeitos de investigação, assim como os princípios que nortearam a análise.

3. O CAMINHO METODOLÓGICO

O relato científico é [...] construído na relação pesquisador-pesquisado, numa dinâmica segmentação e combinação de fragmentos de percepções presentes, experiências passadas e expectativas futuras, permeadas por formações discursivas ideológicas, com possibilidades e delimitações do discurso científico vigente na área do conhecimento, nesse contexto sócio-histórico. Por isso, as condições de produção do *corpus* e sua interpretação, além dos referenciais teóricos, devem ser bem explicitadas (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2004, p.33).

O ponto de partida da trajetória metodológica desta pesquisa foi a consideração, conforme Z. Oliveira (2002), de que o conhecimento não pode ser pensado como um conjunto estável de dados ou na perspectiva de cadeias casuais linearmente condicionadas, mas como uma rede de significações, constituída por nós em conexão com espaços de representações em permanente transformação.

A abordagem adotada para esta investigação é a pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (1994), busca responder a questões particulares a partir de um nível de realidade que não pode ser quantificado, na medida em que,

[...] trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21-22).

Desta forma, a abordagem qualitativa aprofunda-se nos significados das ações e relações humanas. Ou seja, segundo Chizzotti (2000), ela legitima o conhecimento partindo do fundamento de que existe uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real, entre sujeito e objeto de pesquisa, pois este objeto não é neutro, ao contrário, possui significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações, num determinado contexto.

Para além da revisão de literatura, essa investigação privilegiou o trabalho de campo, pois este “[...] se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (MINAYO, 1994, p.51). Para a autora, o campo possibilita um rico diálogo com a realidade e também a abertura de novas portas para o conhecimento e realização da pesquisa proposta.

Nesse sentido, buscou-se compreender de maneira ampla, a partir das falas e ações dos professores (atores sociais deste estudo), o que André (1995) designa de significados criados e recriados no processo de constituição das práticas cotidianas, ainda que esta pesquisa não se caracterize como um estudo etnográfico, em seu sentido mais amplo. Isso porque, apesar

desta autora considerar que as pesquisas educacionais não necessitam cumprir alguns requisitos das investigações antropológicas, por exemplo, um extenso período do pesquisador em campo e a definição de amplas categorias de análise, o estudo etnográfico da prática escolar pressupõe a ênfase nas observações realizadas, o que não foi o caso desta pesquisa.

Como técnica de coleta de dados privilegiou-se a entrevista semi-estruturada e, como suporte, as observações, realizadas com professores em unidades de Educação Infantil das redes pública, conveniada e particular de ensino, nas cidades de São Paulo e Jundiaí/SP.

O referencial para análise dos dados é orientado pela perspectiva teórico-metodológica denominada de “Rede de Significações” ou *RedSig*, proposta por Rossetti-Ferreira, et al (2004), que busca compreender o objeto de estudo num processo contínuo, inserido numa teia de relações e disposições sociais e históricas, distante de análises lineares e simplistas.

A perspectiva da Rede de Significações entende o desenvolvimento como ocorrendo ao longo do ciclo vital, conforme a pessoa interage com parceiros, ocupando papéis e posições em situações concretas, constituídas em contextos social e culturalmente organizados, onde há uma malha de elementos pessoais, relacionais e contextuais inter-relacionados, de natureza semiótica e impregnados por uma matriz sócio-histórica. [...] A importância da metáfora da rede reside na idéia de relações, de entrelaçamento, de multiplicidade de fios de interligação em combinações pluri-dimensionais (Z. OLIVEIRA, 2006, p.01)

A perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, orientada por uma matriz sócio-histórica, a partir das obras de Vigotsky, Wallon, Bakhtin e Valsiner, busca se constituir como ferramenta auxiliar nos procedimentos de investigação e compreensão dos processos de desenvolvimento humano, compreendidos a partir das múltiplas interações estabelecidas pelos seres humanos em seus contextos organizados social e culturalmente.

A idéia de *rede* parte da idéia de que os processos de desenvolvimento humano estão em contínua dinâmica e flexibilidade na ação do ser humano em significar o mundo (significa-ação), o outro e a si mesmo, em constante interação, estruturada em um universo semiótico e dialético. Assim, a perspectiva da *RedSig* abre caminho para uma apreensão e uma interpretação de como se articulam os componentes apreendidos na situação investigada.

O objetivo da coleta e da análise de dados, portanto, deve ser o de apreender vários dos elementos presentes em determinadas situações interativas, buscando analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação, para as várias pessoas participantes do processo, acompanhando ainda seus movimentos de transformação e procurando interpretar os processos pelos quais as significações emergem. Trata-se, portanto, de uma tarefa bastante complexa: apontar para certos elementos das redes de significações em que as várias pessoas se encontram imersas e para suas inter-relações de modo a **não cair, a priori, por um lado em um reducionismo e, por outro, em um relativismo absoluto** (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2004, p.31, grifos nossos).

Para Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), isto impõe sérios e grandes desafios ao pesquisador, apontando a necessidade de aprofundamento do trabalho metodológico de analisar os dados, capturando os processos de mudança ao longo do tempo de das diversas situações. Até porque, como toda perspectiva teórico-metodológica, esta também apresenta algumas limitações, que residem principalmente no fato da impossibilidade do pesquisador apreender todos os elementos das redes de significações do objeto investigado.

Ao analisar as práticas cotidianas e as concepções dos professores relativas ao corpo e movimento infantil sob o foco da *RedSig*, as reflexões vão ao encontro das interações/relações estabelecidas entre os professores, seus saberes, suas práticas e as crianças.

É importante considerar que,

Nos processos de desenvolvimento humano, no constante devir das situações, a cada momento há ocorrência de novos eventos, reconfigurando-se a *RedSig*, como novos papéis ou posições sendo atribuídos/assumidos pelas pessoas em interação (ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p.17).

A *RedSig* parte do pressuposto de que a realidade é dinâmica e complexa. Assim, as redes de significações estabelecidas são constantemente reconfiguradas, em função da cultura, da ideologia, das relações de poder, numa perspectiva dialética. Nesse sentido, a análise do objeto de pesquisa considera que as pessoas envolvidas no processo não “são”, mas estão “sendo”, ou seja,

[...] tal perspectiva busca apreender os vários elementos presentes nas situações específicas, analisar e acompanhar os movimentos de emergência, deslizamento e transformação dos vários significados e sentidos apontados conforme seus participantes assumem determinados papéis e contra-papéis no aqui-e-agora das situações (Z. OLIVEIRA, 2006, p.1).

O pesquisador assume um papel dinâmico nesse processo, como um agente ativo, visto que os dados não são coletados ou observados, mas sim, construídos no cotidiano da pesquisa, conforme a situação. Ou seja, os elementos observados na realidade, assim como os discursos dos pesquisados nas entrevistas, se constituem um *corpus*, sobre o qual os dados serão construídos. Assim, não existem “dados” sobre as entrevistas e/ou observações. Por exemplo, ao realizar uma entrevista, o pesquisador precisa estar ciente de que as respostas obtidas são construídas conforme a situação. Da mesma forma que os elementos observados pelo pesquisador em campo também o são. Nesse sentido, é necessário que o pesquisador saiba “ler” essas situações, compreendendo o “diálogo social” estabelecido. “O lugar do pesquisador, portanto, pressupõe que seu fazer é situado, dá-se nas relações, imerso em redes

de significações, em estreita relação com os sujeitos e o objeto de estudo investigado” (Z. OLIVEIRA, 2006, p.2).

Nessa perspectiva, conforme Rossetti-Ferreira et al (2004), os contextos não se constituem “panos de fundo” dos processos de desenvolvimento, muito menos determinam normas ou significações aos sujeitos. Ao contrário, os contextos estão relacionados ao meio, este entendido tanto em sua função de ambiente quanto condição/instrumento de desenvolvimento. Dessa forma, não se pode pensar a Rede de Significações como uma “entidade”, mas como a possibilidade de apreensão pelo pesquisador da situação investigada e das articulações entre os componentes apreendidos e as possibilidades de ação/emoção/cognição.

3.1. Campo de investigação

Nesta pesquisa foram investigadas quatro unidades de Educação Infantil nas cidades de São Paulo e Jundiaí/SP. Na cidade de São Paulo as entrevistas e observações foram realizadas em uma instituição pública municipal, uma instituição de caráter filantrópico conveniada com a prefeitura e uma da rede particular; na cidade de Jundiaí/SP em uma instituição da rede particular. Ao todo foram quatro professores entrevistados no período de agosto a dezembro de 2009.

As instituições foram delimitadas considerando: a localização geográfica acessível à pesquisadora; possibilidade de acesso (autorização) para a realização da pesquisa. Assim, num primeiro momento foram mapeadas cerca de dez instituições nos perímetros escolhidos pela pesquisadora. Posteriormente, houve o contato com cada uma delas para solicitar autorização para a elaboração da pesquisa.

A delimitação destes professores e instituições justifica-se pela busca da compreensão e análise de perfis diferenciados no que diz respeito ao trato com o corpo e movimento na educação infantil.

No Brasil, as diferenças entre a educação oferecida em instituições públicas e privadas são grandes, especialmente no que concerne à Educação Infantil. Dentre outros fatores para tal diferenciação, pode-se considerar o fato da Educação Infantil não possuir cunho escolarizante, seguindo as normatizações da Educação Básica, apesar de ser considerada primeira etapa da mesma. Com base no que foi definido pelo Conselho Nacional de Educação quanto às diretrizes curriculares nacionais para a área (na época da realização

das entrevistas vigorava a Resolução CNE/CEB nº 01/99), cada sistema de ensino tem organizado sua estrutura curricular. Assim, várias redes municipais de ensino têm publicadas suas orientações curriculares para a Educação Infantil, como São Paulo, Florianópolis, Goiânia, dentre outras.

A idéia neste trabalho não foi a de fazer uma comparação entre os fazeres pedagógicos de instituições públicas, privadas e conveniadas, visto que se trata de realidades muito distintas, mas buscar elementos mediadores para a compreensão das perspectivas no trato com o corpo e movimento na Educação Infantil.

Nas instituições investigadas, o público-alvo da pesquisa foi constituído por professores que atuavam com turmas de crianças de dois a três anos de idade. Essa delimitação deveu-se especialmente ao fato de não encontrarmos nas pesquisas mais recentes referências a essa faixa etária. Por exemplo, pesquisas sobre questões relacionadas ao corpo e movimento na Educação Infantil (GARANHANI, 2004; FILGUEIRAS, 2007, dentre outras), têm posto foco especialmente no trabalho com as crianças a partir de quatro anos de idade. Apesar da discussão em Educação Infantil ter como foco a faixa etária geral de zero a cinco anos de idade, cada grupo etário guarda características de desenvolvimento que lhe são peculiares, a exemplo dos bebês e crianças menores de quatro anos.

3.2. O roteiro da pesquisa de campo

As observações e entrevistas seguiram um roteiro, pré-definido pela pesquisadora, de acordo com o foco da pesquisa. Segundo Trivinos (1987), é importante que o pesquisador tenha claro o que se pretende observar e estabeleça categorias para a compreensão daquilo que se observa. Assim, o roteiro dos elementos a serem observados contribuiu de forma significativa.

As situações observadas em campo foram registradas de maneira cursiva, durante os momentos de realização das atividades nas instituições. Já os dados das entrevistas, ora foram gravados, ora descritos de maneira cursiva, conforme as condições dadas pelos professores entrevistados.

Devido ao tempo médio das observações em cada instituição (cerca de duas semanas), considera-se que os elementos principais para análise estejam vinculados às entrevistas. Assim, as observações estão situadas como elementos complementares.

O primeiro esboço do roteiro da pesquisa de campo foi elaborado no segundo semestre de 2006, a partir de observação piloto em campo, realizada em uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal da cidade de São Paulo/SP. O estudo piloto foi imprescindível, no sentido de fornecer pistas para a posterior redefinição do problema de pesquisa, bem como dos roteiros de entrevista e observações, realizadas no segundo semestre do ano de 2009.

Roteiro das entrevistas com os professores:

- Fale um pouco de suas memórias em relação às vivências/experiências com as práticas corporais, durante sua escolaridade e fora da escola.
- Qual a sua concepção sobre o movimento como linguagem a ser desenvolvida na Educação Infantil?
- Existe algum dia ou momento específico no decorrer do cotidiano para trabalhar com atividades envolvendo o movimento? De que forma? Com quais finalidades?
- Qual a metodologia adotada?
- É comum as crianças participarem dessas atividades? Que finalidades as atividades cumprem? Para quê, quais os objetivos? Existem crianças pouco participativas nessas atividades? Você sabe por quê?

Além da entrevista, dados pessoais, de formação e experiência profissional também foram obtidos.

Roteiro das observações nas instituições:

Os indicadores que orientaram a observação do cotidiano foram organizados em relação aos locais observados.

Em sala de aula:

- O tempo em que as crianças:
 - permaneciam sentadas, à mesa;
 - ficavam em movimentação, livre/independente ou orientada pelos professores;
- As atividades realizadas nestes momentos;
- As qualidades da movimentação das crianças (usos de espaços e tipos de intervenção dos professores);
- A participação dos professores nas propostas de atividades de exploração do movimento. Quais atividades por eles propostas e de que forma eram desenvolvidas.

Fora de sala de aula:

- O tempo em que as crianças ficavam em movimentação, livre/independente ou orientada pelos professores;
- As atividades nas quais as crianças se envolviam e os locais onde elas desenvolviam suas atividades;
- As qualidades da movimentação das crianças (usos de espaços e tipos de intervenção);
- A participação dos professores nas propostas de atividades de exploração do movimento. Quais atividades por eles propostas e de que forma eram desenvolvidas.

A partir destas questões, outras complementares foram feitas conforme as respostas obtidas. Quando os professores alegavam algum tipo de dificuldade em relação ao trabalho com o movimento, em relação à falta de condições de trabalho (infra-estrutura física, por exemplo) ou relacionada a outras questões, foram feitas perguntas como: Se você tivesse outras condições de trabalho, você faria algo diferente? Que outras atividades realizaria? Como?

3.3. Princípios para a análise dos dados

Para a análise dos dados foram elencadas algumas categorias, frente à multiplicidade de elementos obtidos por meio das entrevistas e observações.

Conforme Minayo (2000, 1994), as categorias podem ser entendidas como conceitos relativos à realidade histórica, que são construídas através do conhecimento e da prática social. Ou seja, trabalhar com categorias significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Conforme a autora, as categorias de análise podem ser definidas antes ou depois da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes geralmente estão no plano de conceitos mais amplos e abstratos. As estabelecidas posteriormente à coleta de dados são mais específicas e concretas. Segundo André (1995), nas pesquisas que envolvem a prática escolar cotidiana, é importante que as categorias sejam construídas ao longo do processo de estudo, considerando a relação entre a teoria e os dados.

