

1ª EDIÇÃO

Dayene Eunice de Mello  
Joanise Domingas Flanofa  
Jociane Modesto de Azevedo  
Joice Ferreira de Oliveira Alencar  
Lucelia Felix de Miranda  
Rosângela Maria Ferreira de Sousa

---

O CORPO: CONSTRUÇÃO  
DO CONHECIMENTO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL



ISBN 978-65-84809-23-9  
2022

**1ª edição**

Dayene Eunice de Mello  
Joanise Domingas Flanofa  
Jociane Modesto de Azevedo  
Joice Ferreira de Oliveira Alencar  
Lucelia Felix de Miranda  
Rosângela Maria Ferreira de Sousa


**O CORPO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ISBN 978-65-84809-23-9**

**2022**

 <http://periodicorease.pro.br/>

 [contato@periodicorease.pro.br](mailto:contato@periodicorease.pro.br)

 +55(11) 94920-0020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C822 O corpo [livro eletrônico] : construção do conhecimento na educação infantil / Dayene Eunice de Mello... [et al.]. – São Paulo, SP: [s. n.], 2022.  
43 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84809-23-9

1. Educação infantil. 2. Prática de ensino. 3. Aprendizagem.  
I.Mello, Dayene Eunice de. II. Flanofa, Joanise Domingas.  
III.Azevedo, Jociane Modesto de. IV. Alencar, Joice Ferreira de  
Oliveira. V. Miranda, Lucelia Felix de. VI. Sousa, Rosângela Maria  
Ferreira de

CDD 370.71

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

1ª Edição - Copyright© 2022 dos autores.

Direito de Edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

*Editora-Chefe* Dra. Patrícia S. Ribeiro

*Revisão* Os autores

*Projeto Gráfico* Ana Cláudia Néri Bastos/ Talita Tainá Pereira Batista

*Conselho Editorial* Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

José Fajardo, Fundação Getúlio Vargas

Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

María Valeria Albaronedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

ISBN: 978-65-84809-23-9

**QR**



9 786584 809239

## APRESENTAÇÃO

A educação infantil hoje assume um novo olhar, buscando ações educativas na prática direcionadas às crianças pequenas para estimular plenamente o desenvolvimento infantil. No entanto, ainda prevalece a ênfase no cuidado ao invés da educação, e ao lidar com o corpo infantil, as crianças dessa idade têm uma falta de compreensão de como o corpo se relaciona com a aprendizagem.

Examinamos essa realidade para entender a importância da construção da imagem corporal para que as crianças construam conhecimento. Nosso objetivo também é compreender e analisar os conceitos teóricos de experiência e prática física para a educação infantil. Para atingir os objetivos propostos, utilizamos a pesquisa bibliográfica como método. Os resultados sugerem que as concepções desses teóricos sobre o corpo da criança influenciam a prática diária das crianças.

Para eles, o corpo da criança deve experimentar o movimento livre fora da sala de aula, nos esportes ou nas brincadeiras livres no parque que não refletem o comportamento educacional. A busca do silêncio corporal, posturas de linhas rígidas, etc., dominam os movimentos corporais em sala de aula. A estimulação física na sala é produzida com ambas as mãos e destina-se a um bom rastreamento. A imagem corporal, como espaço de construção do conhecimento, é um espaço de compreensão de si e do mundo, e não é reconhecida pelos educadores.

As autoras!

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	09
CAPÍTULO 01 .....	11
CAPÍTULO 02 .....	21
CAPÍTULO 03 .....	32
CONCLUSÃO .....	41
REFEÊNCIAS .....	42



Uma conquista importante na primeira infância é a construção do corpo da criança no nível representacional. As imagens apresentadas não são reproduções fiéis do corpo da criança, mas uma elaborada produção de experiência física e cultural. Essa representação é necessária porque, quando a criança transmite ao nível psicológico o conhecimento sobre si que vivencia na ação, ela também tem consciência do objeto e do outro. No futuro, essas estruturas iniciais com o corpo vão se expandir, permitindo que a criança se separe cada vez mais conscientemente, chegando ao reino do traçado, em letras e imagens. Na educação infantil, as atividades relacionadas ao corpo são muito importantes, pois são os primeiros espaços onde as crianças constroem o conhecimento. No entanto, as experiências físicas que são criadas intencionalmente pelos educadores em seus programas ou mesmo projetos escolares nem sempre acontecem.

Imai (2005) e outros estudos apontaram que o espaço de atividade física na educação infantil se configura nos momentos livres das crianças no parque ou nas atividades espontâneas com fotos. Cabe aos professores de educação física uma ação educativa clara e propositada que promova o melhor desenvolvimento do comportamento atlético, se houver. A falta de compreensão dos professores sobre a importância da experiência física em seu currículo de formação pode ser a razão do que vemos hoje, e da própria história da educação infantil, pois o que importa é a atenção básica. Do lado físico, a ênfase é colocada na higiene e nos bons hábitos.

O pensar e refletir sobre as práticas dirigidas a infância é relevante, uma vez que estas não são neutras, mas produzem efeitos no desenvolvimento infantil. As experiências com o próprio corpo são os primeiros canais de compreensão do mundo pela criança, assim a forma como este momento for vivenciado poderá ajudá-la prosseguir com êxito em suas experiências futuras.

Por outro lado, ainda temos uma legislação voltada à Educação Infantil defendendo a necessidade de um novo perfil de educador que promova de forma integral o desenvolvimento infantil, incluindo o caráter educativo as suas ações e não apenas ações voltadas aos cuidados básicos da criança.

Dentro deste contexto problematizamos para este livro a seguinte questão: A concepção do educador sobre a relevância das práticas motoras e a construção da imagem corporal pode influenciar sua ação educativa junto à criança da Educação Infantil?

A partir deste questionamento, nossos objetivos, sendo eles: compreender a importância da construção da imagem corporal para a construção do conhecimento pela criança; conhecer e analisar concepções dos educadores acerca das vivências corporais e as práticas voltadas na Educação Infantil.

---

## CAPÍTULO 1

---

### A INFÂNCIA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Para compreendermos como foram constituídas as ações voltadas a criança pequena na atualidade e sua relação com o corpo infantil, faz-se necessário contextualizarmos o tema iniciando com uma breve retrospectiva histórica sobre o atendimento as crianças no mundo e no Brasil, suas conquistas legais na relação com a educação e características das práticas motoras em espaços institucionalizados.

