

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

ALESSANDRA JORDÃO GONZALEZ BORGES

**CORPO/CORPOREIDADE EM MOVIMENTO NAS AULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O DISCURSO DOCENTE**

UBERABA

2022

ALESSANDRA JORDÃO GONZALEZ BORGES

**CORPO/CORPOREIDADE EM MOVIMENTO NAS AULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O DISCURSO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Coorientadora: Profa. Dra. Suziane Peixoto Santos

UBERABA

2022

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

B73c Borges, Alessandra Jordão Gonzalez
 Corpo/Corporeidade em movimento nas aulas da Educação
Infantil: o discurso docente / Alessandra Jordão Gonzalez Borges.
-- 2022.
 78 p. : tab.

 Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2022
 Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
 Coorientadora: Profa. Dra. Suziane Peixoto Santos

 1. Educação infantil. 2. Educação pelo movimento. 3. Corpo
humano na educação. I. Moreira, Wagner Wey. II. Universidade
Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 613.71-053.2

ALESSANDRA JORDÃO GONZALEZ BORGES

**CORPO/CORPOREIDADE EM MOVIMENTO NAS AULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O DISCURSO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Uberaba, 19 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Profa. Dra. Martha Prata Linhares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Profa. Dra. Ida Carneiro Martins
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

Profa. Dra. Anelise Martinelli Borges de Oliveira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM (Suplente)

Com todo amor e admiração,
dedico este trabalho aos meus
pais, aos meus filhos, aos meus
irmãos, ao meu “cãopanheiro”,
fontes da minha vida e da minha
inspiração.

AGRADECIMENTOS

A construção de uma dissertação é longa e em alguns momentos o caminho é solitário, mesmo assim, 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.

Primeiramente a Deus, por me permitir chegar aonde cheguei e me abençoar diariamente. A sua força que me manteve perseverante, ainda que com tantas dificuldades, ajudando-me a ter sempre um sorriso no rosto, mesmo quando estava bastante exausta e angustiada.

À minha mãe Terezinha e ao meu pai Manoel, pelo amor incondicional e grande incentivo em todos os momentos da minha vida, pela compreensão nas ausências e por entenderem que o isolamento, tantas vezes necessário, era para galgar novos rumos.

Aos meus filhos Gabriel e Miguel, pela paciência e compreensão das minhas ausências, que não foram poucas, do meu cansaço em vários momentos. Pelas palavras de incentivo, por tentar me ajudar nos momentos difíceis, e acima de tudo, por existirem dando mais sentido e significado à minha existência.

À minha irmã Kelly, por estar ao meu lado em todos os momentos, pela confiança creditada, pelo apoio num dos momentos mais difíceis para dar continuidade à concretização desse sonho.

Aos meus irmãos Alexandre e Wagner, pelo incentivo, pelos diálogos, pelo auxílio, pela paciência e pelo apoio a mim dispensada.

Ao meu “cãopanheiro” Pluto, pelo simples fato de estar ao meu lado, em todos os momentos rosnando e me lambendo querendo atenção, pelo amor incondicional, pelo seu companherismo, por me amar independente de qualquer coisa.

Ao professor Dr. Wagner Wey Moreira, pela orientação e oportunas contribuições. Por sua grande sabedoria, paciência e compreensão dos meus limites.

Aos membros da banca examinadora, Profa Dra. Martha Prata Linhares e Profa. Dra. Ida Carneiro Martins que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

*“Já nada é o que era
e provavelmente nunca mais o será
e mesmo que o fosse
algo me diz que já não seria o que era
porque o que era
era o que era por ser o que era
do que eu me lembro de muito bem
embora eu então não fosse o que agora sou
mas o que agora sou
ou estou a ser
é deixar de ser o que sou
porque eu sou deixando de ser
deixar de ser é a minha maneira de ser
sou a cada instante
o que já não sou
e o mesmo se deve passar com tudo o que é
motivo por que não admira que assim seja
quer dizer
que nada seja o que era
e se assim é
ou já não é
seja ou não seja.”*

(Alberto Pimenta, in 'Ascensão de Dez Gostos à Boca')