A partir desse entendimento, as categorias deste estudo foram definidas e redefinidas ao longo do processo de constituição dos dados empíricos.

Foram elencadas como categorias:

- Concepção de práticas cotidianas na Educação Infantil (que práticas são essas);
- Concepção de corpo e movimento das professoras (como as professoras concebem a educação do “corpo” e o movimento nas práticas cotidianas de Educação Infantil);
- Os espaços físicos e seus usos.

Cabe ressaltar que, inicialmente, seis instituições autorizaram a elaboração da pesquisa de campo. Além das quatro instituições já elencadas, somava-se mais duas, uma da rede pública municipal e outra da rede particular de ensino na cidade de São Paulo. Ao todo foram nove professores entrevistados em seis diferentes unidades no período de agosto a dezembro de 2009. Assim, para a análise dos dados construídos ao longo do processo de pesquisa, foi feita uma divisão em dois grupos: um grupo principal (composto por quatro professores) e outro grupo complementar (cinco professores, sendo dois da unidade pública e três da privada). Essa divisão considerou as condições objetivas de realização das entrevistas. O grupo complementar foi composto por professores que não autorizaram a gravação das entrevistas em áudio, apenas o registro de suas falas de maneira cursiva.

Perante a diferença significativa e qualitativa entre os registros das informações advindas dos dois grupos, ao final, foi feita a opção somente pelo grupo principal no corpo de análise, considerando a qualidade dessas informações. As entrevistas gravadas em áudio geraram a possibilidade do estabelecimento de um diálogo entre a pesquisadora e os professores para além das questões do roteiro, enriquecendo o trabalho, na medida em que não havia a preocupação com o registro escrito no momento da entrevista.

Em relação às entrevistas não gravadas, percebeu-se que as mesmas constituíram dados precários, visto que o registro cursivo permitiu apenas a elaboração de uma síntese das falas dos professores, perante o pouco que se conseguiu anotar. E ainda, a não existência de um auxiliar de pesquisa não permitiu que a pesquisadora exercesse com qualidade a função de interlocutora e escriba simultaneamente. Evidentemente, tal situação gerou o encurtamento dos momentos de entrevista, tanto por parte da pesquisadora, quanto dos professores entrevistados. Em relação à pesquisadora, perante a atenção mais voltada para a anotação das respostas, a percepção de elementos que pudessem gerar o diálogo ficou prejudicada, assim como a própria possibilidade de dialogar com os entrevistados paralelamente à anotação das repostas.

No que diz respeito aos professores entrevistados, percebeu-se que, diante do “anotar” da pesquisadora, eles buscaram abreviar as repostas, talvez para diminuir o tempo da

entrevista (pois as anotações tornaram-nas mais demoradas) ou pensando que dessa forma poderiam auxiliar a pesquisadora, a exemplo de um dos professores que, em dado momento da entrevista, disse que não iria falar muito mais porque senão eu teria muitas coisas para anotar.

É possível considerar que, a não autorização para a gravação das entrevistas demonstrou certa insegurança dos professores a respeito de sua prática pedagógica, o incômodo com a presença da pesquisadora, bem como a desconfiança do que a mesma poderia fazer com os dados. Em uma das instituições, uma professora justificou a não autorização para a gravação me dizendo que estava meio cansada “do povo da universidade” que de vez em quando aparecia por lá, entrevistava, observava, “atrapalhava” a rotina, para depois “falar mal” das práticas que por lá aconteciam.

Interessante apontar também que, este grupo de professores esteve sempre preocupado em justificar para a pesquisadora o que estavam fazendo e o porquê de tais práticas no cotidiano das observações, ainda que a mesma não fizesse perguntas durante os momentos de observação.

Por outro lado, houve grande resistência para a realização entrevista, aparente descontentamento, apresentação de respostas muito curtas e o questionamento pelo entrevistado da relevância do processo de pesquisa. Por exemplo, em uma das instituições a professora da turma que eu observava me perguntou qual o motivo da escolha daquela unidade, já que existiam tantas outras na região. Cabe ressaltar que as resistências observadas partiam dos professores, pois em todas as instituições fui bem recebida por coordenadores e/ou diretores, que demonstraram interesse na pesquisa.

A análise das situações vivenciadas no processo de constituição da pesquisa empírica com os dois grupos de professores também demonstrou que, o grupo cujas entrevistas foram gravadas, foi constituído em grande parte por professores cujas práticas são significativas em relação ao corpo e movimento, ainda que permeadas por certas dificuldades, conforme será discutido no próximo capítulo.

3.4. Perfil dos sujeitos e campos de investigação

Diante das considerações dos princípios para a análise dos dados empíricos, a mesma foi construída a partir do exame das audiograções das entrevistas, realizadas com quatro professores, cada um deles lecionando em um tipo de instituição de Educação Infantil.

Eles são jovens (com idade entre 24 a 41 anos), mas com considerável tempo de magistério na Educação Infantil (de 3 anos e meio a 24 anos). Todos eles possuem habilitação legalmente definida para o exercício do magistério, sendo que uma professora concluiu curso de magistério em nível médio e os demais são formados em Pedagogia. Um professor, o único homem, tem, além disso, título de especialista em Educação Física Escolar, e uma das professoras fez ainda curso de Hotelaria com habilitação em recreação infantil.

Em relação às instituições nas quais estes professores atuam, uma é da rede pública municipal de São Paulo, duas são da rede privada de São Paulo e Jundiaí e a quarta é filantrópica, mas conveniada com a prefeitura municipal de São Paulo. No que diz respeito às particulares, a primeira faz parte de uma escola de grande porte, que oferece da Educação Infantil até o Ensino Médio, já a segunda é um centro de Educação Infantil de pequeno porte.

Nesta pesquisa, os professores e instituições foram identificados com nomes fictícios¹⁷, da seguinte forma:

Instituição	Nome fictício
Pública municipal de São Paulo	CEI ¹⁸ Pindorama
Particular de São Paulo	CEI Criança feliz
Particular de Jundiaí	CEI Ciranda
Filantrópica de São Paulo	CEI Menina moleca

Quadro 1 – Nomenclatura fictícia das instituições

3.4.1. Os professores

Professor Caio

- Sexo: masculino.
- Idade: 24 anos.
- Tempo de magistério na Educação Infantil: cinco anos.
- Formação: Magistério, Licenciatura em Educação Física e Pedagogia, Pós-graduação (especialização) em Educação Física escolar.
- Local de trabalho: CEI Pindorama.

¹⁷ Os nomes fictícios das escolas foram inspirados em títulos de músicas do grupo “Palavra Cantada”, integrantes dos CDs “Canções Curiosas”, “Pé-com-pé”, “Canções de brincar”.

¹⁸ Centro de Educação Infantil.

Professora Gabriela

- Sexo: feminino.
- Idade: 41 anos.
- Tempo de magistério na Educação Infantil: vinte e quatro anos.
- Formação: Magistério, Hotelaria com habilitação em recreação infantil, Pedagogia com habilitação em Educação Infantil.
- Local de trabalho: CEI Criança feliz.

Professora Denise

- Sexo: feminino.
- Idade: 26 anos.
- Tempo de magistério na Educação Infantil: três anos e meio.
- Formação: Pedagogia.
- Local de trabalho: CEI Ciranda.

Professora Ana

- Sexo: feminino.
- Idade: 28 anos.
- Tempo de magistério na Educação Infantil: cinco anos.
- Formação: Magistério.
- Local de trabalho: CEI Menina moleca.

3.4.2. As instituições

CEI Pindorama

O CEI Pindorama é uma unidade de Educação Infantil pública municipal, que funciona em um CEU – Centro Educacional Unificado na cidade de São Paulo. Atende principalmente a crianças oriundas de famílias de baixa renda. O CEU abriga CEI (Centro de Educação Infantil), EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental). Além das atividades escolares, oferece também atividades esportivas (escolinhas de iniciação esportiva), dança e atividades artísticas para a

comunidade e os alunos da EMEI e EMEF. O CEI atende crianças de zero a três anos de idade e o EMEI de quatro a seis. Cada um desses grupos tem seu próprio espaço físico, separado. O período de atendimento às crianças é integral, das seis e meia às dezoito e trinta. Entretanto, a maioria das crianças chega por volta das sete horas e vai embora entre dezessete e trinta e dezoito.

O CEU conta com um amplo espaço físico, porém, nem todo esse espaço é utilizado (ou explorado) pelo CEI ou EMEI, devido ao funcionamento da EMEF e das demais atividades oferecidas à comunidade. O uso dos espaços deve ser agendado com bastante antecedência. Na ausência de planejamento em longo prazo, segundo a coordenadora, grande parte das atividades acabam sendo realizadas quase exclusivamente nos espaços específicos da CEI e EMEI.

O CEU observado conta com 72 profissionais de educação no total (entre CEI e EMEI). 71 mulheres e 1 homem. Segundo a coordenadora, metade possui nível universitário e metade apenas o magistério.

A maioria das crianças fica na instituição em período integral. As turmas do CEI são divididas da seguinte maneira:

- Berçário menor – bebês de 0 a 1 ano de idade;
- Berçário maior – crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses;
- Mini-grupo – 2 anos a 2 anos e 11 meses;
- 1º estágio – 3 anos a 3 anos e 11 meses.

Cada uma dessas turmas possui dois educadores, com exceção do Berçário menor, no qual atuam dois educadores e as auxiliares. A média é de 20 crianças por turma.

O CEI possui um espaço privilegiado (vide fotografias no Apêndice 2), no qual, além da sala específica da turma, existe ainda brinquedoteca, parque, parede de pintura, gramado e quiosque multiuso. Além destes espaços, existem os outros comuns ao CEU, como quadra poliesportiva, sala de dança, piscina, que também podem ser utilizados. Dispõe ainda de quantidade e variedade considerável de brinquedos e outros materiais pedagógicos.

Conforme a coordenadora, em relação ao projeto pedagógico, a instituição o elabora segundo as normatizações da SME. De acordo com ela, atualmente o projeto tem se desenvolvido buscando seguir as Orientações Curriculares para Educação Infantil do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2007), discutidas no capítulo 2 deste trabalho. Entretanto, ela afirma que os professores de cada grupamento tem liberdade para organizar as rotinas das crianças, atendendo à organização da instituição no que diz respeito aos horários e

espaços. Na turma observada (mini-grupo), os professores afirmaram realizar semanalmente a organização da rotina (em reuniões específicas para tal), conforme o planejamento geral do CEI, realizado semestralmente.

CEI Criança feliz

O CEI Criança feliz faz parte de uma escola privada de grande porte na cidade de São Paulo, porém, possui espaço próprio, separado do Ensino Fundamental e Médio. Segundo a coordenadora pedagógica, a escola, fundada a pouco mais de dez anos, tem como filosofia a formação de cidadãos que possam construir e participar de um mundo melhor, a partir do desenvolvimento de todas as suas potencialidades, de um desenvolvimento que considere a diversidade cultural, a ética, ancorado em pressupostos humanistas de construção do conhecimento. Nesse sentido, a proposta pedagógica valoriza a aprendizagem ativa, contemplando os princípios humanistas e construtivistas e criando condições para que o educando seja autor e ator no processo de aprendizagem. Para tanto, a intenção é o oferecimento de um ambiente desafiador, que permita o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e ético. Conforme a coordenadora, o ensino é ancorado em quatro pilares: ser - sentir - pensar - fazer.

A Educação Infantil é oferecida nessa escola para crianças de dois anos e meio a cinco anos de idade, funcionando meio período (manhã ou tarde). Devido às características sócio-econômicas das crianças (classe média alta), não existe uma demanda por período integral, visto que, mesmo aquelas crianças cujos pais trabalham, dispõem de babás no período oposto ao da escola.

Na Educação Infantil, além das atividades programadas (que incluem Artes, Educação Física e Inglês, com professores especialistas), existe na proposta pedagógica um momento chamado de Escolha-Livre. É a oportunidade dada à criança de escolher livremente uma atividade a ser desenvolvida em uma das áreas da sala de aula (por exemplo, área de conhecimento matemático, artístico etc.). O objetivo desse momento é estimular a criatividade da criança, instigando-a a desenvolver seus “mini-projetos”, conforme sua vontade e autoria.

Os objetivos da Educação Infantil são:

- Ampliação da linguagem oral e a aproximação da linguagem escrita convencional.
- Valorização de outras linguagens: Artes, Música, Inglês e Educação Física.

A abordagem que orienta o trabalho é a da aprendizagem ativa, priorizando a descoberta, o lúdico, o compromisso com o trabalho e, sobretudo, ampliar o âmbito de relações da criança, especialmente por meio da brincadeira, do faz-de-conta, do jogo simbólico. Esses elementos são desenvolvidos prioritariamente, mas não exclusivamente, por meio do desenvolvimento de projetos.

Em relação ao espaço e materiais, a escola é bem equipada, com grande diversidade de brinquedos e materiais pedagógicos. Além do espaço próprio da Educação Infantil, que inclui parque, pátio com árvores e caixa de areia, a escola possui quadra, midioteca e pátio que também são utilizados nas atividades da Educação Infantil (vide fotografias no Apêndice 3).

O trabalho pedagógico com as crianças é desenvolvido por uma professora e uma auxiliar de ensino, além dos professores especialistas.

CEI Ciranda

O CEI Ciranda é uma unidade de Educação Infantil de pequeno porte, na cidade de Jundiaí/SP, que funciona há 13 anos. Atende a crianças de seis meses a seis anos de idade, oriundas de famílias de classe média e média alta. Possui infra-estrutura adequada, com variedade de espaços e materiais condizentes com a faixa etária das crianças atendidas. Conta com amplo espaço arborizado ao ar livre, no qual há parque de areia, casinha de bonecas, piscina de areia e área gramada. Possui ainda área externa coberta, laboratório multimídia, sala de música e expressão corporal, biblioteca e sala de leitura, além de salas amplas e bem equipadas (vide fotografias no Apêndice 4).

Segundo a coordenadora, a proposta pedagógica da instituição está fundamentada na concepção de criança como um sujeito social e histórico inserido numa determinada cultura. No cotidiano, são valorizadas as funções de cuidar e educar como aspectos indissociáveis. A Educação Infantil é compreendida não como preparação para o Ensino Fundamental, mas como uma etapa com características próprias que deve reconhecer as capacidades e necessidades da criança na fase que se encontra.