#### 1.1 História da Infância

Na Idade Média, a responsabilidade dos cuidados junto a criança pequena estava referida a família, mais precisamente a mãe ou as mulheres que faziam parte deste contexto. A criança era considerada como um pequeno adulto sem possuir uma identidade pessoal, ocupando assim uma visão de sujeito passivo. Outro fato importante é que nesta época, as crianças possuíam baixa expectativa de vida devido ao atendimento precário na saúde gerados pela falta de higienização e prevenção (OLIVEIRA, 2002).

A atenção aos filhos da elite estava reduzida ao âmbito familiar, enquanto, que para as crianças de famílias pobres foram criados centros alternativos, como os “lares substitutos” e a criação das “rodas” em igrejas e hospitais onde eram deixadas as crianças abandonadas. Nota-se presente, neste momento da história, a concepção de caridade e precariedade ligada ao

atendimento às crianças, contribuindo para construção de uma visão negativa dos atendimentos de cuidados fora do contexto familiar.

Nos séculos XV e XVI, ocorrem várias transformações no contexto histórico-social que vem repercutir no atendimento as crianças, gerando a necessidade de um novo conceito de criança e educação

O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada. Autores como Erasmo(1465-1530) e Montaigne(1483-1553) sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem (OLIVEIRA, 2002, p. 59).

Nesta época, os modos de vida evoluíram e conseqüentemente a taxa de mortalidade infantil diminuiu, prolongando assim a vida da criança, principalmente da classe dominante. A sociedade então passa a olhar a criança de modo diferenciado, vendo-a com expectativas e conseqüentemente a planejar sobre o seu futuro.

Nos séculos XVIII e XIX, com a Revolução Industrial acontecem novas mudanças na organização geral da sociedade. A sociedade passa a ser urbano-manufatureira, e a mulher para ajudar no sustento do lar saiu de casa para juntar-se a classe de trabalhadores. Com isto agrava-se as condições sociais da classe mais carente, devido a falta de lugar para deixar seus filhos. Surge então as instituições filantrópicas que passaram a cuidar dessas crianças, enquanto as mães trabalhavam.

Por outro lado, com o advento da Revolução Industrial abre-se uma intensa discussão sobre a importância da educação para o desenvolvimento da

sociedade e inicia-se aqui a preocupação com o “desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, a internalização de regras morais e de valores religiosos, além da promoção de rudimentos de instrução.” (OLIVEIRA, 2002, p. 60). As ações sociais voltadas a conduta do povo são produzidas e caracterizadas como assistencialistas demonstrando o poder autocentrado nas mãos de uma elite dominante. O combate e a prevenção a saúde dos menos favorecidos também passam a ser enfatizados neste momento.

## **1.2. A Educação Infantil: Conquistas e Direitos**

Oliveira (2002) faz uma análise sobre história do atendimento às crianças pequenas surge no Brasil, a partir do século XVIII. A concepção assistencialista aos menos favorecidos também pode ser vista em nosso país. A igreja foi a instituição social, que inicialmente encarregou-se de cuidar dos bebês abandonados pelas suas mães, que vivem no meio urbano, já na área rural foram os grandes fazendeiros que assumiram a responsabilidade do cuidado destas crianças, normalmente eram considerados como bastardos.

Neste período da história a única preocupação para com a criança era de cuidados, zelando assim por sua saúde, de modo a reduzir as altas taxas de mortalidade infantil. Para isto foram criadas creches nos mesmos moldes dos asilos infantis europeus destinados as crianças pobres. Ali abrigavam as crianças pobres principalmente os filhos das mães trabalhadoras e negros após a abolição da escravatura.

Para a autora, este quadro começa a modificar-se apenas na segunda metade do século XIX, com a abolição da escravatura no país. Neste período “acentua-se a migração para a zona urbana das grandes cidades e surgem

condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico e para a proclamação da República como forma de governo”(OLIVEIRA, 2002, p. 91).

O novo ideal liberal-capitalista traz consigo as concepções da Escola Nova, com o conceito dos Jardins de infância, primeiramente em poder privado.

O projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e europeia. O jardim-de-infância um desse “produtos” estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais. (OLIVEIRA, 2002, p. 92)

As primeiras iniciativas presente no contexto brasileiro, possui um caráter higienista, onde o Ministério da Saúde assume a educação através de trabalhos e teoria fundamentadas por Médicos de formação, atribuindo um carácter mais físico na luta dos altos índices de mortalidade infantil.

Em 1961, é aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 4024/61) onde inclui-se a educação pré-primária do sistema de ensino, sendo ela destina a crianças até 7 anos (BRASIL, 1996).

Com a Constituição Federal de 1988 e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, abre-se uma nova perspectiva sobre os direitos humanos referidos as crianças e ao adolescente. Quanto a criança de 0 à 6 anos de idade fica estabelecido que é dever do Estado, da família e da sociedade o atendimento a educação em creche e pré-escolas.

Para melhor definir direitos e deveres foi necessário um outro dispositivo de lei, a nova LDB, Lei 9394/96. A nova LDB organiza e

assegura os direitos da criança por meios de diretrizes entre elas a reestruturação do sistema de ensino brasileiro ao considerar a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica.

Art.21. A educação escolar compõe-se de : Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; Ensino superior (BRASIL, 1996).

Neste novo contexto, reconhece a creche e pré-escola enquanto espaços sociais com funções importantes diante do desenvolvimento da criança pequena. Os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais foram considerados relevantes e a escola com a função de desenvolvê-los de forma integral (LDB, 1996).

Ao educador desta faixa etária novas exigências são feitas quanto a sua formação a fim de que tenham suporte para práticas inovadoras, nas quais o caráter educativo esteja integrado em suas ações.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Outro documento importante foi a formulação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Este veio especificar com objetivos claros o que deve ser estimulado na criança de 0 a 6 anos apresentando sugestões para cada faixa etária. Deixa como observação a necessidade de se fazer adaptações nas atividades a fim de que o caráter cultural seja preservado nas diversas regiões do Brasil.