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir acerca de “se” e “como” os professores das turmas do Pré II da Educação Infantil percebem a importância do movimento/motricidade do corpo/corporeidade para a aprendizagem e desenvolvimento global da criança, situando o trabalho docente em seus tempos e espaços. O trabalho docente nesse contexto é discutido na dimensão das práticas pedagógicas cotidianas e os fenômenos corpo/corporeidade e movimento/motricidade como um processo de trabalho com práticas corporais, em um contexto no qual o corpo passa a ser entendido como espaço de vida e comunicação, consigo e com o outro. É um estudo qualitativo, com enfoque fenomenológico, envolvendo pesquisa de campo, realizada com docentes da Educação Infantil nas turmas de Pré II no município de Uberaba. Optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa, pois esta tem a necessidade de entender um fenômeno em profundidade e de forma detalhada. Foi realizado um questionário com vinte professoras que trabalham com crianças do Pré II, foco da pesquisa aqui descrita por se tratar do último ano da Educação Infantil. Responderam a duas perguntas geradoras: “Como a criança do Pré II aprende?”, “Como o corpo criança em movimento participa das aulas do Pré II na Educação Infantil?”. A análise dos questionários se valeu da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado. Os resultados mostram que a maioria das professoras que responderam ao questionário relata que a criança aprende por meio do lúdico; pelo movimento a partir das brincadeiras; pela participação corporal ativa no desenvolvimento das aulas e com isso adquirem habilidades necessárias ao ato educativo. Conclui-se que as professoras possuem clareza quanto à importância do corpo, do movimento e do brincar na Educação Infantil.

Palavras-chave: Corpo/Corporeidade. Educação Infantil. Movimento/Motricidade.

ABSTRACT

This paper aims to discuss “if” and “how” the teachers of Pre II-Kindergarten perceive the relevance of movement of the child's body/corporeity for learning and full development of them in learning process of education. In this context, teaching work is discussed in the dimension of daily pedagogical practices and the body/corporeality and movement/motricity phenomena as a working process with body practices, in which the body is understood as a space for living and communication with themselves and with the others. This is a qualitative study, with a phenomenological approach, involving field researching, realized with preschool teachers in Uberaba. It was chosen a qualitative research approach because it has the need to understand a phenomenon in a deep and detailed manner. During this research, a questionnaire was applied to twenty teachers. They answered two following questions: “How the preschool children learn?” and “How their body movement reacts to the classes and the learning process?” The analysis of the questionnaires used the Technique of Elaboration and Analysis of Units of Meaning. In addition, the results indicate that most of the teachers reported a similar way of learning: through play. Children learn through the movements during the games and by the active body participation in the development of the classes in order to acquiring necessary skills to the educative performance. Therefore, it has clearly seen that teachers recognize the importance of the body movement during the teaching and learning process in Early Childhood Education.

Keywords: Body/Corporeity. Childhood Education. Movement/Motricity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - BNCC - Campo de experiências “corpo, gestos e movimentos”	45
Quadro 2 - Perfil das participantes	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades de significado da questão 1	58
Tabela 2 - Unidades de significado da questão 2	63

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CF- Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS/MS – Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DM – Desenvolvimento Motor

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PEB – Professor de Educação Básica

PEI – Professor de Educação Infantil

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	13
2 FENÔMENO CORPO/CORPOREIDADE NA SOCIEDADE OCIDENTAL	18
3 CORPO/CORPOREIDADE EM MERLEAU-PONTY	26
4 FENÔMENO CORPO/CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
4.1 A MOTRICIDADE HUMANA E O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
4.2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
4.3 CORPO/CORPOREIDADE E MOVIMENTO/MOTRICIDADE NOS ASPECTOS LEGAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	38
5 COMPREENDENDO A PESQUISA.....	47
5.1 LOCAL DA PESQUISA	48
5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	48
5.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	49
5.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	50
5.5 TÉCNICA DE ELABORAÇÃO DE ANÁLISE DE UNIDADES DE SIGNIFICADO	50
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE A- Questionário	76

APRESENTAÇÃO

Eu posso ir onde eu quiser
Rabiscos em algum papel
Chegar bem perto das estrelas e tocar no céu
Sonhando eu posso ser um rei
Quem sabe até superstar
É só deixar a porta aberta pra ilusão entrar
Eu posso até falar com Deus
De noite em minha oração
E caminhar por entre nuvens feitas de algodão
Eu posso tudo que eu quiser
É só querer acreditar
Se eu fechar bem forte os olhos e quiser sonhar

Sonho meu - César Lemons / Xuxa.

O INÍCIO DE TUDO: meu corpo desde a infância

Todo o dia ao acordar pulava da cama rapidamente, tomava o meu café da manhã e, como de costume, corria em direção à sala para pegar minha pequena lousa de giz, sim... Aquela lousa de fundo verde com giz horrível que soltava um pó..., e mesmo sendo alérgica, não me preocupava... enfim, estava fazendo o que mais gostava, dar aula.

