

O CORPO E O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE BODY AND MOVEMENT IN CHILD EDUCATION

Carla dos Santos Morais¹
Claudia Walkiria Faria de Souza²
Rossatia Byanca Curado de Siqueira³
Rosilaine Martins Ferreira⁴
Rosivania Martins Ferreira Costa⁵

RESUMO: Entendemos corporeidade como a capacidade do indivíduo de sentir e utilizar o corpo como ferramenta de expressão e interação, e buscamos delinear conceitos de ensino sobre o trabalho envolvendo o corpo e o movimento infantil, bem como as possíveis contribuições do trabalho corporal para o desenvolvimento infantil, e a importância dele em seus procedimentos de ensino no corpo de trabalho. Por outro lado, alguns educadores encontram dificuldades para introduzir a fisicalidade em sua prática, seja por falta de espaço em sala de aula ou por falta de planejamento. Pela relevância da discussão, sugerimos que é necessário aprofundar a instrução da prática docente para determinar, de fato, como os professores trabalham com as crianças nos exercícios físicos, gestuais e de movimento.

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

ABSTRACT: We understand corporeality as the individual's ability to feel and use the body as a tool for expression and interaction, and we seek to outline teaching concepts about work involving the body and children's movement, as well as the possible contributions of body work to the development children, and its importance in its teaching procedures in the body of work. On the other hand, some educators find it difficult to introduce physicality into their practice, either due to lack of space in the classroom or lack of planning. Due to the relevance of the discussion, we suggest that it is necessary to deepen the instruction of teaching practice to determine, in fact, how teachers work with children in physical, gestural and movement exercises.

Keywords: Corporeality. Movement. Child education. Teachers.

¹ Ensino Médio Técnico em Magistério pelo Colégio Estadual Jalles Machado.

² Graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade UNINA, Especialista em Educação Infantil – Anos Iniciais e Psicopedagogia pela FAVENI.

³ Graduada em Pedagogia pela FIAVEC - Faculdades Integradas de Várzea Grande, Especialista em Educação Especial pela FACIB - Faculdades Impactos Brasil.

⁴ Graduada em Pedagogia Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia, Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela FEICS - Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão.

⁵ Graduada em Pedagogia Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia, Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela FEICS - Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa contemporânea sobre diferentes concepções de criança e infância vem ganhando força desde a década de 1980 (KRAMER, 2006; KUHLMANN JR, 1998), levando os professores a reexaminar suas práticas na tentativa de garantir momentos em que as crianças sejam vistas como protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Reforçando a ideia de que, para se renovar em sala de aula, é preciso que os professores desmistifiquem ideias comuns sobre a infância que não levam em conta a especificidade das relações sociais, históricas e econômicas das crianças. Esses problemas são demonstrados no ensino de crianças pequenas em creches e jardins de infância, como a não consideração do direito de brincar, se expressar, participar e aplicar seus conhecimentos de forma divertida e positiva, que constam nos primeiros documentos a regulamentar a educação infantil brasileira (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR/2017; DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL/1998).

Nesses documentos, o brincar, além de ser um direito da criança, é visto como um facilitador do processo de aprendizagem, capaz de construir nas crianças a reflexão, a autonomia e a criatividade, criando assim uma estreita relação entre brincar e aprender. Além disso, o brincar é um direito fundamental da criança, garantido na Declaração Universal dos Direitos da Criança. Por meio de atividades lúdicas, as crianças podem interagir, desenvolver, aprender e mobilizar seus conhecimentos. Por isso, alguns autores têm enfatizado os benefícios dos jogos e brincadeiras para a educação infantil, diretamente relacionados ao brincar, à aprendizagem e ao desenvolvimento motor dos pequenos (KISHIMOTO, 1999; MENDONÇA, 2012).

A história da educação infantil no Brasil (considerada a primeira etapa da educação básica, responsável pelo atendimento das crianças de 0 a 5 anos) mostra que ela se baseia na educação compensatória, principalmente para crianças em situação de pobreza, com foco na atenção básica como alimentação e higiene. Com a luta para sustentar essa etapa da educação e os avanços no estudo das crianças, as crianças são compreendidas atualmente como uma disciplina diversa, sendo necessário observá-las,

ouvi-las, compreender suas aspirações, acompanhar seu desenvolvimento e descobrir suas experiências e suas ações. De fato, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 1998), sugerem que o brincar e a interação devem nortear as atividades na primeira etapa da educação básica.