Nessa perspectiva, há uma compreensão de que a aprendizagem se dá por meio de ações e vivências; das interações com o outro e mediações da cultura, de forma contextualizada e significativa. Ou seja, a criança é compreendida como ser pleno de potencialidades, e, ao estimular suas capacidades, a escola proporciona oportunidades de conhecimento e de desenvolvimento, por meio de práticas pedagógicas significativas para as crianças.

Conforme a coordenadora, os profissionais norteiam seu trabalho considerando o brincar como linguagem privilegiada para a criança interagir com o mundo e a infância como um tempo em si. Valoriza-se cada criança respeitando seu tempo e sua maneira individual de compreensão. São propostas atividades que possibilitam uma participação efetiva das crianças, que pesquisam, discutem, relacionam, criam hipóteses contextualizando aquilo que aprendem na escola a partir de sua vivência fora dela. Para a coordenadora, é imprescindível o investimento na formação permanente de profissionais, para tanto, os mesmos são incentivados à formação continuada, participação em eventos científicos, bem como nas reuniões de estudo e planejamento semanal do trabalho pedagógico.

O brincar é privilegiado como meio pelo qual a criança se expressa, aprende sobre ela mesma e os outros e se apropria do mundo. Os conteúdos são desenvolvidos por meio de seqüências temáticas e projetos didáticos, buscando contextualizar o aprendizado, considerando a capacidade e a especificidade de cada grupo.

Em seu currículo a escola oferece atividades diversas, tais como: karatê (para meninos), ballet (para meninas), música, inglês e informática. Segundo a coordenadora, é possível a participação de meninos no ballet ou meninas no karatê, porém, as famílias optam pelo ballet para meninas e karatê para os meninos. As atividades possuem os seguintes objetivos e características:

- Karatê – o enfoque em valores como disciplina, respeito, auto-confiança, companheirismo e coragem. Busca desenvolver tanto os aspectos físicos quanto os cognitivos, por meio de atividades que exigem empenho e dedicação, contribuindo também para o desenvolvimento da estabilidade emocional. As aulas acontecem uma vez por semana, com duração de meia hora, para crianças a partir de 3 anos de idade. Não há obrigatoriedade, porém, a adesão é 100% das crianças.
- Ballet – trabalhar a dança como arte e forma de expressão, despertando emoções e liberando tensões. Visa possibilitar o equilíbrio entre os aspectos cognitivos e motores, aumentar a auto-estima e a autoconfiança, desenvolver o bem-estar, a disciplina, a musicalidade e a agilidade mental, além de combater a timidez. Assim como o karatê, as aulas acontecem uma vez por semana, com duração de meia hora, mas para as crianças a partir de 2 anos. Não há obrigatoriedade e a adesão também é de 100% das crianças.

- Música – Estimular e favorecer o desenvolvimento global da criança por meio de recursos variados: o trabalho com os elementos básicos da música, a apreciação musical de ritmos e gêneros variados, a formação de bandinha rítmica e a expressão corporal. As aulas de musicalização são oferecidas para todas as turmas uma vez por semana, com duração de 40 minutos, sendo trabalhada pela professora de música em parceria com a professora da turma.
- Inglês – trabalhar noções básicas de conversação, entendimento e vocabulário básico da língua inglesa, a exemplo de nomes de objetos e seres, por meio de atividades lúdicas, músicas e pesquisas.
- Informática – Desenvolver atividades a partir de softwares educativos e equipamentos adequados às crianças. Estimular, de maneira lúdica, a curiosidade e a construção do conhecimento aliado às novas tecnologias.

Além destas situações, a coordenadora diz que o movimento e as atividades motoras estão presentes no cotidiano das crianças como linguagem privilegiada, como forma de expressão, como forma de comunicar-se com o outro e com o mundo que o cerca. Assim, as demais atividades privilegiam o movimento, seja na sala ou na área externa. Além disso, o espaço oferece inúmeras possibilidades de exploração e vivências, com brinquedos desafiadores, buscando oportunizar experiências diversas, interação entre as crianças, criação e invenção de brincadeiras, dentre outras atividades.

Os eventos realizados pela escola, a exemplo de passeios, eventos culturais, festas temáticas e/ou celebração de datas comemorativas mais significativas do calendário, também são parte integrante do projeto pedagógico.

CEI Menina moleca

O CEI Menina moleca é uma unidade de Educação Infantil vinculada a uma entidade filantrópica, conveniada com a Prefeitura do município de São Paulo. Atende a crianças oriundas de famílias de baixa renda.

Segundo a diretora, apesar do convênio com a prefeitura, o mesmo cobre apenas a alimentação, ficando assim a instituição na dependência de doações de pessoas físicas e jurídicas, contribuições diversas, principalmente a “adoção” de crianças atendidas, que consiste na contribuição em dinheiro (cujo valor é estipulado por quem adota) por uma pessoa física, para auxiliar na cobertura das despesas mensais da instituição. Existem dificuldades

significativas de manutenção da instituição, pois conforme a diretora, em alguns meses as doações e contribuições não conseguem suprir todas as necessidades para o atendimento com a qualidade almejada.

Os funcionários da instituição (14 no total, incluindo a diretora) são contratados pela entidade filantrópica a qual a mesma está vinculada. A diretora responde por toda a parte administrativa e até mesmo por algumas captações de recursos, sendo a única que possui formação universitária, na área de Serviço Social. Segundo ela, as questões pedagógicas ficam sob a responsabilidade das professoras, porque além de não dispor de tempo para tal, sua formação é em outra área, apesar de admitir gostar de dar algumas sugestões para as professoras, de vez em quando. Em relação às professoras, são seis no total, sendo três com formação em Magistério, duas com Ensino Fundamental completo e apenas uma cursando graduação na área de Letras.

Segundo a diretora, não existe um projeto pedagógico, mas sim, algumas diretrizes estipuladas pela entidade filantrópica, que possui em seu quadro geral de funcionários, alguns pedagogos que atendem outras unidades educativas, como as demais creches (em bairros distintos), núcleos sócio-educativos e de cursos profissionalizantes. Tais diretrizes apontam que:

- A creche deve ser o lugar de base para a formação do cidadão.
- O cuidar e educar devem ser integrados.
- Garantir qualidade de vida às crianças no período de ausência das mães.
- A criança, acolhida e educada em período integral, tem o direito a uma programação pedagógica que privilegie o lúdico e a criatividade.
- Os cuidados básicos de higiene e saúde, bem como os momentos de lazer devem ser garantidos.

Além dos funcionários da instituição, a unidade conta com professores voluntários que desenvolvem projetos de caráter artístico e esportivo com as crianças. Como são voluntários, a presença deles é esporádica. Segundo a diretora, naquele momento (segundo semestre de 2009) apenas um professor de capoeira voluntário estava desenvolvendo um projeto com as crianças às sextas-feiras no período da tarde.

Em relação aos espaços e equipamentos, a unidade é muito precária. Além das salas de aula, os espaços disponíveis para as atividades pedagógicas são: uma pequena brinquedoteca (com poucos brinquedos para a quantidade de crianças atendidas), um pátio e um salão multiuso, porém, este último só é utilizado em datas comemorativas ou com a

presença de professores voluntários. Há ainda o refeitório (pequeno) integrado à cozinha, um depósito e uma pequena sala utilizada como secretaria e sala de professores (vide Layout no Apêndice 5)¹⁹. As professoras costumam utilizar ainda um espaço externo ao CEI, uma pequena praça arborizada em frente à instituição para a qual elas levam as crianças para brincar.

O número de crianças matriculadas era de cinquenta e oito no segundo semestre de 2009, com idades entre 2 anos e meio e 5 anos, divididas em 4 turmas. A turma de 2-3 anos contava com 16 crianças matriculadas. Segundo a diretora, a instituição atende o máximo de crianças que a infra-estrutura permite.

O próximo capítulo apresenta a análise das concepções dos professores sobre o corpo e o movimento na Educação Infantil, bem como de suas práticas cotidianas, à luz dos elementos aqui apresentados.

¹⁹ A instituição não concedeu autorização para fotografar o espaço. Assim, foi utilizado um Layout para ilustrar a descrição.

4. A ANÁLISE DOS DADOS: UM OLHAR SOBRE OS PROFESSORES, SUAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS COTIDIANAS

“É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la” (PIMENTA, 2005, p.19).

Para responder às questões levantadas neste trabalho, a análise das entrevistas, contextualizadas com as observações feitas nas unidades, foram centrada em três pontos:

- Concepção de corpo e movimento dos professores;
- Concepção de práticas cotidianas de movimento na Educação Infantil;
- Os espaços físicos e seus usos.

Importante ressaltar que tais pontos são aqui analisados na perspectiva de que os dados estão entrelaçados, como uma “teia” de informações e significados.

4.1. Um olhar sobre a concepção de corpo e movimento

O foco em relação a este ponto é conhecer como os professores concebem a educação do corpo e o movimento nas práticas cotidianas que são efetivadas na instituição de Educação Infantil.

O Professor Caio, que possui formação em Educação Física, coloca o movimento como componente curricular e como linguagem:

Acredito que o **movimento como linguagem** na Educação Infantil deve ser observado e trabalhado com a devida importância e responsabilidade, por se tratar de um **componente curricular** de extremo valor para o desenvolvimento da criança, pois é uma das formas de interação dela com meio. Sendo assim, uma vez que proporcionarmos uma diversidade de movimentos, essa criança terá facilidade em se adaptar e interagir em muitas situações, por mais complexas que sejam.²⁰

Outra concepção de movimento como linguagem, é defendida por Denise:

“Na minha concepção, o **movimento como linguagem** na Educação Infantil é muito importante, afinal, o corpo é a primeira forma de contato, relação e comunicação com o mundo”.

Os dois professores também reconhecem o corpo como forma de relação, de interação. Porém, divergem em relação às finalidades do trabalho corporal. Para Caio, este trabalho deverá oferecer às crianças “facilidade em se adaptar e interagir em muitas situações, por mais complexas que sejam”. Essa finalidade parece não estar tão clara para Denise. Ela

²⁰ Todos os grifos nas falas dos professores são meus.

acredita que, “é preciso não só compreender essa linguagem, como possibilitar sua expressão para o desenvolvimento integral da criança”.

Para a professora Gabriela, corpo e movimento fazem parte da constituição das crianças.

Eu trabalho com a Educação Infantil, com crianças de 2 a 4 anos. Eles não param quietos mais do que quinze minutos. Então acho assim, que o **corpo e movimento falam por si**. [...] O corpo está presente em todos os momentos.

A Professora Ana também parte de um olhar sobre as crianças, mas o faz de modo diferente, se reportando à liberdade de movimentação, mas introduzindo a idéia de limites.

Eu acho o movimento importante, dá para notar que as **crianças gostam e precisam se movimentar**. Mas a gente também **não pode esquecer dos limites**. Se deixar elas muito à vontade sempre vira bagunça, por mais que a gente saiba da **importância da liberdade de movimentar**. Tem umas crianças que brigam às vezes.

Denise e Gabriela reconhecem que o movimento está presente em todos os momentos do dia, mas demonstram estar presas à idéia de cultura corporal relacionada apenas às práticas desenvolvidas em brincadeiras que envolvem corridas e saltos, por exemplo, bem como nas danças, artes marciais, música, teatro, ministradas por professores especialistas. Para Denise,

O movimento está presente em todos os momentos do dia a dia. Além disso, é fundamental realizarmos **atividades específicas envolvendo o movimento**, as quais podem ocorrer de várias maneiras na Educação Infantil: nas **brincadeiras livres do parque**, onde as **crianças correm, pulam, sobem, giram**; ou com jogos propostos pela professora; ou ainda nas **aulas de danças e artes marciais** que acontecem em várias escolas, dentre outras.

Já Gabriela diz:

Então, há necessidade sim de que no plano diário de atividades, haja **atividades em que o corpo esteja presente a todo momento**. Atividades como **correr, saltar**, independente de eu ser especialista ou não. Acho que o **professor bem preparado, tem que saber um pouquinho de tudo**, um pouquinho de **artes**, um pouquinho de **música**, de **teatro**, de **Educação Física**, tem se interessar, tem que estar sempre se reciclando, mesmo não sendo especialista.

Tal como Gabriela, Ana reitera a idéia de que corpo e movimento estão relacionados a um especialista em Educação Física.

[...] aqui as condições são complicadas, porque **eu não tenho formação em Educação Física** e no magistério a gente não aprende essas coisas. Eu **trabalho com as brincadeiras quando dá**, porque a sala é pequena e no pátio elas ficam mais livres mesmo. Mas gostaria de poder trabalhar melhor com o corpo. Eu vejo que **quando o professor de capoeira vem, as crianças ficam tão felizes**, mais **tranquilas**, até as mães percebem quando chegam para buscá-las. Quando tinha a professora de dança, ela era muito boa, inventava mil coisas com as crianças, as crianças se divertiam muito com as dancinhas. Eu sempre fico na torcida para que algum voluntário chegue, sabe?

Na instituição de Ana, é comum a presença de voluntários, que geralmente desenvolvem com as crianças atividades de caráter esportivo e artístico.

De maneira geral, todos os professores reconhecem claramente a importância do corpo e do movimento no desenvolvimento infantil. Eles fazem uso de um discurso que aponta para uma idéia de totalidade, a exemplo de Denise, quando fala do movimento na perspectiva de desenvolvimento integral da criança. Porém, direta ou indiretamente, reiteram a necessidade da presença de um professor de Educação Física para lidar com as “atividades” de movimento. Nessa perspectiva, os discursos se voltam para movimento como um conteúdo ou componente curricular sob a responsabilidade de determinada área de conhecimento, ainda que este termo tenha sido explicitado apenas na fala de Caio.

Outro ponto que merece destaque é a concepção de movimento em uma perspectiva propedêutica, explicitada na fala de Ana, quando ela afirma que, após as aulas de capoeira as crianças ficam mais “felizes” e “tranquilas”, e, quando as aulas de dança eram ministradas elas se divertiam. Ou seja, é perceptível também a idéia de que as “atividades de movimento” servem como compensação de energias gastas em outras atividades, como nas realizadas em sala de aula, por exemplo.

Entretanto, as concepções de movimento como conteúdo/componente curricular (e geralmente a cargo de um especialista) e movimento como uma linguagem a ser trabalhada, indicam modificações significativas e qualitativas, ao menos nos discursos dos professores. Afinal, durante muitos anos, o movimento esteve ligado prioritariamente à perspectiva tecnicista, no contexto da aptidão física, desenvolvimento de habilidades motoras ou psicomotricidade, sendo o corpo um agente em prol do desenvolvimento psíquico, como foi discutido no capítulo 2. Dessa forma, ainda que o movimento hoje também apareça como atividade propedêutica, a maior parte dos discursos parece romper com os paradigmas citados.