Nessa época, tinha apenas cinco anos de idade e adorava dar aula de Matemática, Português, Ciências e História para minha prima Luciana e para meu irmão Wagner. Em minhas brincadeiras de infância sempre me coloquei no lugar de ensinar, e já apresentava indícios do que queria ser. Assim, anos mais tarde, me formei em Pedagogia, pois, o meu sonho era ser professora.

Nas brincadeiras de criança eu já me sentia a melhor professora. Como naquela época não existia internet, eu recorria aos poucos livros que possuía, e, eram poucos mesmo, pois não tínhamos condições financeiras de comprar mais. No entanto, isto nunca me tirou o sonho de me tornar a melhor “tia” (como chamávamos as professoras na época; hoje, em alguns locais, esse “tia” continua presente).

Primeiramente, iniciava a aula com a chamadinha, por exemplo: – Luciana! Ela respondia: – Presente! E – Wagner! E ele: – Presente! Logo, abríamos o livro e iniciávamos a leitura (claro que, envoltos ao faz-de-conta, pois ainda não sabíamos

ler). Nesta época, já fluíam da minha imaginação as primeiras perguntas sem respostas e muito me chamava a atenção que os nossos corpos se movimentavam a todo o momento e que não conseguíamos ficar muito tempo sentados. Amiúde me questionava: Por que o nosso corpo não consegue ficar parado por muito tempo? Por que o nosso corpo se comporta dessa maneira no dia a dia? Tudo isso me intrigava.

As respostas só vieram anos mais tarde, quando já estava atuando como coordenadora pedagógica e pude observar o quão importante é o se movimentar em sala de aula, principalmente na Educação Infantil.

As percepções vividas ainda na minha infância, e, posteriormente, percebidas na minha experiência enquanto coordenadora pedagógica num Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) na cidade de Uberaba (MG) despontou em mim o desejo em cursar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Primeiramente, fui averiguar qual professor seguia a linha de pesquisa na qual tinha interesse em desenvolver que era corpo/corporeidade. Assim, deparei-me com o Prof. Dr. Wagner Wey Moreira, que além de ser um especialista no tema da minha pesquisa, é uma referência na área e autor de vários livros e artigos relacionados ao assunto. Então, decidi que era o momento de participar do processo seletivo do mestrado. Sendo assim, estudei por aproximadamente três meses e consegui redigir um pré-projeto para apresentação no processo seletivo.

Com muito esforço e dedicação, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, e tão importante quanto, escolhida para ser orientanda do Prof. Dr. Wagner Wey Moreira.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa apresenta uma tentativa de entender as inquietações relacionadas ao universo da educação escolar, presentes desde a minha infância. A partir desse ponto, busquei aprofundar meus estudos sobre o fenômeno “corpo/corporeidade” nas aulas da Educação Infantil, e este propósito passou a ser discussão constante no dia a dia durante as orientações e estudos, juntamente com o meu orientador. Assim, surgiram os seguintes questionamentos: Como os professores da Educação Infantil, que trabalham com as turmas do Pré II, percebem a motricidade da criança em suas aulas? Os movimentos da criança em aula auxiliam na aprendizagem da criança nessa etapa de vivência escolar? A corporeidade da criança é trabalhada e respeitada nesta fase de escolarização?

Nessa perspectiva de reflexão, este estudo tem como objetivo geral identificar “se” e “como” os professores das turmas do Pré II percebem a importância do movimento/motricidade do corpo/corporeidade da criança para a aprendizagem e desenvolvimento global da criança. Entendemos, como suposição inicial, que é a partir da atividade do brincar, na Educação Infantil, que ocorre o processo de aprendizado e desenvolvimento global da criança. Em razão disso é necessário entender que o ato educativo se processa não só no enfoque cognitivo, mas também nos aspectos motor, afetivo e social. Para Oliveira (2007, p.160): “Ao brincar a criança desenvolve afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas que estão profundamente interligados.”

Outra menção que julgamos importante para o tema estudado é de Friedmann (2012, p.18):

O papel da escola não pode restringir-se unicamente a transmissão de conhecimento. A escola precisa conhecer que são suas crianças, seus interesses, sua realidade. [...] Criar espaços e oportunidades para que as crianças possam brincar de maneira autônoma, escolhendo o que, com quem e com quem querem brincar; oferecer tempo e espaço para que possam expressar sua fantasia, imaginação e criatividade, além de suas diversas linguagens expressivas (arte, movimento, música, etc) para que os educadores comecem a entender o universo infantil.