Diante de um pouco da experiência com os PPPs (disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica do curso de Pedagogia), percebemos o quanto é necessário respeitar essa cultura lúdica na educação infantil, que envolve movimento e expressão física. No treinamento acima, encontramos a prática de contenção corporal das crianças, incluindo constantemente ficarem sentadas, em silêncio e quietude.

Como acreditamos, as crianças precisam se mover e se expressar através de seus corpos. Isso inclui o aprendizado relacionado ao brincar e à interação. Da mesma forma, segundo as DCNEI (2009, p. 25), trabalhar os movimentos físicos das crianças, entre outros fatores, promove a compreensão de si e do mundo por meio da experiência de trabalhar com expressões corporais individuais e coletivas. Portanto, partimos do pressuposto de que algumas instituições de educação infantil desconheciam as orientações nesse sentido e, por sua importância, decidimos investigar os assuntos pertinentes.

Portanto, este estudo teve como objetivo compreender como as professoras da educação infantil trabalham com as expressões físicas das crianças em mente. Ainda, a última versão da BNCC (2017) determina que “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam na junção entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2017, p. 37).

Como conclusão, surge a pergunta: como os professores compreendem o trabalho do corpo da criança na educação infantil? Para tanto, abordamos a corporeidade das crianças como meta abrangente na perspectiva de professores de escolas de educação infantil. Como objetivos específicos, elencamos: a) Identificar concepções pedagógicas para o trabalho envolvendo corpos e movimentos das crianças e b) Analisar rotinas na educação infantil relacionadas ao trabalho corporal. Acreditamos que explorar esse

tema, ainda que de forma inicial, ajuda a construir novas experiências e práticas nesta etapa da educação básica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A educação infantil e a criança

Em diferentes perspectivas, a infância tem sido historicamente definida como o período do desenvolvimento humano e da descoberta do mundo, sujeito de direitos e obrigações. Para Kuhlmann Jr (1998) e Sônia Kramer (2006), durante o período humano a criança é vista como um miniadulto. Na Idade Média, não havia diferenças sociais significativas entre crianças e adultos, que usavam as mesmas roupas e falavam e agiam como adultos.

Segundo Ariès (1981) e Postmann (1999), a infância é uma "invenção" da modernidade, caracterizada por uma busca de moralidade baseada na educação infantil, confirmada por uma série de fatores que contribuem para o processo de pertencimento. Dentre eles, destacam-se o processo de ida à escola, a produção de brinquedos específicos para crianças e o crescimento dos sentimentos familiares. No final do século XVII, a família começou a assumir a responsabilidade moral e espiritual de educar os filhos. É através da vida familiar que a criança aprende sobre as tradições, normas e regras da cultura na qual está integrada.

À medida que as cidades e o capitalismo evoluíram e as mulheres entraram cada vez mais no mercado de trabalho, intensificou-se a necessidade de instituições específicas para cuidados infantis e educação. A educação infantil no Brasil surgiu nessa conjuntura e foi considerada uma instituição assistencial baseada no cuidado. O objetivo principal era atender as necessidades básicas da criança.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação infantil como obrigação do Estado e promoveu o acesso a creches e pré-escolas. O direito à educação infantil está expresso em diferentes estatutos como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que é um marco importante na educação infantil. Levando-se em

consideração o currículo nesta etapa, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) em 1998, em 1999 o Conselho Nacional de Educação emitiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI 2010) para esta etapa de ensino, e por fim, em 2017, fortalecendo a educação infantil como alicerce na Base Nacional Comum Curricular para a primeira etapa da educação. Percebe-se que a educação infantil passou por diversos avanços constitucionais, não sendo mais uma mera auxiliar de ensino, mas uma instituição que integra a educação cuidadora e as particularidades das crianças.

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

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Portanto, a educação infantil é a primeira experiência de educação escolar da criança em sua vida. Como já dissemos, este processo educativo deve centrar-se no desenvolvimento global da criança, tendo em conta as suas características físicas, cognitivas, emocionais, culturais e sociais. É necessário criar um ambiente escolar acolhedor que veja a criança como o centro do processo educativo. Conforme é apresentado no RCNEI: “[...] pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas por adultos” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 23).

No entanto, nesta fase, o cuidado é parte integrante da educação infantil, tanto para atender às necessidades básicas de cada criança (alimentação, saúde, proteção, higiene) quanto para questões sociais, afetivas e relacionadas à apropriação indébita do conhecimento. No RCNEI, o atendimento é considerado um fator relevante e necessário na educação infantil, e quando são "observados", "ouvidos" e "respeitados", indicam a qualidade do que é prestado (BRASIL, 1998, vol. 1).