### 1.3. O Educar e o Cuidar

As mudanças legais voltadas a Educação Infantil provocaram debates e discussões sobre este novo contexto, entre eles o real significado sobre o caráter educativo incluído às práticas responsáveis por esta faixa etária. Muitos equivocados surgem como o de que agora na escola não se deve cuidar, mas apenas educar as crianças.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) vem esclarecer sobre a importância da articulação entre cuidar e educar na Educação Infantil, apontando que os processos de higienização, sono, alimentação, deslocamento, afetividade e o brincar, conceituados em sua maioria como categorias do cuidar, são sim atos de cunho educacionais, pois trazem consigo aspectos inerentes a socialização e cultura, bem como o processo de ensino e aprendizagem que ocorre dentro e fora da escola. Mas para que estas ações sejam consideradas educativas devem ser realizadas enquanto intencionais e promotoras da autonomia da criança.

Não há um conteúdo “educativo” na creche deslocado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que use via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança (DIDONET, 2003, p. 6).

Neste contexto, as ações caracterizadas como educar e cuidar devem ser vistas indissociavelmente, pois só assim pode-se formar um sujeito respeitando a sua cidadania na escola (BRASIL, 1998).

Outro ponto importante sobre uma ação do educador é que muitas vezes quando se pensa em educar enfatiza-se aspectos de ordem cognitivas. João Batista Freire (1992, p. 14) ao analisar o contexto escolar constata que



há uma concepção de que “na escola o corpo fica reduzido a um estorvo e quanto mais quieto estiver menos atrapalhará”, enquanto que atividades para o estímulo cognitivo são ressaltadas.

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter acento na escola, não um(a mente) para aprender e o outro(o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar (FREIRE, 1992. p. 13).

Imai (2005) realizou uma pesquisa observando como as práticas de vivência corporal estão sendo realizadas na Educação Infantil e constata que o professor não integra em seu planejamento este tipo de atividade. As idas ao parque ou intervalos, entre uma atividade e outra, são utilizados com brincadeiras livres e desenhos, nos quais aparecem expressões espontâneas da criança desenhando a si mesmo o outro, brincando com o próprio corpo ou interagindo com o corpo do colega. Após um período de formação sobre práticas motoras junto as educadoras inicialmente observadas, pode-se perceber mudanças em suas ações. As professoras passaram a considerar o corpo infantil enquanto espaço de construção do conhecimento da criança sobre si e o mundo. No planejamento das atividades incluíram novas propostas para a construção do conhecimento pela criança através de atividades lúdicas corporais.

A mudança de postura quanto a inclusão de práticas motoras são fundamentais para o desenvolvimento da criança pequena.

[...] a primeira e a segunda infância representam períodos determinantes para o processo formativo da criança, no qual organiza estruturas emocionais, cognitivas e motoras (psicomotoras), determinantes dos modos de relação que se estabelecerá com sua realidade externa e interna (SILVA, 2003, p. 4).

Como apoio, a prática do educador, o RCNEI (BRASIL,1998) apresenta sugestões dos objetivos e conteúdos das expressões corporais a serem atingidos na educação infantil.

Embora, destacamos o eixo sobre o corpo e movimento no RCNEI, os outros aspectos também são estimulados. Neste contexto o corpo da criança deixa de ser apenas um espaço de cuidados realizados pelo outro e passa a ser valorizado pela sua expressão comunicativa da subjetividade humana, espaço de construção do conhecimento, de representação de uma imagem construída na relação com o outro (BRASIL, 1998).

A “imagem do corpo” não depende unicamente de condições biológicas, mas, no mínimo na mesma proporção, do meio social e humano no interior do qual a criança evolui. Inversamente, a qualidade de suas relações com outrem e seu nível de socialização é função da boa evolução da “imagem do corpo” (LE BOULCH, 1983, p. 20).

Pautar-se no corpo do outro, é muito importante, pois através do outro, seu corpo e suas ações, a criança pode observar e reconhecer aspectos comuns e divergentes em relação ao seu próprio corpo. Atividades em grupo, como por exemplo, aquelas realizadas frente ao espelho auxiliam no processo de descentração infantil, pois a criança tem inicialmente como centro, o seu próprio corpo e todas as suas relações são baseadas nesta autocentração, de maneira individualista (LE BOULCH, 1983).

O autor considera que durante as práticas interativas entre educador e aluno não se deve ter uma atitude diretiva, autoritária que vise somente o cumprimento de um programa e de uma aprendizagem rígida. Ao contrário, o educador deve ser como um líder pertencente ao grupo, participante das

situações, estando assim mais próximo às crianças, podendo conduzir as atividades de modo mais significativo.

Além disto, o professor deve ter uma postura afetuosa perante seus alunos, pois a educação é pautada na relação humana interpessoal, favorecendo assim a socialização, tanto entre educador e educando, quanto entre os alunos de modo geral.

A importância da atitude pessoal do educador, que tem a responsabilidade de estabelecer um estilo de relação favorável ao desenvolvimento da criança e, por outro lado, a utilização do trabalho em grupo como meio de socialização (LE BOUCH, 1983, p. 20).

Quanto ao acompanhamento do desenvolvimento motor, cabe ao professor conhecer e analisá-lo de forma global, ou seja, levando em consideração o contexto vivido pela criança, motivações e não apenas o resultado da ação motora. O educador poderá atuar como prevenção ou como reeducação, se houver algum atraso (MARTINEZ; PEÑALVER; SANCHEZ, 2007).

Le Boulch (1983) ainda considera que uma ação educativa deve privilegiar a experiência vivida pela criança sempre levando em conta os interesses, espontaneidade e criatividade infantil. A prática motora nas aulas da educação infantil tem por objetivo criar situações com o uso de circunstâncias problematizadoras, com valor real que almejem garantir ao aluno um esforço de ajustamento e não de ensino de comportamentos motores. Assim, com a utilização de atividades apresentadas na forma de jogo poderá promover situações dentre as quais o desenvolvimento integral será posto em atividade.

Reflexões são apresentadas em todo o nosso trabalho entre elas a necessidade de formação continuada dos professores a fim de ampliarem o conhecimento sobre a criança da Educação Infantil. No próximo capítulo passaremos a conhecer o que a perspectiva piagetiana e de Le Bouch apontam sobre as atividades motoras, questões cognitivas, afetivas e sociais na construção da imagem a nível representativo.