Nesse sentido, uma explicação para as mudanças de concepções deve considerar o tempo de formação dos professores participantes desta pesquisa, que concluíram seus cursos de formação a menos de dez anos. Conforme apontado na introdução deste trabalho, nos últimos quinze anos, as produções com foco na temática corpo e movimento na Educação Infantil apresentaram avanços consideráveis, quantitativa e qualitativamente. Assim, pode-se dizer que é possível que tais discussões tenham permeado de alguma maneira seus cursos.

Outra explicação pode residir no fato dos professores se reportarem ao RCNEI (BRASIL, 1998) como uma bibliografia de referência no trato com o corpo e movimento,

embora nem todos o tenham lido por inteiro ou o compreendido em sua totalidade. Ana é a única que afirma não ter conhecimento sobre o documento. Denise diz que conheceu o referencial na época da faculdade, por causa de uma disciplina sobre Educação Infantil, mas leu apenas algumas partes, incluindo a discussão do movimento, Para ela, o Referencial é um documento que auxilia a pensar a Educação Infantil, ainda que tenha poucos exemplos “práticos”.

Já Gabriela afirmou que, pelo fato de ter se graduado em Pedagogia recentemente (no ano de 2009), precisou ler o RCNEI para seu trabalho de conclusão de curso, cujo tema foi Educação Infantil, além de ter lido uma parte dele em uma das disciplinas. Para Gabriela,

O **Referencial** (RCNEI) às vezes é **meio difícil de entender**, mas é porque tem muita coisa mesmo. [...] Eu gostava mais de ler as **orientações didáticas**, pra ver mais os **exemplos práticos**, mas algumas partes realmente são difíceis de transpor para nossa realidade. [...] A parte que fala sobre o movimento é boa e chega a gerar boas idéias, mas não dá para fazer daquele jeitinho mesmo, como está lá. [...] Trabalho com os projetos que envolvem o movimento, porque como já disse, corpo e movimento é tudo pra criança; mas para essa parte mais específica mesmo tem o professor de Educação Física.

Caio afirma que, além de ter lido o RCNEI, precisou ler também as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo. Segundo ele, existe uma recomendação da coordenação da instituição para que o planejamento contemple as diretrizes para a Educação Infantil daquele documento. Para Caio, as Orientações Curriculares são boas e ele não tem dificuldades em compreendê-las, visto que, parte da discussão sobre corpo e movimento do documento ele estudou durante o curso de graduação em Educação Física.

Por outro lado é perceptível que, as concepções sobre corpo e movimento são construídas também a partir dos olhares dos professores voltados para a criança e como elas se expressam no cotidiano da instituição, o que reflete uma preocupação em respeitar as características do desenvolvimento infantil e dar espaço para o movimento, embora eles apresentem algumas dificuldades para tal.

Ao discutir os saberes docentes, Tardiff (2002) afirma que, a própria experiência do trabalho docente se constitui em fundamento do saber. Discute ainda que, os professores não valorizam todos os saberes igualmente, ao contrário, tendem a hierarquizá-los conforme percebem sua utilidade no cotidiano da prática docente. Nesse sentido, a concepção dos professores desta pesquisa que destaca a importância do corpo e movimento na Educação Infantil denota que, ao lançarem seus olhares sobre a criança no cotidiano, percebem que o movimento é uma necessidade impelente. A fala inicial de Gabriela, ao afirmar que as

crianças não param quietas “mais do que quinze minutos”, ilustra bem essa reflexão, embora isso possa ter relação com o tempo de concentração da criança e com o interesse que qualquer atividade proposta pela professora lhe desperta.

É preciso considerar ainda que, as concepções sobre corpo e movimento dos professores também estão relacionadas às suas vivências/experiências corporais. Conforme Azzi (2005), na constituição de seus saberes, é comum em um primeiro momento, o professor lançar mão de conhecimentos que já possui para elaborar o conhecimento pedagógico, ainda que estes sejam destituídos de uma reflexão científica, como no caso daqueles que fazem parte de sua história de vida. Ou, refletindo na perspectiva da rede de significações, existe uma “teia” de saberes que se constitui em diferentes instâncias e tempos históricos, responsável pelas concepções do professor acerca dos diferentes elementos presentes do cotidiano pedagógico, assim como os significados que atribuem a estes. As falas dos professores nas entrevistas demonstram essa idéia, a exemplo de Ana e Gabriela:

Não sei se é porque eu **tive muita liberdade para brincar, pular, correr durante a minha infância**, mas às vezes me dá aflição ver as crianças presas aqui na sala e não poder fazer nada. Um dia fiquei imaginando que se tivesse sido criada assim, o dia inteiro na escola, seria muito estressante. Porque eu brincava na rua, lembro que minha primeira escola tinha um espaço grande pra gente e as aulas de Educação Física, que eram mais recreação mesmo, mas a gente gostava muito. Claro que tinha as regras, a disciplina, mas era bom. Por isso **sempre acho que as crianças aqui da escola precisam de mais movimentação, trabalhar mais o corpo**. Quem sabe até a bagunça pudesse diminuir... (ANA).

Nossa, eu tive uma **infância muito feliz, de subir em árvore, brincar de carrinho, correr na rua, brincar de carrinho de rolemã, empinar pipa, brincar de pega-pega, amarelinha, nadar no rio, jogar bola com os irmãos**, enfim, todas essas brincadeiras que hoje a maioria das crianças não tem mais o hábito de brincar. Coisas que hoje são difíceis da gente ver as crianças fazendo. Considero que foi uma **vivência muito rica. E na escola também era assim**. [...] Eu tinha 5 anos quando entrei na escola, mas lembro que naquele tempo existia uma preocupação com isso, com as **brincadeiras**, tinha **ginástica rítmica**, que eu amava, é uma coisa que eu não esqueço. Tinha **teatrinho**, [...] trabalhavam com o corpo e movimento da gente. **Acho que por isso eu vejo tanta importância na criança se expressar com o corpo**, sabe? Claro, a gente vê essa necessidade das crianças, mas como eu vivi isso, parece que eu entendo melhor. Eu acredito que a gente aprende realmente o que a gente vivencia de verdade. Então **aprendi desde cedo a valorizar muito o corpo e o movimento**. É o corpo que fala [...] (GABRIELA).

Por sua vez, Caio e Denise, ao falarem sobre suas memórias relacionadas às práticas corporais, enfatizam também que vivenciaram ricas experiências de movimentação, tanto dentro como fora da escola. Como Ana e Gabriela, suas falas sugerem que existe uma relação entre suas vivências e a concepção de corpo e movimento que defendem. Entretanto, Caio destaca que algumas experiências nas aulas de Educação Física escolar foram pobres no que diz respeito à diversidade, já que giraram “[...] em torno de apenas quatro manifestações da

cultura corporal, ou seja, basquete, handebol, vôlei e futebol”. Denise também se recorda de que as atividades corporais durante parte de sua vida escolar também se restringiram a essas modalidades. Os dois professores, ainda que tenham situado o movimento como componente curricular e a presença de um especialista como elementos importantes na Educação Infantil, reconhecem como mais abrangentes as experiências fora da escola, especialmente as brincadeiras, tal qual Ana e Gabriela.

Segundo Vigotsky (1998), o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento infantil, ao possibilitar à criança o criar e recriar de situações imaginárias. Para o autor, apesar de não ser um aspecto primordial da vida da criança, influencia seu desenvolvimento, devido aos sentidos/significados por ela atribuídos, além de proporcionar um processo de emancipação frente às situações cotidianas, considerando que no ato de brincar, a criança vai além do comportamento habitual de sua idade, agindo como se fosse maior do que na realidade o é. O movimento da criança está relacionado muitas vezes ao aspecto imaginário, ao faz-de-conta que, segundo Wallon, torna possível a compreensão clara da “origem corporal da representação”, na análise de Galvão (1995).

Os professores dessa pesquisa, além de relacionarem o brincar ao movimento, destacam ainda seu aspecto prazeroso. Ainda que a teoria vigotskyana defenda que as brincadeiras nem sempre estão relacionadas ao prazer, idéia com a qual se concorda nessa pesquisa, importante notar que este é um elemento presente nas memórias dos professores, como bem demonstra Gabriela. Outro destaque é a relação que os professores fazem entre movimento, prazer e liberdade, a exemplo da fala de Ana.

Assim, é perceptível que a concepção de corpo e movimento desses professores pode ser compreendida sob três perspectivas:

- Componente curricular (vinculado à Educação Física e a um professor especialista) e de grande valor no que diz respeito ao desenvolvimento infantil;
- Como importante linguagem a ser trabalhada na Educação Infantil, embora com nuances propedêuticas;
- Relacionado às brincadeiras infantis cotidianas, ao prazer e liberdade, concepção essa construída também a partir de suas experiências corporais anteriores, especialmente na infância.

A partir dos discursos dos professores, é preciso investigar também se suas práticas cotidianas vão ao encontro destes. Existe uma articulação entre os “saberes” e os “fazer” desses docentes? De que forma?

4.2. Um olhar sobre a concepção de práticas cotidianas de movimento na Educação Infantil

O segundo ponto dessa análise busca compreender que práticas cotidianas são organizadas nas instituições de Educação Infantil e quais são suas finalidades. De maneira geral, em seus discursos os professores concebem o movimento dotado de importância e inerente à atividade infantil. Mas como esse movimento é desenvolvido no cotidiano?

Em relação aos **tempos/momentos para as atividades de movimento**, Caio assim diz: “Dentro do cotidiano do meu trabalho existem **momentos específicos para trabalhar com atividades envolvendo o movimento**, porém esse movimento não é trabalhado apenas nesses momentos”. Durante a entrevista, Caio afirmou que sua posição é de que o movimento está presente em todos os momentos, mas algumas atividades são mais específicas e dinâmicas, por exemplo, a natação, a ginástica, a dança, dentre outras que ele desenvolve com as crianças. Segundo ele, esses tempos específicos para o movimento são necessários pelas características de seu trabalho, pois ele é de certa forma, o principal responsável por desenvolver a temática “corpo e movimento”, visto que é o único professor na instituição com formação em Educação Física. Assim, sua rotina docente se difere das demais da instituição, visto que ele, além de ter sob sua responsabilidade o mini-grupo, também desenvolve as atividades de movimento com os demais grupamentos (geralmente uma ou duas vezes por semana). Como existem dois professores responsáveis por cada turma, enquanto ele desenvolve as atividades com os demais grupos, a outra professora assume sozinha o mini-grupo. Caio ainda diz que, além das atividades de dança, ginástica, jogos e outras desenvolvidas em dias e horários pré-determinados (vide fotografias no Apêndice 2), ele procura incentivar a movimentação das crianças nos demais momentos da rotina, seja ao contar uma história, cantar uma música, realizar uma atividade de pintura etc.

Durante o período de observações na instituição, pude verificar que Caio tem a preocupação de ministrar essas atividades pelo menos duas vezes por semana. Mesmo com algumas dificuldades no que se refere ao agendamento para utilização dos espaços (quadra, piscina e sala de dança são de uso comum do CEU), os projetos de natação e dança, como ele denomina, estavam acontecendo regularmente, uma vez por semana cada, para todas as turmas do CEI.

Sobre a forma como essas atividades são desenvolvidas, ele diz:

Em minha prática procuro **trabalhar de forma lúdica** buscando **ampliar o repertório** de movimentos e práticas ligadas à **cultura corporal**, ou seja, ofereço às crianças **momentos em que elas possam explorar, pelo movimento, o mundo e o próprio corpo, bem como, expressar-se e interagir com os outros por meio do uso criativo dos gestos.**

Em seu discurso, Caio demonstra estar atento aos pressupostos para o trabalho com o movimento das Orientações Curriculares da SMESP, discutidas no capítulo 2, as quais a coordenadora de sua instituição indica como referência de prioridade na organização do trabalho pedagógico dos professores, como ele citou anteriormente. Nas práticas que observei, percebi que existe uma preocupação do professor em desenvolver as atividades a partir de brincadeiras diversas (por exemplo, na dança ele utilizava brincadeiras cantadas com as crianças), de atividades compatíveis com a faixa etária e dar sentido ao trabalho com o movimento. Para Caio, seu trabalho é gratificante, ainda que ele relacione certas dificuldades na realização dos projetos, por exemplo, o fato de depender das outras professoras para desenvolver os projetos. Segundo ele, “algumas pessoas não tem o mesmo ideal de educação que eu e as relações às vezes ficam tensas, mas no final as coisas dão certo”.

Denise e Gabriela também compartilham da idéia de que o movimento se faz presente no cotidiano, mas assim como Caio, afirmam que existem momentos considerados mais específicos para as atividades. Para Denise, “em se tratando de crianças pequenas, **o movimento está presente a todo momento no cotidiano, mas existem momentos específicos** na rotina escolar onde trabalhamos atividades que envolvem o movimento”. E ainda,

Diariamente as crianças tem 45 minutos de recreação ao ar livre no parque da escola, onde tem a oportunidade de **explorar o espaço e os brinquedos disponíveis**, correndo, pulando, subindo, descendo, escalando, girando, etc. Além disso, **pelo menos duas vezes por semana** (dependendo da rotina), **propomos jogos e brincadeiras envolvendo o movimento**, com a parceira das crianças, que sugerem e dão idéias, as quais são incorporadas na proposta. Há ainda, **uma vez por semana, a atividade de ballet para as meninas e karatê para os meninos.**

Gabriela também reitera que corpo e movimento se fazem presentes no cotidiano e fala sobre a rotina de sua turma:

[...] Primeiro, logo que as crianças chegam, é feita a **acolhida**. A gente faz uma roda, tem o **tapetinho**, [...] se trabalha muito com a **linguagem**. Depois disso vem o **grande grupo**. Nesse grande grupo **trabalhamos o tema do dia, que sempre está relacionado ao movimento com o corpo**. Nesse momento **eu digo o que eu quero trabalhar, se são movimentos amplos ou pequenos, de saltar, de equilíbrio**. Eu geralmente faço assim: se o tema é, por exemplo, expressão facial, então a gente brinca com o riso, dá gargalhada, coloca uma música, tem um espelho, eles vão para a frente do espelho para se verem. Depois sim, quando vamos para o pequeno grupo é feito o registro. Além dos temas diários **temos também os projetos temáticos**. Trabalhamos **esse ano** com um projeto de leitura e escrita com o **tema circo**, a partir do livro “Gergelim, o palhaço”. Esse projeto **envolveu muitas atividades de corpo**

e movimento, pois fizemos várias atividades circenses, brincamos de acrobacias, malabarismo, mágica, dançamos, cantamos, nos pintamos e vestimos de palhaço, as crianças amaram. Transformamos a sala de aula em um circo. Além disso, os alunos do ensino médio fizeram uma apresentação de circo para os pequenos. Depois do grande grupo vem o **parque**, que são **atividades livres ou não, eu também posso dirigir as minhas atividades**. Nós fizemos, por exemplo, uma atividade só de praia. Primeiro tiramos os sapatos, depois entramos na areia, liguei a mangueira e esguichei todo mundo. Acho que esse **contato do corpo com a natureza** é muito importante no dia a dia. Depois do parque vem o lanche. A gente também aproveita a natureza. Tem piquenique embaixo da goiabeira, que foi a árvore escolhida esse ano. Trabalhamos um pouquinho da alimentação mais natural, incentivando eles a trazerem frutas, compartilhar o lanche...aí também trabalha o movimento, porque quando você faz o piquenique, você está numa roda, às vezes troca de lugar, interage com os outros e por aí vai. **E duas vezes por semana tem a Educação Física e Artes, com os especialistas, que aí o movimento é mais aprofundado.**

Diante das práticas relatadas (e algumas dessas por mim observadas), percebe-se que a concepção dos professores de práticas cotidianas de movimento enfatiza sobremaneira as atividades ministradas pelos especialistas, principalmente as de Educação Física e modalidades esportivas, como se as outras atividades fossem secundárias corporalmente. Nota-se que os professores buscam explorar efetivamente a movimentação das crianças, mas parecem ainda julgar a Educação Física “dona” dos seus corpos e movimentos. O estudo de Sayão (1997), que discute os tempos e espaços do corpo e movimento na Educação Infantil, aponta que a “hora de” fazer Educação Física é entendida por muitos professores como o momento em que o movimento é trabalhado mais efetivamente, evidenciando dicotomias, como sala x pátio, corpo x mente, atividade corporal x atividade intelectual. Interessante perceber essa concepção presente nas práticas cotidianas mais de dez anos depois do estudo da autora, ainda que exista um discurso dos professores relacionado ao desenvolvimento integral da criança e a totalidade.