Ao discutir o papel do professor da educação infantil, Kramer et al. (2009, p. 85) observaram:

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

Portanto, o professor da educação infantil precisa se tornar um profissional capacitado, atento às realidades sociais das crianças e das instituições, priorizando a educação e o cuidado de forma integrada. Para isso, precisa ser um intermediário, em seu trabalho docente, capaz de promover as habilidades e competências de aprendizagem.

2.2 A expressão corporal infantil

A corporeidade é a maneira do cérebro identificar e usar o corpo como uma ferramenta de relação com o mundo. O corpo é movido por intenções da mente, e essas intenções são expressas através do corpo, que interage com o mundo. Essa capacidade pessoal de sentir e usar o corpo como ferramenta de expressão e interação chamamos de corporeidade (OLIVIER, 1995).

Experimentar o mundo através do corpo é um processo natural e, embora siga um padrão mais ou menos comum a todas as pessoas, pode variar muito em qualidade e intensidade, dependendo do tipo de atividade empregada. Essas questões foram discutidas na BNCC (BRASIL, 2017), que propôs seis novos direitos para as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, se expressar e se entender. E os cinco domínios da experiência que devem ser considerados: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Geralmente, essas áreas indicam as experiências que as crianças precisam ter para aprender e enfatizam os conceitos, habilidades, atitudes e valores que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos de idade.

O segundo domínio da experiência, corpo, gestos e movimento, traz a relevância de incluir o movimento físico desde cedo. É por meio dessa interação da criança com sua consciência corporal que ela se desenvolve, descobre seus limites, desenvolve relações com os outros e com seu ambiente. Da dança, da música, dos jogos ao faz de conta, as crianças vão mostrando seus sentimentos, explorando espaços e entrando na vida social.

No que diz respeito ao trabalho e à particularidade dos professores de educação infantil, o movimento em sala de aula como recurso didático busca valorizar o movimento e a interação entre crianças e adultos. O movimento é considerado uma forma de expressão e aprendizagem (FONSECA, 2007). Portanto, não é apropriado usar jogos e brincadeiras apenas para preencher o tempo livre. Em vez disso, os educadores devem estar cientes do propósito de que as atividades lúdicas promoverão o aprendizado das crianças. É importante que os professores observem sua prática educativa para ver se estão garantindo a aprendizagem das crianças e se essa prática é efetiva.

Uma proposta lúdico-educativa torna-se um desafio à prática do professor, pois além de selecionar, preparar, planejar e aplicar os jogos, ele precisa participar no decorrer do jogo, se necessário jogar, brincar com as crianças, mas sempre observando, no desenrolar, as interações e trocas de saberes entre eles (SCHULTZ, MULLER E DOMINGUES, 2006, p. 5).

Por isso, apontamos que as crianças precisam ampliar sua consciência corporal desde a educação infantil, a partir do momento em que passam a explorar o espaço em que se encontram. Isso permitirá que descubram o que podem fazer com seus corpos, os movimentos que podem fazer e desenvolver suas habilidades motoras amplas e finas. Para isso, os professores precisam ver a mente e o corpo como atores complementares. No entanto, algumas práticas educativas (por falta de infraestrutura, formação inadequada etc.) sugerem que a relação entre mente e corpo é muitas vezes negligenciada.

Por isso, os movimentos corporais das crianças devem ser considerados como uma área de conhecimento. O estudo do movimento humano é extremamente complexo porque sustenta toda a estrutura da atividade mental, sendo necessário que as

instituições de ensino abram espaço para que os professores discutam esse tema. Trata-se de um amplo campo de pesquisa, não apenas relacionado à evolução da diversidade comportamental humana e ao desenvolvimento de seu potencial, mas também ao estudo dos processos cognitivos (FONSECA, 1998).

Quando se trata de movimento, não é apenas para o desenvolvimento físico das crianças. Além de sua consciência corporal, explorar o ambiente permite que elas aprendam a usar seus corpos de forma consciente. Tal como a menção de Mello (1996).

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

Como observado, o movimento ajuda com questões de atitude, envolvimento com os outros, diálogo e habilidades de resolução de problemas. Esse movimento, nas instituições de ensino, pode ocorrer no contexto dos jogos e brincadeiras.

Segundo Kishimoto (2001, p. 67) “as crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bem e mal”. Como resultado, as crianças podem vivenciar experiências significativas com adultos e outras crianças que promovem seu desenvolvimento motor e cognitivo. Sobre a metodologia discutida na pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21), para compreender como os professores entendem o trabalho com o corpo no contexto educacional das instituições infantis, ainda em fase inicial.