Quando nos referimos às questões relacionadas à motricidade da criança na Educação Infantil, é fundamental a compreensão desse termo, que é proveniente da Ciência da Motricidade Humana, e tem, como uma de suas concepções, segundo Kolyniak Filho (2002, p. 31):

A motricidade refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc. A motricidade configura-se como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional a partir do reflexo, da reação mediada por representações a partir da reação imediata, das ações planejadas a partir das simples resposta a estímulos externos, da criação de novas formas de interação a partir da reprodução de padrões aprendidos, da ação contextualizada na história – portanto, relacionada ao passado vivido e ao futuro projetado – a partir da ação limitada às contingências presentes. Esse processo ocorre, de forma dialética, nos planos filogenéticos e ontogenético, expressando e compondo a totalidade das múltiplas e complexas determinações da contínua construção do homem.

Vale ressaltar que a motricidade explicita o movimento da corporeidade e esta é condição de existência e participação do ser humano no mundo. Sendo assim, não podemos deixar de falar do corpo/corporeidade da criança a partir do olhar fenomenológico de Merleau-Ponty. Para esse autor, o corpo não é um conjunto de partes distintas entre si, não é um objeto ou coisa, o corpo é uma obra de arte, é vivo/vivido, é condição de vida, de conhecimento e de existência. Existência essa não apenas biológica, mas também social e histórica (NÓBREGA, 2010).

Para Machado (2010, p. 35):

A corporalidade é uma noção central para compreender e realizar uma fenomenologia das relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo: implica estar vivo, ter um eu, sentir-se um eu – algo vivenciado e completado muito aos pouquinhos, algo nunca plenamente situado ou satisfeito. A corporalidade muitas vezes se vê sitiada, limitada especialmente pela dependência típica da primeira infância.

Por esse e por outros motivos, adotamos a fenomenologia, pois acreditamos na importância da experiência vivida da criança, na Educação Infantil, na linguagem corporal infantil que é expressa nos gestos e numa possibilidade de reflexão do fenômeno corpo/corporeidade da criança e talvez o mais importante seja que acreditamos em uma fenomenologia que rompe com o racionalismo.

A imagem de corporeidade de nossa cultura racionalizada, cientificada e industrializada em nada garante o cultivo do corpo, ao contrário, o reduz a um objeto de uso, um utensílio, uma ferramenta a ser usada segundo a vontade de cada um ou, o que é pior, conforme os interesses econômicos, políticos e ideológicos de outros grupos (SANTIN, 2011, p. 55).

Para Gonçalves-Silva (2014, p. 60): “a fenomenologia não se constitui como

um simples método científico, e que sua razão se dá a partir da atitude dos investigadores, com os resultados de suas pesquisas e ao desvelar o fenômeno de forma que aos poucos este se revela diante dos olhos do mesmo”.

Nas palavras de Merleau-Ponty (2018, p.1):

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali” antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico.

Pensando na “facticidade” dita por Merleau-Ponty em seu livro *Fenomenologia da Percepção*, conforme citado anteriormente, traçamos dois objetivos específicos que nos darão alicerce para alcançar o objetivo geral desse estudo, sendo eles: reconhecer como a criança do Pré II aprende e como o corpo criança em movimento participa das aulas do Pré II na Educação Infantil. Esses objetivos serão analisados a partir das respostas ao questionário a que foram submetidas vinte professoras em dez CEMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil) do município de Uberaba/MG.

Para tanto, estabelecemos a estrutura do trabalho em algumas seções: o referencial teórico, o aporte metodológico, a identificação dos resultados, a descrição do encontrado na pesquisa de campo, e as considerações finais desta investigação, além de apontar toda a estrutura das referências utilizadas na dissertação. A primeira parte trata das minhas preocupações iniciais, bem como o delineamento do trabalho, aqui registrado e nomeado como Introdução.

A segunda, denominada “Fenômeno Corpo/Corporeidade na Sociedade Ocidental”, aborda a trajetória do corpo desde a Antiguidade até o século XXI, possibilitando analisar as mudanças ocorridas nesse intervalo de tempo, nos levando a refletir o que é necessário ainda mudar, já que estamos em constante desenvolvimento. Este procedimento pode ser justificado considerando que o entendimento do fenômeno corporeidade nos dias atuais, certamente traz resquícios da história do corpo na sociedade ocidental.