Retomando as falas de Denise e Gabriela, observa-se que as mesmas diferem em relação à forma de trabalho no cotidiano, mas convergem no sentido de considerar as atividades envolvendo saltos, equilíbrios, giros etc. como potenciais para explorar o corpo e o movimento, além das aulas de Educação Física ou atividades esportivas. Em relação à organização das rotinas e as atividades de movimento, destacam-se:

- Na rotina de Denise: a recreação livre diária, a recreação dirigida duas vezes por semana (em média), as atividades de dança e karatê uma vez por semana com professores especialistas.

- Na rotina de Gabriela: os momentos específicos, como a acolhida, o tapetinho etc.(vide fotografias no Apêndice 2), com atividades diretivas nos quais a professora diz às

crianças o que quer trabalhar, os projetos temáticos, o parque (com atividades livres ou dirigidas), além das aulas de Educação Física duas vezes por semana, com professor especialista.

Dentre os professores, apenas Ana afirma que o movimento quase não é trabalhado, tanto pela dificuldade em relação ao saber “o que” e “como” fazer em relação ao movimento, quanto pelos espaços escassos na instituição. Ana assim fala sobre sua prática cotidiana:

A gente faz um planejamento semanal, assim, no geral. Mas quase **todas as atividades são de sala mesmo**, porque são muitas crianças, você já viu aqui como elas são no comportamento (risos)... e o pátio é pequeno, só dá pra sair uma turma por vez. Mas nem sempre a gente consegue cumprir tudo o que está planejado. **Muitas atividades às vezes não dão certo por causa da indisciplina. Eu acho também que a quantidade de crianças aqui atrapalha, mas a gente se vira como pode.** Então, **no dia a dia funciona assim: eles sempre tem um momento no pátio que varia o horário em cada dia. Às vezes eles chegam e já vão em seguida para o pátio e tem dias que só no final do período dá para sair.** Esses são os piores dias, porque eles vão ficando aflitos e a gente também. Mas **atividades específicas de movimento é difícil, a gente deixa mais eles brincando à vontade**, às vezes põe música, mas é só. Ah! **E quando tem voluntários, por exemplo, o professor de capoeira que vem uma semana por mês.** Já teve voluntários para trabalhar aulas de dança...Então quando vem esses voluntários são sempre bem-vindos. **Às vezes saímos para brincar na pracinha²¹**, mas **não pode ser todos os dias** porque eles são muito pequenos e sempre precisa de mais gente para dar conta deles lá fora. Como a gente não tem muito material aqui, também costumamos fazer atividades com eles de reciclagem, construção de brinquedos com sucata, essas coisas. Eu fiz um curso uma vez sobre isso. Você precisa ver como eles gostam. Mas **eu fico com dó deles ficarem tanto tempo dentro da sala, mas também eu não sei como trabalhar com movimento, essas coisas. Então a gente pinta desenhos, usa tinta**, mas tem mãe que não gosta porque suja... (risos). Quando tem massinha eles adoram também. Às vezes coloco filme e por aí vai. A gente faz o que pode aqui, mas eu **sinto que podia ter mais coisas para eles, mais atividades assim, corporais.** Porque se eles tivessem atividades assim todos os dias, nossa, ajudaria bastante, porque eles iam dormir melhor, acho que até se alimentar melhor, dar menos trabalho.

Perguntei a Ana sobre o uso da brinquedoteca e do salão, que, durante quase todo o período em que estive na instituição permaneceram fechados. Ela disse que o espaço da brinquedoteca era muito pequeno e as crianças acabavam ficando “amontoadas lá dentro”. Além disso, a quantidade de brinquedos não é suficiente para todas e por esse motivo, sempre sai briga. A professora afirmou que de vez em quando leva as crianças para lá, mas que o espaço funciona mais para eles verem um filme ou outra atividade mais “calma”, porque tem um tapete e as crianças podem se sentar no chão. Quanto ao salão, disse que o mesmo é mais utilizado mesmo para as festas (como Dia da criança, Páscoa etc.), bem como para palestras da mantenedora²² e para o trabalho dos voluntários. Sobre a brinquedoteca, Ana disse ainda:

²¹ Existe uma pequena praça em frente à escola, para a qual as professoras levam as crianças, às vezes.

²² Duas vezes por semana, a mantenedora utiliza o salão para reuniões.

Disseram para nós que vão chegar mais brinquedos, que uma loja aqui perto fez uma doação, mas que precisa ainda ser catalogada, porque vai direto para a mantenedora. A gente tá esperando pro final do ano, aí sim, vamos conseguir levar eles pra lá (brinquedoteca). **Com mais brinquedos, mesmo o espaço sendo pequeno, eles ficam entretidos.**

A fala de Ana sobre sua prática cotidiana demonstra, assim como a de Denise e Gabriela, o entendimento de que o trabalho com o movimento ocorre primordialmente em atividades que envolvam o correr, saltar etc., além de aulas específicas, como a capoeira. Revela ainda a idéia de que as atividades de movimento parecem só ocorrer quando as crianças estão em grandes espaços, dos quais a instituição não dispõe. E ainda, não associa efetivamente o movimento às demais atividades da rotina das crianças, como o brincar livremente no pátio, na pracinha ou mesmo nas atividades em sala, como pintar ou desenhar. Por exemplo, uma das atividades que observei aconteceu em um dia chuvoso, no qual as crianças não foram ao pátio. Ana distribuiu para as crianças massinhas de modelar. Ana disse às crianças: “Amores, está chovendo, vamos brincar aqui mesmo! Olha o que eu tenho para vocês (e mostra as massinhas), massinha, hummm tem cheirinho, quem quer cheirar? Ana passou pelas mesinhas colocando as massinhas próximas aos narizes das crianças. Depois disse: Sabe do que tem cheirinho? Das florzinhas da pracinha, quem se lembra da nossa pracinha? Vamos brincar que estamos na pracinha? Vamos brincar de massinha! Algumas crianças pegaram a massinha da mesa, brincavam sem modelá-las, outras a modelavam e começou uma interessante movimentação na sala. Ana virou-se para mim e disse: “Tadinhos, tem que chover justo na hora do pátio? Vou deixar eles mais à vontade né? Hoje vou deixar eles bagunçarem (risos)”. Ana parece não ter percebido que, embora as crianças não estivessem correndo no pátio, havia uma interessante atividade envolvendo o movimento ali, na troca de mesinhas pelas crianças, na troca de massinhas, no jogar massinha uns nos outros, na interação das crianças durante a atividade. Outro destaque em sua fala é a questão da indisciplina das crianças, que aparece também como empecilho para o trabalho com o movimento, segundo ela. Entretanto, durante duas semanas em que eu estive na instituição, pude observar que a questão de indisciplina é o ponto de vista da professora. Durante os períodos em sala de aula, Ana passava considerável parte do tempo pedindo às crianças que ficassem quietas, não trocassem de mesinhas durante as atividades, permanecessem sentadas ao ouvir uma história e que não fizessem muito barulho. Outro ponto a ser destacado, é a idéia de que as atividades de movimento, para essa professora, acontecem primordialmente fora da sala de aula (no pátio, pracinha ou outros espaços).

De maneira geral, pode-se perceber que:

- Existe uma preocupação dos professores em oferecer atividades de movimento em suas práticas cotidianas.

- Nas práticas cotidianas, os professores consideram que as atividades que cumprem melhor, por assim dizer, a finalidade de trabalhar o movimento advém dos professores especialistas.

- As brincadeiras (livres ou dirigidas) são relacionadas com o movimento, porém, há um entendimento de que aquelas que enfatizam o correr, pular, girar etc. são mais significativas nesse sentido.

- Percebe-se a idéia de movimento como prática propedêutica, a exemplo da fala de Ana, quando ela diz que as práticas de movimento poderiam fazer com que as crianças dessem “menos trabalho”.

- As práticas cotidianas dos professores reafirmam suas concepções de corpo e movimento e buscam colocá-las em prática, ainda que, a exemplo de Ana, os espaços sejam considerados inadequados.

- A concepção de práticas cotidianas está relacionada aos espaços físicos disponíveis e seus usos.

Assim, pode-se dizer que as práticas cotidianas desses professores, de maneira geral são coerentes com suas concepções sobre o movimento, ainda que sejam perceptíveis dificuldades em relação a um entendimento mais amplo sobre as finalidades cumpridas na realização das atividades e os espaços nos quais o movimento pode ser trabalhado. Assim, o próximo ponto a ser discutido, busca compreender a relação entre os espaços físicos e o movimento.

4.3. Um olhar sobre os espaços físicos e seus usos

Toma-se como referência neste trabalho, a idéia de que os espaços se configuram como construções sociais. Nesse sentido, os espaços de uma instituição infantil estão diretamente relacionados às práticas cotidianas que ali acontecem, bem como às concepções de infância e Educação Infantil dos professores.

Nesse sentido, o terceiro ponto de discussão busca identificar os significados dos espaços para os professores no que diz respeito ao desenvolvimento do movimento.

A questão do espaço aparece de maneira declarada nas práticas cotidianas dos professores. Os professores, ao falarem do corpo e movimento, situam os espaços como

elementos imprescindíveis para o desenvolvimento de suas propostas. O espaço está relacionado também ao tempo pedagógico. Na fala de Caio isso é perceptível, por exemplo, quando ele aponta a finalidade básica de seu trabalho, que seria “ampliar nas crianças suas competências corporais e seu repertório de práticas ligadas à cultura corporal”. Caio diz:

Para que isso ocorra, **organizo o tempo e o espaço** com propostas desafiadoras e instigantes, ligadas ao **conjunto disponível de práticas corporais**.

Assim como Caio, Denise, Gabriela e Ana situam o espaço como importante elemento nas práticas cotidianas. Os espaços, seus objetos e equipamentos estão diretamente ligados à possibilidade ou não de alcance dos objetivos dos professores.

No que se refere ao movimento, os professores possuem uma concepção que privilegia os espaços como quadra, parque, dentre outros dotados de grande área, como locais privilegiados para o desenvolvimento das atividades. Isso reitera a idéia de movimento ligado às atividades “de quadra” ou “pátio”, explicitada nas práticas cotidianas dos professores, bem como em suas concepções. A fala de Denise vem ao encontro dessa perspectiva:

As condições de espaço físico muitas vezes limitam o trabalho do corpo e movimento na Educação Infantil. Faltam quadras poliesportivas ou espaços totalmente livres de obstáculos. **Mesmo possuindo um grande espaço ao ar livre aqui na escola, este tem muitos brinquedos, árvores, entre outros elementos,** que são interessantes para algumas propostas, porém, para realizar jogos e brincadeiras que exigem maior intensidade de movimentos, podem representar **obstáculos que interferem. Os espaços livres ou quadras podem ampliar as condições de trabalho para a realização de atividades de movimento** com conforto e segurança para as crianças e profissionais.

Para Denise, o espaço livre de “obstáculos” poderia favorecer mais as atividades de corpo e movimento. Porém, nas observações realizadas, pude perceber que tais obstáculos são muito explorados pelas crianças em suas brincadeiras, compondo um espaço de possibilidades diversas para as crianças explorarem de várias formas os movimentos.

Ana, por sua vez, deixa claro que as condições de espaço oferecidas pela instituição praticamente não permite o desenvolvimento do corpo e movimento.

Eu **não tenho muito o que falar sobre espaço**, porque é o que você viu aqui. Ou é a sala, de vez em quando a **brinquedoteca**, ou o **pátio**, mas sempre os maiores estão por lá, porque os pequenos a gente ainda consegue manter mais tempo na sala, os maiores já é mais difícil. A **pracinha** eles gostam muito, até porque tem plantas, é diferente aqui de dentro, eles gostam. Como já te disse, aqui não dá para desenvolver essas atividades corporais, primeiro por causa da dificuldade nossa, a gente realmente não sabe direito lidar com essa área. Segundo porque esse espaço não permite. **Como a gente vai dar um pega-pega, um jogo de bola em um espaço tão pequeno?**

Para Ana, as atividades de movimento estão condicionadas à existência de espaços amplos. Por outro lado, Caio e Gabriela afirmam não possuir problemas relativos ao espaço em suas instituições. Segundo Caio,

O meu espaço de atuação é privilegiado, pois além da sala possuímos aqui piscina, sala de dança, quadra, parque, área gramada, brinquedoteca, área gramada; além disso a sala de aula tem espaço suficiente. Eu procuro utilizar todos esses espaços nas atividades, sejam as de movimento ou não. O espaço não pode ser limitador das práticas, ao contrário.

Embora Caio afirme que as atividades de movimento podem ser realizadas em qualquer lugar, ele reconhece que possui essa infra-estrutura desde que iniciou sua carreira docente, e, provavelmente encontraria dificuldades para se organizar com pouco materiais e espaços menores.