---

## CAPÍTULO 2

---

### A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL INFANTIL

Dentre as importantes conquistas relacionadas ao desenvolvimento temos a construção da imagem do corpo infantil. Ou seja, um dos papéis da criança em sua atividade interativa com o meio será o de construir seu corpo representativamente. No entanto, a representação do corpo se dá de forma gradativa e articulada ao desenvolvimento como um todo. Neste contexto, aspectos afetivos, cognitivos, biológicos e sociais estão implicados, passando por uma sucessão de estados de equilíbrio e desequilíbrios, correspondentes aos estágios de desenvolvimento humano.

Piaget descreve o desenvolvimento dividindo-o em três grandes fases: sensório-motor, pré-operatório, operatório (concreto e formal) no qual, cada uma delas é caracterizada por uma forma específica do sujeito pensar e compreender a si e o mundo. Assim, para compreendermos como se dá a construção da imagem corporal articulada aos aspectos globais do desenvolvimento utilizaremos uma visão interdisciplinar contemplando assim o sujeito em sua integralidade. Apresentaremos abaixo as fases do desenvolvimento descritas por Piaget (1975), como também o desenvolvimento da imagem corporal, descrito por Le Boulch (2001).

#### **2.1. Sensório- Motor e Pré-Operatório**

##### **2.1.1. Corpo Submisso (0 - 1 mês)**

O período sensório-motor é dividido por Piaget em 6 subestágios. O primeiro subestágio se dá desde o nascimento do bebê até mais ou menos um

mês ou até antes, com o repertório de esquemas reflexos involuntários, que precisarão ser colocados em atividade a fim de que estes se diferenciem, transformando-se em esquemas de ação (PIAGET, 1975).

Com relação ao corpo infantil, ainda não há uma representação, mas sensações proprioceptivas, nas quais Le Boulch (2001) denominou como momento do *corpo submisso*, uma vez que as ações do bebê são ainda caracterizadas por atividades automáticas ligadas aos reflexos motores.

O corpo do bebê pode ser entendido, neste momento, como fragmentos de ações, onde a mão responde pelo reflexo de preensão, os pés pelo reflexo Babinsky<sup>2</sup>, etc; e assim sucessivamente. No entanto, na concepção de Piaget (1975), o exercício dos reflexos é importante, abre espaço para que estes sejam substituídos por ações ativas que desloca gradativamente o sujeito dos seus automatismos em direção aos atos voluntários:

O que impressiona, a tal respeito, é que, desde seu funcionamento mais primitivo, tais atividades dão lugar, cada uma em si mesma e umas em relação às outras, a uma sistematização que ultrapassa seu automatismo.[...] Por outras palavras, as manifestações sucessivas de um reflexo, como o da sucção, não são comparáveis ao funcionamento periódico de um motor que se põe em marcha de tantas em tantas horas para deixá-lo repousar nos intervalos: constituem antes um desenvolvimento histórico de natureza tal que cada episódio depende dos precedentes e condiciona os seguintes, numa evolução realmente orgânica (PIAGET, 1975, p. 34).

Sendo assim, durante este momento, o papel do meio e do bebê será o de colocar em exercício os esquemas reflexos, afim de que estes se consolidem, transformando-se em esquemas de ação e iniciem os primórdios da organização intelectual humana, através do seu próprio corpo.

Tanto para Piaget(1975) quanto para Le Boulch(2001) é difícil precisar sobre o que é da criança, e o que é da ordem reflexa neste momento, portanto, é no período seguinte na fase II sensório motora, que Le Boulch (2001) considera como o primeiro estágio na construção do esquema corporal, denominado por ele como “Corpo Vivido”.

### **2.1.2. Primeiro Estágio Corpo Vivido (até mais ou menos 3 anos)**

A medida, em que, a criança liberta-se dos automatismos reflexos lhe é possível iniciar um mundo riquíssimo de aprendizagens. Na II fase do período sensório motor as aprendizagens resultam especificamente em explorações corporais, enquanto que na fase seguinte, III subestágio, as aprendizagens ampliam-se para explorações com os objetos.

Neste período (até 7/8 meses mais ou menos) o bebê sente o seu corpo difusamente, estando ligado a sensações cinestésicas<sup>3</sup> de cunho emocional e afetivo, influenciado por sensações externas e pautado na sua relação materna. Le Boulch (2001, p. 38) aponta que “o comportamento organiza-se sobre a influência de estímulos sensoriais”.

Na IV fase os esquemas motores até então construídos, primeiro no corpo e depois com os objetos, serão coordenados intencionalmente e passarão a ser utilizados em relações de meio e fim na busca de um objetivo. A coordenação dos esquemas até então apresentados de forma desarticulada, apresentarão pela sua coordenação o início da manifestação de comportamentos da inteligência.

Outra conquista importante deste momento é a diferenciação do “eu”. Até então o bebê percebia-se de forma indiferenciada com os objetos do

mundo. Agora com o nascimento da inteligência ele pode coordenar esquemas e por “indícios” reconhecer que além de si existe um outro.

Nas fases V e VI que completam o período sensório motor o bebê irá avançar em criações e descobertas cada vez mais inteligentes através da articulação progressiva dos esquemas até o final deste período quando teremos o nascimento do símbolo ou construção da função simbólica possibilitando a criança representar ações motoras. Ou seja, neste momento os esquemas motores transformam-se em esquemas mentais representativos e a imagem de seu corpo poderá agora ser construída através desta representação.

#### 2.1.2.1. **A imagem mental**

No final do período sensório-motor, mais precisamente a partir do sexto sub-estágio, os “esquemas da inteligência sensório-motora começam a se combinar mentalmente, a fim de assimilar os objetos que não são mais necessários à ação direta sobre eles” (MONTROYA, 2005, p.15), diferentemente do sub-estágio anterior em que as experiências devem ser práticas e a assimilação só será elaborada através da percepção direta e não de forma mental e representativa.

Agora a criança começa a utilizar símbolos mentais para a representação de objetos ausentes. Neste momento, “a atividade estruturante já não precisa apoiar-se incessantemente nos dados atuais da percepção e pode fazer convergir, na interpretação desses dados, um sistema complexo de esquemas simplesmente evocados” (MONTROYA, 2005, p. 18).