Segundo Wallon (1995), o movimento é fundamental para o desenvolvimento da cognição e da emoção desde o nascimento. Isso acontece de maneiras diferentes, cada uma das quais é muito importante. Mesmo antes da linguagem falada, as crianças costumavam usar gestos para se expressar.

Wallon foi o primeiro teórico da psicologia genética a ver não apenas o corpo de uma criança, mas suas emoções como um aspecto fundamental da aprendizagem. Ele

sistematizou suas ideias em quatro elementos fundamentais que se comunicam entre si: emoção, movimento, inteligência e a formação do eu. A lógica do autor chama a atenção para ver a criança como um todo, um ser inteiro, indiviso. Isso significa que as crianças também precisam de muita atividade física para se desenvolver. Ela precisa de objetos para se movimentar e vivenciar ativamente o conhecimento, e seu tempo na escola deve ser repleto de brincadeiras e experiências significativas.

Portanto, é necessário reconhecer a importância das ações que as crianças realizam diante das situações de aprendizagem, e por meio do exercício corporal e movimento na educação infantil, facilitamos a formação de um indivíduo integral, reflexivo, crítico e protagonista da aprendizagem.

Ayoub (2001) argumenta que quando os adultos abandonam a mediação no processo educativo, a situação pode ser chamada de abandono do ensino. Os autores observam que é no contexto do jogo que o professor descobre seu papel de mediador. Brougère (1998) reconheceu a importância de como os adultos organizam essas questões, observando que tal organização é fundamental para manter a liberdade de brincar das crianças. Para o autor, o caráter do jogo não deve se perder por estar em um ambiente educacional, e a liberdade faz parte dele. As escolas devem estar atentas a todo o ambiente para estimular o movimento físico das crianças. Deve planejar o trabalho docente para que as crianças tenham liberdade de expressão e criem um ambiente que permita que as crianças interajam corporalmente.

3 CONCLUSÃO

Entendemos a corporeidade como algo indissociável na educação infantil. É vital que as crianças sintam a necessidade de explorar seus próprios corpos e ambientes, e que a organização de ensino desde cedo permita que as crianças se desenvolvam, aprendam e socializem com seus colegas e com aqueles que as rodeiam.

Como observado, nossa pesquisa teve como objetivo identificar as concepções dos professores sobre o trabalho com os corpos das crianças na educação infantil. Percebemos que os professores entendem o quanto é importante usar o corpo em seus

procedimentos de ensino. Acreditam que essa importância se manifesta principalmente no desenvolvimento psicomotor, na comunicação entre as crianças e na forma como interagem com os adultos. Por outro lado, algumas pessoas têm dificuldade em introduzir a corporeidade em sua prática, seja por falta de espaço da sala ou por falta de planejamento.

Apesar disso, percebemos na fala dos professores que a expressão física na educação infantil ajuda a criança a se desenvolver e se expressar, expressar seus sentimentos e pensamentos, o que pode ser alcançado por meio da música, da dança e da brincadeira. Nesse momento, as crianças pulam, correm e engatinham, abrindo-se para a consciência coletiva e individual. É necessário que as crianças explorem livremente os espaços em que se encontram, à medida que se descobrem e descobrem o mundo.

Como sugestão para trabalhos futuros, apontamos que é relevante pesquisar a formação de professores relacionada ao trabalho corporal, que será a experiência formativa que os professores devem ter para desenvolver um trabalho de movimento mais eficaz com as crianças. No entanto, persistimos por sinais da necessidade de aprofundar as práticas pedagógicas e determinar como os professores desenvolvem corpos, gestos e movimentos com as crianças.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2135

BROUGÈRE, Gillis. **Jogo e educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

FONSECA, Vítor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre. Artmed, 2008.

GANDINI, Lella. **Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal**. In: EDWARDS, Carolyn. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1990.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agi: Corporeidade e educação**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre. ArtMed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JR., M., (1998). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

MELLO, Maria Ap. **A intencionalidade do movimento no desenvolvimento da motricidade infantil.** Multiciência. ASSER: São Carlos, vol.1, nº01, novembro 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVIER, G.G.F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade.** 1995. Tese (Mestrado em Educação Motora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas). Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em 18/04/2022.

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

2136

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

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

SCHULTZ, S.; MULLER, Cristiane; DOMINGUES, A. **A ludicidade e as suas contribuições na escola. Jornada e Educação.** Centro Universitário Franciscano. Disponível em: <http://www.unifra.br>. Acesso em 18/04/2022.

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

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

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