A fala de Gabriela também é semelhante a de Caio.

Aqui buscamos **utilizar todos os espaços disponíveis**. Em primeiro lugar a sala de aula, você viu que temos a **sala ampla, com os cantinhos, o tapetinho**, dá para fazer várias atividades. Mas **o parque, a caixa de areia, a midiateca, a quadra, o pátio, embaixo da goiabeira**, são espaços que utilizamos sempre, até para não ficar monótono. O Infantil tem seu próprio espaço, um bom espaço, mas **utilizamos também outras dependências da escola**. Apesar **deles gostarem muito da sala de aula, que é o cantinho deles, os demais espaços são muito bem utilizados**.

Por outro lado, Gabriela afirma que as atividades na quadra geralmente ficam sob a responsabilidade do professor de Educação Física, que ministra as aulas para a turma duas vezes por semana.

As falas dos professores sobre os espaços e seus usos demonstram que estes elementos estão imbricados nos sentidos de suas concepções e práticas pedagógicas. Ainda que grande parte das atividades ocorra em sala ou outros espaços, a quadra continua sendo considerada o lugar ideal para o trato com o corpo e movimento.

4.4. O que as concepções e práticas dos professores revelam

Ao trazer à tona as falas dos professores, várias questões emergem para análise. As concepções e práticas desses professores revelam, em síntese:

No que se refere à **concepção de corpo e movimento**:

- Corpo e movimento aparecem como elementos importantes no desenvolvimento da criança, ao menos nos discursos. Os professores reconhecem a centralidade do corpo e do movimento na Educação Infantil.

- Há um discurso relacionado à totalidade que tem o conhecimento, porém, aliado à idéia de que é imprescindível a presença de um professor de Educação Física para lidar com as “atividades” de movimento. Nesse sentido o movimento aparece como um conteúdo/elemento a ser tratado.
- O movimento é entendido como fator de aprendizagem, além de possuir potencialidade para fazer com que os alunos fiquem mais calmos ou quietos. Explicita-se assim uma visão propedêutica do mesmo.

No que se refere à **concepção de práticas cotidianas**:

- Apesar do entendimento, por parte dos professores, de que a criança precisa do movimento, de que este é importante no seu desenvolvimento e deve ser trabalhado em todos os momentos, algumas rotinas enfatizam momentos pré—definidos, por exemplo, a hora das danças, das cantigas, da natação, da ginástica etc. Nessa perspectiva, há um entendimento restrito a respeito da cultura corporal.
- As práticas segmentadas ainda se fazem presentes, mas não de maneira intencional. Os professores se esforçam de certa forma, buscando maneiras de tratar o movimento significativamente, mas algumas práticas se contrapõem a essa idéia. Por exemplo, quando a Professora Gabriela fala da atividade de “praia”. Ela assim a descreve: “Nós fizemos, por exemplo, uma atividade só de praia. Primeiro tiramos os sapatos, depois entramos na areia, liguei a mangueira e esguichei todo mundo”. Considerando a idade das crianças e suas experiências, será mesmo que eles conseguiram transpor para o imaginário a idéia de praia e o que isso significa? Será que todas as crianças daquela turma já estiveram na praia?
- O diretivismo, presente por exemplo nas práticas das Professoras Denise e Ana, parece servir tanto para práticas de contenção do movimento quanto de expressão corporal da criança como um todo.
- Parece ainda existir, ainda que os professores não tenham consciência clara disso, uma barreira no entendimento de corpo e movimento em sua totalidade, nos tempos e espaços das instituições.
- Existe uma preocupação positiva com o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o movimento neste contexto, ainda que de maneira ingênua por parte de alguns professores.
- Nas unidades privadas, as aulas de modalidades são separadas por sexo (ballet para meninas e lutas para meninos), além do oferecimento de aulas de ginástica e Educação Física, bem

como o convênio com academias, a exemplo do CEI Criança feliz, que mantém convênio com uma academia de grande porte.

- Idéias de que o movimento deve acontecer prioritariamente fora da sala de aula, por exemplo, uma quadra ou sala específica. A sala de aula ainda é vista como destituída de capacidade para movimentação mais intensa, por assim dizer. Ainda que alguns professores afirmem ter praticamente a sala como espaço privilegiado das rotinas, parece que os espaços das mesmas não são aproveitados de maneira mais ampla, não somente por falta de espaço físico ou materiais (como em alguns casos), mas pela idéia de que sala de aula é compatível com atividades mais “calmas”.

No que se refere aos **espaços físicos e seus usos**:

- Há generalizada, uma concepção restrita de que o espaço ideal para se trabalhar o corpo e o movimento é a quadra, a piscina, ou a sala de dança, ainda que os professores, com exceção de Ana, afirmem que o movimento pode e deve ser trabalhado em qualquer lugar.

No que se refere às **vivências/experiências corporais dos professores**:

- As experiências vivenciadas pelos professores influenciam a forma de conceber e tratar o corpo e movimento nas práticas cotidianas. Isso demonstra uma fragilidade na formação profissional, que parece não dar conta de contribuir de maneira sistemática e crítica para que os professores não necessitem reproduzir suas experiências, muitas vezes destituídas de significados para seus alunos.

- As experiências de movimento na vida escolar dos professores, especialmente relacionadas às aulas de Educação Física são marcantes na constituição dos saberes sobre corpo e movimento e sua importância nas práticas cotidianas.

-As experiências relacionadas às brincadeiras infantis também são marcantes e de certa forma são reproduzidas nas práticas cotidianas.

No que se refere à **formação profissional**:

- Nos discursos sobre dificuldades encontradas para lidar com o corpo e movimento nas práticas cotidianas, a exemplo da Professora Ana, a justificativa está relacionada ao fato de que os saberes não foram aprendidos em sua formação profissional. Nesse sentido, pode-se dizer que, os saberes sobre o corpo e movimento ainda são considerados secundários nos cursos de magistério, pois não são tratados no contexto das discussões mais amplas sobre Educação Infantil. Parece haver ainda uma discussão sobre o movimento como elemento secundário no processo educativo, ao mesmo tempo em há ênfase em outras linguagens.

- Em geral, o conhecimento dos professores sobre os documentos curriculares, especialmente o RCNEI é pequeno, porém, os professores o citam como uma referência.

4.5. Ampliando os olhares sobre a pesquisa: reflexões pertinentes

Após a exposição sintética do que as concepções e práticas dos professores revelam, necessário se faz uma reflexão mais ampla nesse sentido.

No contexto da educação institucionalizada, a educação do corpo geralmente tem sido vinculada à disciplina “Educação Física”, que paradoxalmente vivencia a sua secundarização como elemento educacional, ao mesmo tempo em que é vista como arauto da educação para a saúde, um mecanismo capaz de evitar e conter a proliferação de alguns males que assolam a infância e adolescência contemporâneas, como obesidade, hipertensão arterial, sedentarismo, deficiência no condicionamento físico, dentre outros. Importante salientar que tais males não são causados por uma Educação Física deficitária, ao contrário, estão em íntima relação com os novos padrões de vida, tempos e espaços no cotidiano.

Nessa perspectiva, parece que fica relegado às escolas, aos professores e academias, o papel de combater quase todos os males. No que se refere à Educação Infantil, os espaços para os modismos se exacerbam. Afinal, é comum em propagandas de escolas infantis (particulares), por exemplo, a oferta de modalidades como ballet, lutas, dentre outros, como vantagens da escola. É preciso deixar claro que não existe problema no fato da criança praticar alguma dessas atividades, ao contrário. A reflexão que se faz é de qual o sentido e significado de tais práticas para as crianças. Outro exemplo são as academias nas quais estas e outras atividades são ensinadas, nas quais proliferam turmas intituladas “baby class” de várias modalidades. Porém, quase sempre tais ofertas (especialmente em escolas infantis) nem chegam perto da qualidade almejada.

É comum o trabalho de professores despreparados, muitas vezes utilizando-se de métodos não adequados, anacrônicos, em “movimentos geométricos reivindicando apenas partes isoladas do corpo” (DIECKERT, 1985), tolhendo assim o movimento criativo, a espontaneidade da criança, a criança em sua totalidade. Outra questão que se coloca é o sentido e o significado dado às práticas desses professores, que geralmente estão no contexto do “algo mais” que determinada escola pode oferecer em relação às demais (nesse caso, relacionado às modalidades esportivas), configurando as práticas corporais como elemento

diferencial na disputa do “mercado educacional”, ainda que muitas dessas instituições utilizem o discurso do oferecimento de diferentes vivências.

No contexto das instituições de Educação Infantil públicas, percebe-se também que existe uma preocupação com o corpo e movimento das crianças, nem sempre relacionada a modismos. Até porque não existe “disputa” pelo mercado educacional, ao contrário, a demanda de crianças, em grande parte das instituições dos grandes centros urbanos, geralmente é maior que o número de vagas. Porém, é visível que grande parte dos professores de creches e pré-escolas não se sente preparada para promover atividades corporais com as crianças, tanto pela ausência desse tema em sua formação, quanto pelas próprias condições objetivas de trabalho e, muitas vezes, de estrutura da instituição.

Nesse contexto, a educação institucionalizada e nela, a Educação Infantil, por vezes reificam contradições e conseqüentemente os dualismos corpo x alma, corpo x mente. Existe um discurso a favor do movimento, da motricidade e outro em tom disciplinador. A criança precisa se movimentar, mas muitas vezes os tempos e espaços escolares a destituem desse direito de forma plena, ancorados nos discursos disciplinares e de produtividade (ao menos na prática do currículo oculto), como já dito na introdução deste trabalho.

No que se refere à formação profissional, Figueiredo (2006) afirma que o professor muitas vezes parece não compreender o significado do corpo na sociedade, até porque em grande parte dos cursos de formação profissional, quando muito, corpo e movimento são teorizados, porém, pouco se faz para evidenciá-los de fato no cotidiano, o que contribui para que professores sejam capazes de “ler teorias”, mas incapazes de vivenciá-las de fato e compreender a amplitude do movimento infantil.

É perceptível nos discursos dos professores uma preocupação com o movimento, visto que todas enfatizam a importância do mesmo, porém, tal preocupação parece desconectada de uma compreensão do mesmo em toda sua amplitude, como parte integrante do “ser” humano. Parece ser o movimento um componente curricular com o qual devem se preocupar e com o qual alguns não conseguem lidar muito bem, o que enfatiza o dualismo atividades corporais x atividades intelectuais, apesar dos discursos serem contrários e as práticas cotidianas tentarem o mesmo. O movimento aparece como sinônimo de aulas de Educação Física e responsabilidade de um profissional desta área. Observa-se ainda que as concepções sobre o movimento são diversas, nas quais se destacam: a perspectiva propedêutica, a concepção na qual o brincar livremente no parquinho, por exemplo, não se caracteriza como atividade na

qual o movimento possa ser efetivamente trabalhado, necessitando pois, de um professor de Educação Física.

Outra questão que se destaca nas falas é a perspectiva de formação para lidar com este “conhecimento”, que está relacionada prioritariamente à falta de modelos e apostilas a serem seguidos, a exemplo do que a professora Ana aponta.

Dessa forma, muitas vezes resta às crianças a recreação dirigida, um escasso tempo para brincar livremente, ou ainda, os movimentos físicos reprodutivos, com fins em si mesmos ministrados pelas professoras. A gravura de Tonucci (1997) ilustra bem essa afirmação.



Figura 3 – As borboletinhas (TONUCCI, 1997, p.84)

No cotidiano das instituições educativas, práticas como as retratadas na gravura 3 não são incomuns, o que demonstra a fragilidade da formação profissional e a visão fragmentada de movimento, tolhendo a multiplicidade expressiva infantil (ao adotar padrões de movimento pré-estabelecidos), gerando uma movimentação mecânica e destituída de criatividade. Assim, os espaços para os dualismos continuam se exacerbando, resultando no pensar sobre uma prática separada da teoria, no caso do professor, e, uma cabeça separada de um corpo, no caso do aluno, ainda que os discursos e intencionalidades se mostrem contrários.

Sayão (2002) lembra que o adulto muitas vezes cobra da criança uma postura de seriedade, linearidade e imobilidade, inibindo pouco a pouco a espontaneidade, a criatividade, a ousadia, o direito de se movimentar por inteiro, presentes em seus gestos e movimentos

corporais. Além disso, pode-se afirmar em relação ao movimento, que este sempre foi um conhecimento com valorização contraditória na educação escolar que recebemos.

Convive-se ao longo de muitos anos com uma educação que não privilegia as múltiplas formas da criança se expressar. Na atualidade, especificamente a partir da década de 1990, essa multiplicidade de expressões infantis vem sendo designada por vários pesquisadores e professores como “múltiplas linguagens infantis”. Tal termo surgiu influenciado por pesquisas e publicações sobre a Educação Infantil italiana (atualmente um dos modelos de referência em relação à pedagogia da educação infantil), dentre as quais o livro intitulado “As cem linguagens da criança”, de Edwards, Gandini e Forman (1999). Essas múltiplas linguagens não param de acontecer e são contextualizadas culturalmente.

Ainda que se reconheça a centralidade do corpo e movimento, geralmente as atividades privilegiadas na Educação Infantil institucionalizada se resumem àquelas de domínio manual (recortar, colar etc.) ou aquelas que podem levar à preparação para leitura e escrita, com total aval da maioria dos pais, ávidos por verem os filhos iniciados no “mundo das letras”, desconsiderando outras importantes formas de expressão. Aliás, cabe salientar, conforme Britto (2005), que a linguagem escrita não tem como função primordial a comunicação, mas sim a produção de uma sociedade “regrada” e “normatizada”, podendo ser considerada um instrumento de poder, ao menos no sistema educacional.

A cultura escolar ocidental desenvolveu uma tradição reducionista, de não possibilidade de movimentar-se de corpo inteiro. O movimento negado, limitado ou padronizado em nome de uma disciplina corporal traz a idéia de que quanto mais quieto, imóvel ou controlado o corpo, melhor será o aprendizado intelectual (por exemplo, as históricas filas de crianças, a organização das carteiras escolares em fileiras simétricas, as atividades motoras controladas e, mais recentemente, os “recreios dirigidos”).

Kofes (1994) afirma que na atualidade existem discursos sobre o corpo, porém carregados de contradições. Ao mesmo tempo em que tais discursos enfatizam o espaço libertário do corpo, também salientam sua disciplinarização com vistas à produtividade, no sentido dado por Foucault (1979). A educação na atualidade não superou ainda a idéia de segmentação do sujeito, a dicotomia corpo e intelecto.