A novidade, no caso da invenção, consiste em que, doravante, os esquemas que entram em ação permanecem em estado de atividade latente e combinam-se reciprocamente antes de sua aplicação exterior e material [...] A invenção não é outra coisa senão essa reorganização rápida, e a representação reduzem-se a essa evocação, assim prolongando, uma e outra, os mecanismos em ação no decorrer das condutas precedentes em seu conjunto (MONTROYA, 2005, p. 18).

Para o autor há uma interação entre a representação imagética, definida como evocação dos objetos ausentes e a invenção, sendo ambas concomitantemente essenciais para o acabamento da inteligência sensório-motora.

A invenção não ocorre apenas do processo de reorganização da percepção, mas também da reorganização dos movimentos e esquemas motores. Neste caso as imagens são ferramentas simbólicas do pensamento e não elementos da invenção, pois durante o processo motor as imagens os acompanham como símbolos, bem como os esquemas motores. Além disso, a passagem da atividade motora para a atividade representativa apenas se dará por meio da imitação, pois a imagem deve ser acionada antes de ser pensada. Através da imitação a criança representa modelos já existentes e ou ausentes (Imitação deferida), que definem o processo de evocação simbólica.

Com o desenvolvimento da linguagem e da evocação simbólicas através das imagens mentais, a criança para Piaget passa a ser dotada de pensamento, isto é, passa a possuir uma inteligência interiorizada.

Tendo em vista que o pensamento nasce a partir do momento em que o sujeito passa a desempenhar a evocação simbólica espontaneamente, de modo

que a princípio a percepção pura no período sensório-motor forneceu apenas para o sujeito imagens estáticas (até o período pré-operatório), posteriormente com a intensa ação sobre os objetos reorganiza-os e os coordena dinamizando em cenas correntes, intituladas como atividades perceptivas (MONTROYA, 2005).

As semelhanças e diferenças entre a atividade perceptiva e o pensamento, pois apesar de ambas partirem do real e das ações sensório-motoras do sujeito sobre o objeto, bem como do objeto sobre o sujeito. Neste caso o objeto será o significante tanto para atividade perceptiva quanto para o pensamento. Mas o contexto de significante e significado estará indiferenciado no primeiro contexto e no pensamento estará diferenciando, sendo o objeto significante e a representação do sujeito será o significado.

Desse modo, o sujeito precisa reconstruir relações e significações através das atividades perceptivas construídas na ação, para assim elaborar em nível representativo.

## **2.2. Período Pré-Operatório**

De acordo com Le Boulch (2001) é no final deste período que ocorre a “crise da personalidade” aos 3 anos. Acontece um esboço da imagem corporal, reconhecendo o seu corpo como objeto, identificando-se como seu próprio EU.

A etapa do corpo vivido termina quando a criança consegue “sentir seu corpo como um objeto total no mecanismo da relação. Esta significação fundamental é contemporânea da constituição da primeira “maquete” da imagem do corpo” (LE BOULCH, 2001, p. 71).

A segunda etapa descrita por Le Boulch (2001), corresponde ao estágio do “CORPO PERCEBIDO” na idade de 3 à 6 anos. Este período é considerado transitório na estruturação espaço-temporal e também do esquema corporal.

A criança possui capacidade de resolver problemas motores, já tem o equilíbrio assegurado, motricidade rítmica, coordenação óculo-manual, realiza movimentos de pinça com as mãos, adquire o controle esfinteriano e utiliza-se do jogo simbólico, isto é, o mundo imaginário para satisfazer seus desejos.

É decorrente do estágio do “Corpo Percebido” a função de interiorização, isto é, a criança forma uma imagem mental do objeto ou de si mesma, adquirindo consciência.

No campo psicomotor Le Boulch (2001, p. 31):

Trata-se de uma forma de atenção perceptiva centrada no corpo próprio, que permite a criança tomar consciência de suas características corporais[...]a função de interiorização, vai tornar possível uma melhor dissociação dos movimentos suscetíveis de permitir um melhor controle das práxias.

Esta mesma função de interiorização auxiliara no deslocamento da atenção ao seu próprio corpo, possibilitando descobrir suas características corporais reais.

Tem-se assim o início da estruturação do esquema corporal. Cabe ressaltar que tanto a imagem interiorizada quanto a imagem real é sempre decorrente da experiência e da ação do infante (LE BOULCH, 2001).

O objetivo da educação psicomotora nesta etapa é converter a imagem corporal na verdadeira imagem real, além da percepção das diferentes partes do corpo e a estruturação do esquema corporal.

O espelho tem grande importância para o alcance desses objetivos. Nesta etapa a criança possui uma imagem corporal grosseira, suas experiências e a verbalização também são fatores que auxiliam para uma melhor organização corporal.

### **2.3. Período Operatório**

Le Boulch (2001) diz que o estágio do Corpo próprio (6 a 12 anos), onde alcança a imagem de um corpo operatório que permite organizar-se mentalmente as ações em torno dos objetos e também em relação ao próprio corpo.

A teoria desenvolvida por Le Boulch (2001) torna-se claro que o desenvolvimento da criança é resultado das vivências do seu corpo, com os objetos, com as pessoas que a cercam e com o mundo como um todo.

Através do corpo, tido como referência, se é capaz de interagir com o mundo, estabelecer experiências, relações afetivas, emocionais e cinestésicas, sendo estes fatores básicos para o desenvolvimento cognitivo e futuramente para a alfabetização.

### **2.4. O Desenvolvimento da Imagem**

O bebê a princípio sente seu corpo fragmentado e será através da imagem especular da mãe (ou substituto) que “começa a se ver de forma integrada, organizada, como um todo” (LACAN apud OLIVEIRA, 2007, p. 55).

Para Molina (1998, p. 232) a imagem percebida pela criança nos primeiros momentos, explica que a criança reconhece esta imagem que vê na mãe como sendo a sua. Neste momento, para a criança a imagem da mãe é parte

de si, e por isso a criança se perde quando o adulto sai de seu campo visual. Esta é uma ilusão criada pela criança, representando: “a comunhão primitiva da mãe e da criança, pela qual a própria imagem torna-se a imagem materna, e a criança como tal a reconhece e, ao mesmo tempo, ilusoriamente, se reconhece”.