No contexto da Educação Infantil, apesar do discurso da totalidade, presente especialmente em documentos curriculares oficiais (a exemplo do RCNEI), da perspectiva de não reprodução dos modelos escolarizantes, grande parte das práticas pedagógicas parece caminhar nessa direção, ao menos no currículo oculto. Ainda que os discursos pedagógicos

Nessa perspectiva, não se pode atribuir ao movimento uma função limitada, por exemplo, como mero instrumento de recreação ou propedêutico, como bem ilustra a figura 4.

Ao se pensar questões relacionadas ao corpo, movimento e educação da infância, não se pode deixar de discutir sobre os espaços e tempos destinados para tal. Os olhares sobre a educação da criança pequena em instituição educacional, que considere a mediação do corpo e do movimento nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança devem ser múltiplos, no sentido de se compreender as diversas questões relacionadas. Pode-se questionar: os tempos e espaços nas instituições de Educação Infantil são realmente os tempos e espaços “das” crianças?

Silva (2007), ao pesquisar o “se movimentar” e a expressividade na infância, chama a atenção para como os espaços e tempos nas instituições infantis são muitas vezes organizados por e para adultos, principalmente no sentido de otimização das atividades. Assim, tais tempos e espaços para vivenciar e experienciar a liberdade e autonomia se tornam escassos, reduzidos a fragmentos através da individualização. Tal fato contraria a lógica infantil, tanto devido à necessidade que a criança tem de tempos e espaços organizados “para” ela, quanto em relação ao fazer coletivo.

Autores como Vigotsky (1998) e Wallon (1973) consideram a criança um ser social, cujo desenvolvimento depende das relações estabelecidas com seus pares e o meio. Assim, entende-se a necessidade da Educação sobrepor o coletivo sobre o individual, sob pena de tolhimento de preciosas possibilidades de aprendizado. É a coletividade, o convívio coletivo que deve contribuir para o processo de individualização da criança e não o contrário. Nesse sentido, pensar os tempos e especialmente os espaços é de fundamental importância.

E qual a relação (ou relações) entre corpo, movimento, tempo e espaço e Educação Infantil?

O tempo, assim como os espaços na Educação Infantil, pode ser considerado uma construção social e só deve ser pensado em consonância com o espaço. Está diretamente relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, ao currículo, às práticas cotidianas das instituições. Z. Oliveira (2002) afirma que, o cenário de promoção do desenvolvimento infantil está subordinado às condições de aprendizagem, que devem articular conteúdos, atividades, horários, espaços, objetos e parceiros disponíveis. Para esta autora, nenhum desses elementos pode ser mais ou menos valorizados, pois os mesmos são apropriados pelas crianças como um todo.

Assim, compreende-se nessa pesquisa o espaço de maneira ampla, visto que o mesmo não pode ser caracterizado apenas como ambiente físico, mas sim, constituído por dimensões culturais, históricas e sociais, conforme Freyberger (2005). Segundo essa autora, o espaço também educa (ou deseduca), porque é político, está relacionado à didática e ao projeto pedagógico da instituição (direta ou indiretamente), além de interferir nas relações sociais do grupo (professores, alunos e comunidade) e no processo de aprendizagem do aluno. Dessa forma, considera-se, conforme Carvalho e Rubiano (2007), que a organização do espaço está diretamente ligada à concepção de desenvolvimento infantil dos educadores. Ou seja, o espaço também é simbólico e pode-se dizer que está relacionado aos tempos para o aprendizado.

Os estudos de C. Oliveira (2004) apontam que o espaço fornece os “nutrientes” no decorrer da vida infantil. Os espaços infantis são centrados no conhecimento do próprio corpo e de suas possibilidades em relação ao ambiente, existindo a necessidade, conforme a criança se desenvolve, desse corpo alcançar um conhecimento espacial mais amplo, com a exploração do ambiente ao seu redor, por meio do movimento. Sendo o corpo esse meio de relação com o ambiente e com os outros, o espaço em que ele está pode ou não contribuir para a harmonia. Assim, o corpo em movimento num determinado espaço é responsável pelas inúmeras aprendizagens e por aquilo que a criança deixa de aprender.

Para Faria (2000), o espaço adequado para uma pedagogia de Educação Infantil pautada na qualidade, deve possibilitar identidade cultural e sentido de pertencimento, superando os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital. Carvalho e Rubiano (2007), afirmam que, a organização do ambiente na instituição de Educação Infantil deve cumprir as funções de promover: a identidade pessoal da criança, o desenvolvimento de competência (no sentido de domínio sobre o ambiente sem necessidade de assistência constante, por exemplo, tomar água, acessar os materiais etc.), oportunidades de crescimento (no contexto da exploração dos movimentos corporais e estimulação dos sentidos), sensação de segurança e confiança, além do contato pessoal e privacidade (em áreas variadas que possam favorecer atividades tanto em grandes quanto em pequenos grupos).

Compreende-se então o espaço como elemento fundamental para o ser humano, especialmente para as descobertas e aprendizagens na infância, em sua relação direta com o corpo e movimento. Assim, o mesmo precisa ser também foco de reflexão na Educação Infantil. Até que ponto os espaços contribuem para a liberdade (ou falta de) do corpo e movimento das crianças?

Na atualidade, especialmente nos grandes centros urbanos, convivemos com inúmeros fatos, como a violência e insegurança, por exemplo, que interferem diretamente na forma como os espaços e os corpos que os ocupam são organizados. Segundo C. Oliveira (2004, p.84) “atualmente, até nas escolas (...), os muros ou grades de proteção decodificam a insegurança e determinam um caráter repressivo similar ao do sistema penitenciário”. As ruas se transformaram em territórios proibidos e, como já foi afirmado anteriormente, as brincadeiras de outrora e o movimento infantil nas ruas cederam lugar ao confinamento doméstico.



Figura 5 – O cercadinho (TONUCCI, 1997, p.29)

A figura 5 ilustra bem essa perspectiva. Se as condições concretas de vida interferem de maneira significativa nos espaços destinados ao movimento da criança, isso ocorre igualmente nas práticas pedagógicas institucionalizadas. É preciso refletir: na atualidade, não estariam algumas instituições de Educação Infantil cumprindo a função de “cercadinhos”? Não seriam as salas de aulas e outros espaços sinônimos de “cercadinhos”, conforme as atividades realizadas?

Os espaços e tempos na Educação Infantil devem permitir que a criança se desenvolva plenamente. Assim, conforme Lima (1989), estes precisam ser prioritariamente os espaços e tempos de desenvolvimento e convívio cultural da criança e não de confinamento da infância.

Diante dessas considerações, a instituição educacional precisa repensar seus espaços, tempos e as atividades que neles ocorrem. Freyberger (2005, p. 20), fazendo referência aos estudos de Dewey, afirma que, “(...) o movimento faz parte do ambiente escolar. Manter as crianças em filas, quietas, aguardando o comando do adulto é renegar a criança (...)”. É perpetuar a idéia de repressão do movimento de corpo inteiro, destituído de totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino* (FREIRE, 2000, p.95, grifos do autor).

As leis educacionais brasileiras apontam para a garantia de oferecimento de uma Educação Infantil de qualidade, respeitando as características de desenvolvimento da criança e primando pelo seu desenvolvimento pleno. Assim, considerando o movimento como uma das múltiplas e importantes linguagens expressivas, a criança tem o direito de não ser privada do mesmo na Educação Infantil ou ser exposta a práticas espontaneístas ou mecânicas.

Nesse sentido, não basta apenas abordar o movimento na Educação Infantil, mas pensar concretamente em uma prática pedagógica que o estimule de forma criativa. Ou, segundo Dieckert (1985), instigar a criança a descobrir, desenvolver, experimentar com, interpretar, expressar, criar com, cooperar, organizar-se com, satisfazer-se com e melhorar o corpo, o movimento, o jogo.

“É através do corpo, que desde os primeiros dias de vida, a criança começa a realizar uma variedade de incursões nos espaços, expressando a corporeidade nas descobertas, na criação dos movimentos, dos gestos que são construídos em interação com o mundo físico e social. É evidente que o corpo está carregado de sentidos, muito mais do que os objetos” (FIGUEIREDO, 2006, p. 51).

Dessa forma, o movimento deve ser entendido como algo mais que simples deslocamento do corpo no espaço; precisa ser entendido como uma linguagem expressiva, cheia de intencionalidade, constitutiva da cultura corporal humana (BRASIL, 1998). Ou seja, tratar a cultura corporal como conhecimento, significa apreender a expressão corporal como linguagem, segundo o Coletivo de Autores (1992).

No contexto da Educação Infantil, as atividades devem se configurar envolvendo de forma privilegiada o jogo e o brinquedo. Vygotsky (1998) aponta que o jogo e o brinquedo influenciam significativamente no desenvolvimento infantil, devido aos sentidos e significados atribuídos pelas crianças, além de proporcionar um processo de emancipação frente às situações cotidianas. O brinquedo se define através da atividade, evidenciando-se o fato de ser a imaginação uma atividade consciente e, portanto, dotada de regras, pois não há situações imaginárias sem regras.

Necessário se faz o entendimento, por parte dos educadores infantis, de que movimento e jogo estão interligados. A criança nos primeiros anos de vida faz do esporte um

jogo, uma grande brincadeira, na qual as preocupações com as técnicas corretas, o cronômetro, a competição, cedem lugar ao prazer de participar da atividade (TORO, 2006).

Moreira (2002) afirma que a educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará mais verdadeira quanto mais estimular o desenvolvimento da expressividade, a qual considera uma necessidade radical dos seres humanos. Essa autora considera que, a maioria das crianças, à medida que vai crescendo, se esquece de como criar histórias, endurece o corpo e não canta mais. Isso nos mostra que as múltiplas linguagens expressivas continuam negligenciadas na educação da infância.

A contenção do movimento, da expressividade, são práticas ainda comuns no cotidiano das instituições educacionais, apesar das pesquisas e produções acadêmicas enfatizarem a necessidade de uma educação pautada na totalidade. Isto expressa a fragilidade da formação profissional, a falta de conhecimento dos professores sobre “o que fazer” na Educação Infantil, bem como a ausência de maiores investimentos neste setor, especialmente no contexto de instituições públicas. Apesar disso, não se pode negar a existência de algumas experiências pedagógicas, relatadas em congressos e produções teóricas, que tem buscado superar o problema acima descrito, a exemplo de Andrade Filho, Silva e Figueiredo (2006), Vaz, Sayão e Pinto (2002), dentre outros. O que nos mostra que é possível reverter esse quadro e investir em uma Educação Infantil de qualidade, superando dualismos.

Desenvolver múltiplas linguagens, por vezes tão negligenciadas (como o desenho e o movimento, por exemplo), é tarefa do educador. Dar voz à expressividade da infância é dar voz às “cem linguagens da criança” (MALAGUZZI, 1999), às suas expressões lúdicas, no desenvolvimento de um ser humano aberto às formações e transformações. Além disso, concordando com Figueiredo (2006), o papel do corpo e da corporeidade na formação humana pressupõe uma educação “não domesticadora”, que conceba a pessoa como um meio de expressão, objetivando o desenvolvimento de sua criatividade e a construção de significações, ou seja, uma Educação que permita que corpo e cognição se desenvolvam de maneira articulada.

Pensar sobre o corpo na atualidade é uma tarefa ampla, delicada e que não diz respeito a uma ou outra área de conhecimento apenas. A problemática em torno da cultura do corpo na atualidade carece de reflexões profundas e constantes. Entretanto, compreende-se que no contexto da Educação essa tarefa deve permear o cotidiano do professor. Com a ampliação dos interesses pelo corpo na atualidade, necessário se faz pensar esse corpo no contexto de uma pedagogia crítica, que perceba o movimento como elemento interligado às aprendizagens

da criança, ao considerar *corpo* e *movimento* indissociáveis e condição de desenvolvimento humano. Uma educação que se queira pautada pela totalidade do conhecimento, só pode ser concretizada com a ruptura de dualismos, não somente nos discursos, mas essencialmente na prática pedagógica.

No decorrer dessa pesquisa, observou-se que na atualidade, a questão do corpo e movimento está relacionada a novos paradigmas. Do movimento pensado e conceituado apenas em sua dimensão biológica, até meados da década de 1980, passa-se, em pouco mais de trinta anos, para o movimento pensado e conceituado no contexto da cultura. De uma tradição eminentemente biologicista, passa-se a uma abordagem cultural. Entretanto, é necessário salientar que, o próprio entendimento mais amplo sobre a abrangência da cultura ainda é limitado.

Nesse sentido, é perceptível que os professores estão de certa forma perdidos, se ancoram em jargões, a exemplo das falas que ressaltam a importância do brincar, ou a afirmação que o movimento é tudo. Cabe aqui a observação de que, se o movimento é tudo, então ele não precisa ser trabalhado. Assim, pode-se dizer que o entendimento do corpo e movimento por parte dos professores é confuso, pois eles o ressaltam como linguagem (porém, o próprio conceito de linguagem é confuso para eles, na medida em que não conseguem compreendê-lo em sua totalidade), e, como sinônimo de Educação Física, porém, parecem não diferenciar a Educação Física do desenvolvimento das práticas esportivas.

Assim, ainda que os discursos enfatizem o contrário, o movimento por vezes aparece como algo mecânico. Dessa forma, o entendimento do que seja “cultura corporal” aparece relacionado apenas ao desenvolvimento de danças, lutas, jogos, esportes, dentre outros. O movimento que não aparece sob a forma de modalidades ou de atividades mais dinâmicas como o correr, o saltar, por exemplo, parecem passar despercebidas por grande parte dos professores como movimento. Ou seja, o tema corpo e movimento convive com a idéia de um saber disciplinar, ou especializado na realização de atividades corporais. A idéia de corpo como linguagem aparece mais como linguagem expressiva, e pouco como linguagem que representa e dá significado ao mundo e a ao próprio indivíduo. Assim, a idéia de que linguagem, cultura e movimento são elementos imbricados e indissociáveis, ainda passa longe do cotidiano das instituições.

Dessa forma, é preciso que os professores aprendam a observar as crianças pequenas e seus movimentos de maneira ampla, em suas atitudes, posturas, possibilitando-lhe movimentar-se de modo a investigar o mundo de outros ângulos. Esse é o sentido da

corporeidade em uma perspectiva ampla, já discutida por autores como Vygotsky e Wallon. Ela vai além das atividades da cultura corporal entendidas apenas no contexto dos jogos, da dança, dos esportes, mas antes, está presente nessas práticas. Assim o olhar sobre o corpo e movimento nos remete a repensar todas as práticas pedagógicas, todas as situações culturais criadas na unidade de educação para promover o desenvolvimento das crianças.