Introjetando a imagem de outra pessoa, em primeiro lugar, a imagem do corpo materno é que a criança adquire o conhecimento de seu “corpo próprio”. Ela tinha assim sentido literalmente seu corpo, através da organização tônico–postural, das atitudes de outra pessoa e tinha vivido assim corporalmente os sentimentos das pessoas de seu ambiente [...] (LE BOULCH, 2001, p. 97).

De modo gradativo acontecem os avanços de ordem cognitiva, biológicos e afetivos possibilitam que a mãe e os familiares passem a ser diferenciados pela criança, e será portanto, aos 7 ou 8 meses que a imagem da mãe será realmente identificada. Para a maioria das mães a criança a reconhece bem antes desta idade, mas “não se deve confundir o simples reconhecimento, que se situada ao nível da vivência e que pode induzir um comportamento adaptado, e a verdadeira percepção que implica a síntese dos dados discriminados ao nível dos diferentes campos perceptivos” (LE BOULCH, 2001, p. 53).

Embora, percebendo-se diferenciada dos objetos (entre eles da mãe) a criança ainda não se reconhece no espelho. Para Le Boulch (2001), nesta primeira etapa a criança em frente ao espelho tem uma consciência difusa sobre o corpo vivenciado na ação praxica e a imagem visual do espelho, surgindo assim uma dicotomia entre a imagem estranhamente visualizada e a que ela sente afetivo- cinesteticamente.

Gradativamente a imagem de seu próprio corpo será descoberto nas experiências da criança em frente ao espelho:

Inicialmente a criança sente-se surpresa com a imagem que vê. As vezes tenta pegar seu reflexo, sorri para ele, sem reconhecer que é a sua própria imagem refletida. Ela vê a imagem do adulto que a sustem, sorri para ela e se volta surpresa quando este lhe fala. A representação que ela possui deste adulto vai somando a imagem especular dele. Aos poucos vai percebendo que o reflexo no espelho é uma representação dela também e passa a se ver de forma global como um ser único. Ela brinca com o espelho, faz caretas, põe a mão na face, nos cabelos, pula, beija o espelho. Cada vez mais vai comparar o que Le Boulch(1984 a) chama de reações posturais e gestuais com o seu corpo sinestésico. Isto significa que ela percebe que o corpo que ela sente é o mesmo que ela observa no espelho. Ela deve compreender que está onde se sente e não onde se vê (OLIVEIRA, 2007, p. 53-54).

Aproximadamente aos 2 ½ anos a 3 anos a criança conseguirá assimilar que o corpo refletido no espelho é o mesmo corpo que ele sente. Neste momento o “eu exteroceptivo fornecido pelo espelho vem se juntar ao eu proprioceptivo [...] gradualmente, portanto, ela apreende sua imagem especular como um reflexo, uma imagem, uma representação, um símbolo (OLIVEIRA, 2007, p. 54).

Para Oliveira (2007), diferentemente dos animais o ser humano utiliza o espelho como espaço de experiência para o reconhecimento de si e identificações, nas quais ele se distingue das coisas do mundo. Através do espelho a criança raciocina, descobre a si e desenvolve o seu esquema corporal, unificando sua visão de corpo fragmentado.

A partir dos 3 anos, a emergência da função de interiorização permite o retorno da criança a ela mesma, o que constitui um verdadeiro passo narcisista. Assim, a criança vai tomar consciência que sua personalidade é diferente dos modelos que até agora lhe têm sido impostos. A tendência agora não é mais de assimilar os sentimentos e atitudes de outra pessoa, mas sim, de preferência de opor-se para firmar sua personalidade nascente (LE BOULCH, 2001, p. 97).

No entanto, cabe destacar que se no início a imagem da mãe era como espelho para a criança, mais tarde não é apenas o rosto da mãe que fará a função do espelho, mas tudo aquilo que é falado pelos outros sobre a imagem da criança. Molina (1998) conclui que as crianças ao longo dos anos estão interessadas em experiências com espelho e são capazes de auto-reconhecer, mas o verdadeiro espelho é aquele que a criança busca através do olhar e daquilo que é falado sobre si, pelo outro.

No período da adolescência, Oliveira(2007) destaca que o adolescente sente-se desorientado diante de tantas mudanças físicas, podendo colocar em conflito a representação de seu esquema corporal e do seu próprio eu. Isto porque, a necessidade de se reconhecer frente ao espelho é fortemente motivada pela aprovação e apreciação do outro.

A experiência com o espelho real ou imaginário vai continuar durante toda a vida, no qual o ser humano irá cada vez mais conhecendo sobre si e integrando as imagens proprioceptivas.

---

## CAPÍTULO 3

---

### O CONHECIMENTO DO CORPO ATRAVÉS DOS DESENHOS

Assim, como a imagem mental necessita de uma construção gradativa que se dá pela coordenação de esquemas, o desenho também passará por um processo evolutivo. A seguir apresentaremos a evolução do desenho atualizada por Piaget com base em Luquet (1969).

Piaget (1985, p. 58) considera a abordagem do autor interessante em dois sentidos: “Constituem, primeiro, uma introdução notável ao estudo da imagem mental [...] Mas revelam, sobretudo, notável convergência com a evolução da geometria espontânea da criança”. Ou seja, o desenho e a imagem mental sustentam uma relação analógica entre a forma do objeto e a representação do mesmo, assim quando uma criança pensa em um triângulo, irá desenhar a forma do triângulo imaginado e não o triângulo tal qual ele é.

#### 3.1. A Representação Gráfica

Tudo o que implica conhecer se dá a partir da concepção de Piaget por um processo construtivo. Neste aspecto o desenho da criança passa a ser um conhecimento que será apropriado pela mesma, à medida que experimenta a atividade de representação da ação motora através do desenho. Por isso, o desenho também passará por um processo evolutivo, que necessita para Piaget e Inhelder (1985) de experiências relacionadas à construção das estruturas espaciais.



Para Padilha (1990) desenhar “é um modo de representar (externamente) a construção (interna) das estruturas espaciais”. Deste modo, desenha-se não uma reprodução fiel do objeto, mas sim a imagem que se elaborada na coordenação dos esquemas resultantes das experiências espaciais do sujeito com o objeto.

Piaget e Inhelder (1985, p. 59) ao analisar a evolução do desenho consideram que esta é “solidária a estruturação do espaço, conforme os diferentes estágios desse desenvolvimento”. Ou seja, será a partir dos deslocamentos da criança em interação com o meio que ela irá compreender conceitos como: perto, longe, em cima, embaixo, frente, trás, direita, esquerda, etc.

Desse modo, compreende-se porque crianças menores desenhavam de modo “imperfeito” aos olhos do adulto, pois o que revelam é o nível de sua compreensão sobre o real representado, como veremos a seguir nos quatro níveis descritos por Luquet (1969).

### **3.1.1. Estágio: Realismo Fortuito**

O realismo fortuito subdivide-se em desenho involuntário e desenho voluntário. Inicialmente a criança manifesta expressões gráficas através do prazer funcional da ação motora, de forma involuntária. Ou seja, não há uma intenção de representar algo, mas sim de experienciar a atividade motora com rabiscos sobre o papel. Piaget e Inhelder (1985, p. 56) assim definem: “a primeira forma do desenho não parece imitativa e participa ainda de um jogo puro, porém de exercício: são as garatujas a que se entrega a criança de 2 a 2 ½ anos, quando lhe fornecem um lápis”.

A criança interessada pela ação motora no papel, mas ainda sem a intenção de representação de algo, após desenhar faz sua interpretação do mesmo. A este período denomina-se como *desenho voluntário sem intenção*. Isto se dá porque a criança começa a relacionar os traços que fez com algum objeto real.

No próximo período denominado como *desenho voluntário com intenção*, a criança apresenta inicialmente o desejo em representar algo e após concluir seu desenho poderá atribuir uma interpretação diferente a inicial. De acordo com Luquet (1969) é neste período, que a criança descobre que poderá utilizar-se do desenho para representar o que deseja.

### **3.1.2. Estágio: Incapacidade Sintética**

Na incapacidade sintética a criança deseja representar algo de forma diferenciada, acrescentando detalhes em cada parte do desenho. Estes detalhes são atribuídos de acordo com o grau de importância dado pela criança.

É neste estágio que também podemos observar a criança representando o espaço e construindo relações topológicas entre as formas. As relações topológicas dizem respeito as relações elementares de proximidade entre os objetos percebidos, tais como de vizinhança, separação, ordem, descontinuidade e continuidade, dentro e fora, “uma vez que a criança não tem a simultaneidade das ações em pensamento, ela as considera como independentes umas das outras, sem estarem coordenadas num todo que as reúna”(PILLAR, 1996, p. 46).

Estas relações progressivamente vão se ampliando e melhorando assim o desenho representado.

### 3.1.3. Estágio: Realismo Intelectual

No momento da representação do desenho infantil podemos observar que a criança não desenha apenas o que vê, mas também tudo o que “ali existe” no real. É característica do realismo intelectual a descontinuidade, a transparência, a planificação, o rebatimento e as mudanças de ponto de vista no desenho infantil.

Para Piaget e Inhelder (1985) é neste momento que “a criança inicia a construção paralela de relações projetivas (perspectivas com projeções e secções) e euclidianas (proporções e distâncias) para representar o espaço, sendo que a representação topológica do espaço é que se estende a todos os objetos desenhados” (PIAGET; INHELDER, 1985, p. 57).

As relações projetivas, nada mais é do que a coordenação dos objetos entre si de acordo com o ponto de vista. Manifestam-se inicialmente a partir “uma coordenação dos pontos de vista dos elementos representados a partir de uma única ótica: a de quem os vê (desenha)” (PADILHA, 1990), neste contexto ainda misturam-se as perspectivas dimensionais, referentes tanto aos planos uni, bi e tridimensionais como no âmbito do volume e lateralidades.

A última relação compreende a euclidiana que apóiam na relação projetiva, determinam e conservam distâncias coordenadamente, relações métricas e deslocamento dos objetos. Compreende a um alto grau de abstração.

O último problema a ser superado na representação do espaço no desenho é a questão do volume, pois este só pode ser superado após a

aquisição das relações projetivas e euclidianas, coordenando assim todos os elementos representativos dispondo-os conforme apenas um ponto de vista e volume condizente.

Pode-se entender que a estruturação do desenho será fruto da diferenciação e da coordenação entre as representações das formas e as relações espaciais (topológicas, euclidianas e projetivas) realizadas pela criança.

#### **3.1.4. Estágio: Realismo Visual**

No realismo visual a criança representa apenas os elementos visíveis do objeto desenhado. Ocorre um aprimoramento do estágio anterior, realismo intelectual, onde há a coordenação dos processos de rebatimento e pontos de vista, iniciando assim a noção de perspectiva.

Desse modo: “Os objetos passam, pois, a ser representados de acordo com essa nova construção, a perspectiva, e os detalhes agora têm por finalidade particularizar as formas que antes eram genéricas” (PILLAR, 1996, p. 50).

Para Piaget (1985), a passagem de um nível de conhecimento para outro revela uma reconstrução do conhecimento anterior adquirido, articulado aos novos conhecimentos que agora podem melhorar a consciência da criança sobre a sua representação gráfica.

A exigência legal de práticas educativas na Educação Infantil é um tema atual que se articula a várias indagações reais, que vão sendo respondidas e reformuladas no contexto da pesquisa como também da própria realidade educacional.

A LDB (Lei 9394/96, art 62) (BRASIL, 1996), aponta a necessidade desta adequação formativa a fim de que os educadores da Educação Infantil sejam capacitados para efetivamente terem ações educativas em sua prática e não apenas atuem pela intuição ou pela experiência pessoal, como acontecia no passado no atendimento voltado a criança pequena (OLIVEIRA, 2002).

A criança na contemporaneidade tem a legislação reconhecendo-a enquanto um sujeito cidadão que tem na escola um espaço para promoção integral de seu desenvolvimento e a partir disto exige-se um novo perfil de educador (BRASIL, 1996).

### **3.1.5. Rotina e as práticas corporais**

Ao tratarmos do desenvolvimento infantil apresentamos a importância de práticas que envolvam o corpo da criança, pois este é o seu primeiro espaço para a construção do conhecimento (LE BOULCH, 1983).

Para Freire (1992), a integração entre corpo e mente nas atividades com crianças pequenas são de fundamental importância para que o seu desenvolvimento aconteça de forma harmônica, possibilitando a criança colocar em atividade todo o seu potencial.