Assim, este trabalho é finalizado não no sentido de apontar respostas para o trato com o corpo e o movimento na Educação Infantil, mas como um convite a pensar novas perguntas sobre e novos olhares sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE FILHO, N. F. de; SILVA, R. L., FIGUEIREDO, Z. C. C. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, p. 75-90, janeiro, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARANTES, M. M. 2003. **Educação física na educação infantil**: concepções e práticas de professores. Dissertação. Mestrado em Educação física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- ARCE, A. **Friederich Froebel**: o pedagogo dos jardins-de-infância. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- _____. Memórias da educação física escolar. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 14. **Anais...** CD-ROM. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- AZZI, S. **Trabalho docente**: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (Org.). São Paulo: Cortez, 2005. p.35-60.
- BAUDRILLARD, J. **A troca simbólica e a morte**. São Paulo: Loyola, 1996
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 2.ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília, 2009a. Disponível em www.mec.gov.br, acesso em 18/12/2009.
- _____. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** Brasília, 2009b. Disponível em www.mec.gov.br, acesso em 18/12/2009.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br> Acesso em 12 de fevereiro de 2008.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em www.mec.gov.br, acesso em 12/03/2008.
- BRAUSTEIN, F.; PÉPIN, J.-F. **O lugar do corpo na cultura ocidental**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- BRITTO, L. P. L. **Prefácio**. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A (Orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

BROTTO, F. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar.** Santos,SP: Re-novada, 1999.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CAMPOS, M. M.; FULGRAFF, J.; WIGGERS, V. A qualidade na educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, São Paulo, jan-abr, 2006.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização dos espaços em instituições pré-escolares. Ind: OLIVEIRA, Z. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2007. p.107-130

CERISARA, A. B.. Produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p.19-49.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COMENIUS. **Didática magna.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, J. F. **A subjetividade exterior.** Disponível em: <http://www.jfreirecosta.com/subjetividade.html>. Acesso em: 01/08/2006.

COTTINGHAM, J. **Dicionário Descartes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

CRESPO, J. **A história do corpo.** Lisboa: Difel, 1990.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANTAS, P. da S. **Para conhecer Wallon.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

DAOLIO, J. **Cultura: Educação física e futebol.** 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

_____. **Educação física e o conceito de cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo.** São Paulo: Scipione, 1989.

DIECKERT, J. Prefácio: Criatividade e educação física no Brasil. In: TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas aulas de educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

DUARTE, M. P.; GULASSA, M. L. C. R. Estágio impulsivo emocional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação.** São Paulo: LOYOLA, 2000. p.19-29.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA, A. L. G. de; MELO, S. A. (Orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. P. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p.67-97.

FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O direito à infância**. 1994. Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935 - 1938). Tese. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.

FAURE, O. O olhar dos médicos. In: COURBAIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**: da revolução à grande guerra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.13-55.

FERRAZ, O. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade: a questão da pré-escola. In: **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Supl.2, p. 16-22, 1996.

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. Reflexões de professores sobre a educação física na educação infantil incluindo o referencial curricular nacional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIGUEIREDO, M. X. B. **Educação**: corporeidade nos caminhos da infância. 2.ed. Pelotas, RS: Editora Universitária/UFPEL, 2006.

FILGUEIRAS, I. P. 2007. **Movimento e Educação Infantil**: um projeto de formação em contexto. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.

_____. A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. In: **Revista do Instituto Avisa Lá**. São Paulo, n.11, julho, 2002. p.11-19.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**: filogênese, ontogênese e retrogênese. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

_____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Ditos e escritos. v.II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma:** o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREYBERGER, A. 2005. **A construção do ambiente educativo:** uma pesquisa-ação colaborativa em um centro de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo, Ática, 1999.

GALVÃO, I. 1992. **O espaço do movimento:** investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.

_____. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARANHANI, M. C. 2004. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância:** os saberes sobre o movimento corporal da criança. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

_____. 1998. **A Educação motora no currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Curitiba.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

GARCIA, W. **Corpo, mídia e representação:** estudos contemporâneos. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GÉLIS, J. O corpo, a igreja e o sagrado. In: CORBIN, A.; COURTINE, J; VIGARELLO, G. **História do corpo:** da renascença às luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P.19-130.

GONÇALVES, C. J. S. Ler e escrever também com o corpo em movimento. In: NEVES, I. C. B.; et all. (Orgs.) **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 5.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p.47-63.

GONDRA, J. G. Medicina , higiene e educação escolar. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 519-550.

GRIFFI, G. **História da educação física e do esporte.** Porto Alegre: Luzzatto, 1989.

GRUPO DE ESTUDO AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes curriculares para a educação física na no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis.** Florianópolis: UFSC/Prefeitura de Florianópolis, 1996.

GUILHERMETTI, P. Do corpo medieval ao corpo moderno. **Motrivivência.** Florianópolis, janeiro, 1990. p.16-18.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOBBSAWN, E. J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KOFES, S. **E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala?** Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, H. T. (Org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1889-1922). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.78, p.17-26, agosto, 1991.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educando a infância brasileira. LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. **Uma história do corpo na idade média**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

LIMA, M. W. de S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, A. C. T. **Educação infantil e o registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. In: **Pro-Posições**. Campinas, SP, vol.10, n.01 (28), p.75-98, março, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1989.

MATTHIESEN, S. Q. O corpo “educado” na educação do corpo: contribuições reichianas para a educação. In: **Colóquio LEPSI IP/FE-USP**, Ano 5, Junho 2006. Disponível em www.scielo.org, acesso em 20/01/2009.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Vol.1. São Paulo: EDUSP, 1974.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7.ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, C. **O ambiente urbano e a formação da criança.** São Paulo: Aleph, 2004.

OLIVEIRA, J. (Org.). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Série Legislação Brasileira 3.ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

OLIVEIRA, N. R. C. de. Educação física na educação infantil: elementos para reflexão sobre a formação profissional e prática pedagógica dos professores. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 07, p. 233-238, 2008.

_____. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, p.95-109, maio 2005a.

_____. Educação física: qual seu lugar na educação infantil? In: SOUZA, Adalberto dos S. (Org.). **Desafios para uma educação física crítica.** São Paulo: Cult, 2005b. p.55-78.

_____. 2003. **Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

_____. Educação física na educação infantil: uma questão para debate. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12., 2001. Caxambu. **Anais...**Campinas: CBCE, 2001 (CD-ROM).

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O que é a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações? (versão preliminar).** São Paulo: 2006. Mimeografado.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o Futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.

PORTER, R.; G. VIGARELLO. Corpo, saúde e doenças. In: CORBIN, A.; COURTINE, J; VIGARELLO, G. **História do corpo: da renascença às luzes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.441-486.

PRADO, P. D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. In: **Pro-Posições.** Campinas, Sp, vol.10, n.01 (28), p.110-118, março, 1999.

RAMOS, G. **Infância.** São Paulo: Record, s/d.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, p.79-93, maio 2005.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

RODRIGUES, J. C. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ROSSETI-FERREIRA, M. C. **Introdução**: seguindo a receita do poeta tecemos a rede de significações e este livro. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; et al. (Orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.14-19.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; et al. (Orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; SILVA, A. P. S. da. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; et al. (Orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.23-34.

ROUYER, J. Pesquisas sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres e problemas da história da educação física. In: ROUYER, J. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa, Portugal: Seara Nova, 1977. p.159-195.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. (Org.) **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p.3-23.

_____ (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a implementação da proposta curricular de educação física para a pré-escola**. São Paulo: CENP, 1983.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: alguns desafios pra a educação infantil. **Revista eletrônica zero a seis**, n. 5, janeiro/julho, 2002). Disponível em: www.ced.ufsc.br/zeroaseis. Acesso em 09/05/2007.

_____. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n.13, p.221-238, novembro, 1999.

_____. Educação física na pré-escola: principais influências teóricas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** p.594-601.

_____. 1996. **Educação física na pré-escola:** da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

SIEBERT, R. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S.. **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, A. M. O corpo do mundo: algumas reflexões acerca da expectativa de corpo atual. In: GRANDO, José Carlos (Org). **A (des)construção do corpo.** Blumenau: Edifurb, 2001(a), p. 11-34.

_____. **Corpo, ciência e mercado:** reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001(b).

_____. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, n.48, p.7-29, agosto, 1999.

_____. Das práticas corporais ou porque Narciso se exercita. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Vol.17, n.3, maio, 1996, p. 244-251.

SILVA, E. G. da. 2007. **Educação física infantil:** Se-movimentar e significação. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte:Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, S. C. L. **Corpos algemados:** o lúdico e a libertação do corpo. Cuiabá: UNEMAT Editora, 2004.

SOARES, C. **Prefácio.** In: **Corpo, ciência e mercado:** reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

_____. **Imagens da educação do corpo:** estudos a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Educação física:** raízes européias e Brasil. Campinas: Papyrus, 1994.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TANI, G. et al. **Educação física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TORO, B. Campioni in erba. In: FABIANIS, V. M. **Bambini.** Vercelli, Itália: White Star, 2006.

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

VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino em educação física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

VIGARELLO, G. A história e os modelos de corpo. In: **Pró-Posições**. Campinas, SP, v.14, n.2 (41), p.21-29, maio-agosto, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **La vida mental**. Barcelona: Editorial crítica, 1985.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Stampa, 1973.

APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Corpo e Movimento na Educação Infantil

A pesquisadora Nara Rejane Cruz de Oliveira, aluna do curso de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo – USP, solicita sua colaboração, concedendo uma entrevista à pesquisadora sobre o projeto de pesquisa citado. O objetivo desta pesquisa é levantar dados sobre o trabalho com o corpo e movimento na Educação Infantil, de acordo com o roteiro anexo.

A participação é voluntária e se participar não terá nenhuma despesa ou receberá pagamento em troca. A vantagem de sua participação é apenas de caráter científico. Mesmo após sua autorização terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem qualquer prejuízo à sua pessoa. As informações fornecidas serão utilizadas apenas com finalidades didáticas e científicas. Os resultados serão divulgados, porém sua identidade será sempre mantida em sigilo. Se você quiser saber mais detalhes e os resultados da pesquisa, pode entrar em contato com a pesquisadora, pelo telefone (11) 71199467 ou pelo e-mail: nararejane@usp.com.br.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____ entendi a finalidade da pesquisa e aceito participar de livre e espontânea vontade. Por isso dou meu consentimento para inclusão como participante da pesquisa e atesto que me foi entregue uma cópia desse documento.

..... São Paulo,/...../.....
Assinatura do entrevistado Data

..... São Paulo,/...../.....
Pesquisadora: Nara Rejane Cruz de Oliveira Data

APÊNDICE 2 – Fotografias do CEI Pindorama



Fotografia 1: Arquivo do professor (2009)
Brinquedoteca



Fotografia 2: Arquivo do professor (2009)
Piscina



Fotografia 3: Arquivo do professor (2009)
Quiosque



Fotografia 4: Arquivo do professor (2009)
Sala de dança



Fotografia 5: Arquivo do professor (2009)
Sala de aula



Fotografia 6: Arquivo do professor
Parque

APÊNDICE 3 – Fotografias do CEI Criança feliz



Fotografia 7: Arquivo da instituição (2009)
Corredor de salas de aula e pátio



Fotografia 8: Arquivo da instituição (2009)
Sala de aula: tapetinho



Fotografia 9: Arquivo da instituição (2009)
Parque e salas de aula ao fundo



Fotografias 10 e 11: Nara R. C. de Oliveira (2009)
MEDIATECA



Fotografia 12: Arquivo da instituição (2009)
Caixa de areia



Fotografia 13: Arquivo da instituição (2009)
Atividades lúdicas com água

APÊNDICE 4 – Fotografias do CEI Ciranda



Fotografias 14 e 15 : Arquivo da instituição (2009)

Parque e Parque e salas de aula ao fundo



Fotografia 16: Arquivo da instituição (2009)

Sala de atividades corporais



Fotografia 17: Arquivo da instituição (2009)

Sala de brinquedos

APÊNDICE 5 – Layout do CEI Menina moleca

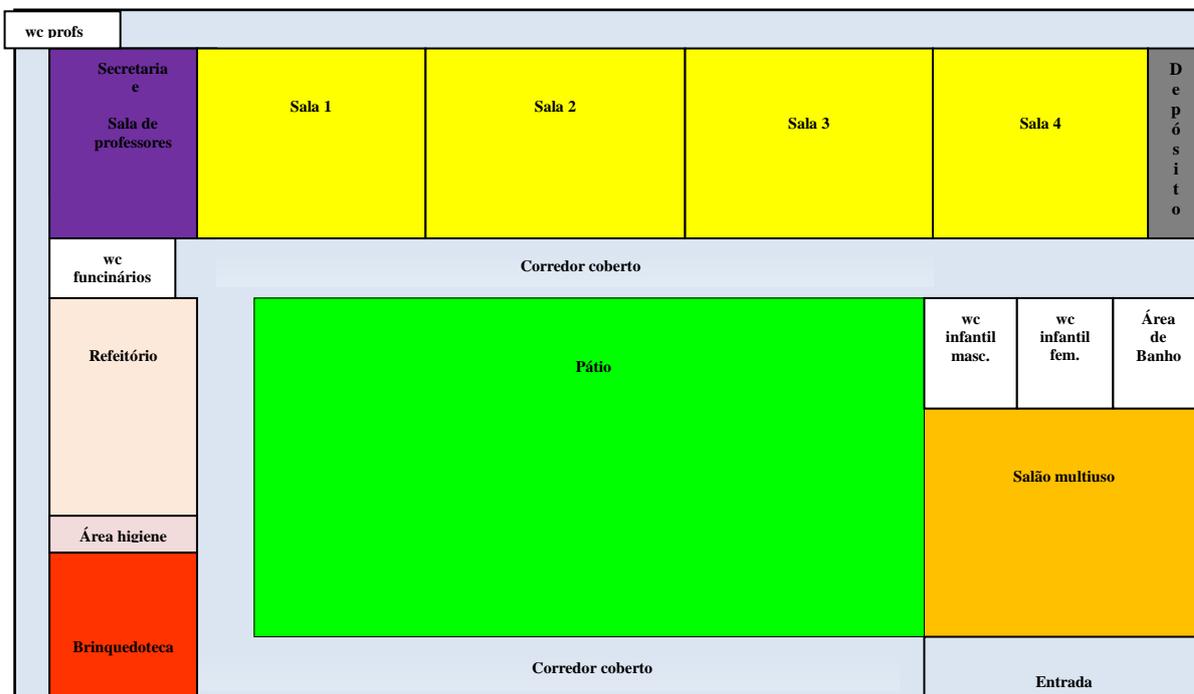


Figura 6: Layout do CEI Menina moleca