O RCNEI (BRASIL, 1998) o que fundamentalmente torna uma ação educativa por parte do educador é quando este, além de planejar suas ações, as coloca em prática enfatizando a construção da autonomia infantil. Sendo assim, seja na hora do banho, alimentação, dos vários deslocamentos da criança na escola, ela deve ter participação ativa em cada atividade.

Piaget (1975) diz que a aprendizagem se dá pela ação do sujeito sobre os objetos e não do professor, por exemplo. Neste caso quem tem que agir e explorar o mundo é a criança.

Em conformidade com esta concepção temos Le Boulch. (1983, p. 19):

Nossos aprendizados dependerão essencialmente, portanto, daquilo que realmente vivemos e da forma como o vivemos. Por conseguinte, é através de sua prática pessoal, de sua própria exploração, que a criança domina e compreende uma situação nova, e não por referência a experiência do mestre. Destarte, as explicações, as demonstrações, não ajudam a criança, mas ao contrário, perturbam-na e limitam sua própria experiência.

Para Piaget (1975) a construção do conhecimento inicia-se no corpo da criança e a partir do processo de diferenciação deste corpo com os objetos é que a criança poderá saber mais sobre o mundo real. No entanto, estes conhecimentos se articulam e não acontecem separadamente.

Le Boulch (2001) considera que as experiências com o corpo frente ao espelho são importantes para o desenvolvimento da criança como um todo. Através do espelho a criança faz comparações, questionamentos entre o que vê no espelho e o corpo real, construindo gradativamente conhecimento e consciência sobre si e o outro.

De acordo com Le Boulch (2001) o conhecimento construído sobre a imagem não inicia e nem termina em um único período do desenvolvimento, uma vez que se trata de um processo dinâmico, gradativo e contínuo a ser formulado e reformulado pelo sujeito no decorrer de sua vida.

Para Piaget (2008) no início o bebê sente-se de forma indiferenciada ao outro, ou seja é a partir deste primeiro espaço de significação que começa

a perceber-se. Aos poucos, com a evolução da inteligência passa a tomar consciência cada vez maior de si e do mundo, e esta consciência continuará a ser reelaborada por toda vida a partir desta relação que se inicia de forma indiferenciada.

Molina (1998) aponta que nas experiências com o espelho as crianças vão pouco a pouco se reconhecendo, mas esta imagem que se forma tem a participação daquilo que a criança vê através do olhar do outro, do que é falado de si. Assim, entre o corpo real e o corpo representado há uma diferença (LE BOULCH, 2001).

Para Le Boulch (2001) através das vivências com o corpo a criança constrói gradativamente uma imagem representada. Esta imagem não é uma cópia fiel do corpo real, mas resultado das vivências, do contexto social, de aspectos afetivos e relacionais da criança com o mundo.

Piaget (1975) diz que no início a criança sente-se indiferenciada do mundo, aos poucos irá construindo, pela evolução da inteligência, esta diferenciação. Neste caso o desenho representado pode revelar toda a evolução da estruturação cognitiva infantil.

Conforme pesquisas (IMAI, 2005) apresentadas neste livro a formação continuada do educador infantil poderá levá-lo a refletir sobre sua prática como também subsidia-lo no aperfeiçoamento da mesma.

A criança busca no olhar do outro a confirmação daquilo que ela percebe em si, muitas vezes este outro aponta elementos novos que colocam a criança em conflito com a própria imagem.

O conhecimento que a criança tem do seu próprio corpo é então fruto de todas as vivências que ela tem com o corpo, com ou sem a presença

do outro. A falta de espelho nas salas poderia ter ajudado as crianças, acima citadas, a tomarem consciência do seu corpo pela verificação do mesmo.

Para Le Boulch (2001) o espelho possibilita a criança resolver conflitos sobre aquilo que vê e aquilo que percebe de si e do outro, no entanto foi o olhar do outro que serviu como único espelho para a criança se perceber.



---

## CONCLUSÃO

---

Procuramos neste livro enfatizar a importância da experiência corporal da criança para a construção de conhecimento sobre si e o mundo. O corpo infantil enquanto primeiro espaço de significação da criança precisa ser considerado em sua relevância junto as ações da educação infantil na atualidade.

Os estudos teóricos aqui apresentados nos ajudaram a compreender, que para uma criança ter um bom desempenho em sua aprendizagem, ela precisa primeiro saber sobre si, organizando o seu corpo e construindo uma imagem sobre ele. O corpo representado difere do corpo real, uma vez que a representação será fruto das vivências de deslocamento, daquilo que é falado sobre este corpo e da sua relação com o meio.

A concepção acerca da imagem corporal está mais próxima do senso comum do que de um conhecimento científico. De modo geral acham importante a criança construir uma imagem do corpo, mas não relacionam, isto a aprendizagem como um todo.

As atividades que envolvem o movimento infantil são delegadas a professores especialistas em Educação física, como se houvesse uma separação entre aspectos cognitivos e motores.

Destacamos a partir das idéias de Piaget (1975) que a Educação Infantil é um dos momentos importantes para as futuras aprendizagens das crianças, assim a maneira como as primeiras experiências forem construídas, poderão repercutir nas suas construções posteriores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p.6-9, abr./jul. 2003.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1992.

IMAI, Viviam H. **Proposta de formação continuada em serviço, no campo psicomotor, para professores de educação infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Ed. Do Minho, 1969.

MARTINEZ, Marta; PEÑALVER, Iolanda; SANCHEZ, Pilar. **A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLINA, Paola. “Aquele sou eu”: a criança frente ao espelho: relação com o outro e exploração cognitiva. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna

(Org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Imagem mental e construção do conhecimento**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

OLIVEIRA, Gislene de Campo. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Novos tópicos na história da educação infantil. In: \_\_\_\_\_. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Os primeiros passos na construção das idéias e práticas de educação infantil. In: \_\_\_\_\_. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PADILHA, Heloisa. A representação do espaço através do desenho. In: AMORIM, Marília (Org.). **Psicologia escolar**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1990.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1985.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SILVA, Daniel Vieira da. **Psicomotricidade**. Curitiba: IESDE, 2003.

WADSWORTH, B. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1984.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.