A terceira, intitulada “Corpo/Corporeidade em Merleau-Ponty”, apresenta o

corpo a partir de uma perspectiva fenomenológica, em outras palavras, o corpo como condição e base para a existência, como fonte de conhecimento, como modo de percepção do mundo e tudo que existe nele, o qual será pesquisado no ambiente escolar vivenciado pelas crianças e pelos docentes.

A quarta seção evidencia “Fenômeno Corpo/Corporeidade na Educação Infantil”, e ela está estruturada em três subseções, a saber: “A Motricidade Humana e o Movimento Corporal na Educação Infantil”; “A Importância do Lúdico na Educação Infantil”; e finalizando com “Corpo/Corporeidade e Movimento/Motricidade nos Aspectos Legais para o Desenvolvimento da Educação Infantil”.

Todas essas seções iniciais permitirão entender com radicalidade termos como Corporeidade e Motricidade, bem como servirão de base para associar aos elementos encontrados nos discursos das professoras na pesquisa de campo. Esta, por sinal, é nossa quinta seção, “Compreendendo a Pesquisa”, estruturada numa abordagem fenomenológica de pesquisa qualitativa. Vale ressaltar que foram utilizados neste estudo dois procedimentos técnicos, sendo eles, o primeiro que consiste em pesquisa de suporte teórico e o segundo a aplicação de questionário às professoras.

Neste contexto, a pesquisa bibliográfica foi realizada mediante o levantamento da literatura para compreender as discussões em relação ao tema proposto. De acordo com Gil (2008, p. 50) “este tipo de técnica é desenvolvido com base em materiais já elaborados”, como exemplos livros e artigos científicos. O segundo procedimento técnico utilizado na pesquisa foi a aplicação de questionário às professoras da Educação Infantil, nas turmas do Pré II, no município de Uberaba (MG), com a finalidade de identificar “se” e “como” os professores percebem a importância do movimento/motricidade do corpo/corporeidade nas crianças durante as aulas.

Para tanto, o questionário tem perguntas geradoras importantes que não podemos deixar de mencionar. São elas: Como a criança do Pré II aprende? Como o corpo criança em movimento participa das aulas do Pré II na Educação Infantil? Além dessas perguntas, buscamos identificar o perfil das participantes com perguntas relacionadas à faixa etária, à vida acadêmica e profissional. São elas: Qual a sua faixa etária, qual sua formação acadêmica, qual o ano da sua última formação e há quanto tempo atua na rede municipal de Uberaba/MG?

O questionário de acordo com Gil (2008, p.25) “é composto por questões

apresentadas por escrito às pessoas na intenção de identificar o conhecimento de opiniões, interesses, expectativas, situações vivenciadas e outras”. Vale ressaltar que foi utilizada para a interpretação das respostas constantes do questionário aplicado, a técnica “Análise de Conteúdo: Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado” (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005).

Já na sexta seção, “Resultados e Discussão” estaremos refletindo acerca das repostas das professoras participantes da pesquisa ao questionário aplicado, associando-as aos referenciais teóricos utilizados, sempre no sentido de compreender o discurso das professoras sobre qual entendimento elas têm acerca da importância do movimento/motricidade do corpo/corporeidade para a aprendizagem e desenvolvimento global da criança do Pré II na Educação Infantil. “Considerações Finais”, a última seção, indica nosso término de interpretações e, se possível, projeções visando à manutenção e ou a alteração de alguns pontos da ação docente na Educação Infantil.

Para alcançar os objetivos propostos nesse trabalho realizamos um levantamento da produção teórica, dentre outros que serão referenciados, alguns autores como: Almeida (2012), Descartes (1996), Gallo (2015), Garanhani (2008, 2011), Kishimoto (2011), Kunz (2015), Merleau-Ponty (2009, 2018, 2019), Moreira (1995), Nista-Piccolo; Moreira (2012), Nóbrega (2005), Piaget (2010) que tratam a respeito dos sentidos de corpo, corporeidade, movimento, motricidade, ludicidade, jogos, brinquedos e brincadeiras, todos temas importantes no processo de educação na escolarização de crianças na Educação Infantil.

2 FENÔMENO CORPO/CORPOREIDADE NA SOCIEDADE OCIDENTAL

No decorrer dos séculos, foram construídas diversas significações de corpo, sendo assim, ele assumiu caracteres variados e diversas formas de tratá-lo. O corpo teve papel secundário na obtenção de conhecimento da história da humanidade. Deste modo, conhecer os sentidos construídos para o corpo humano até os dias atuais, mesmo que numa visão panorâmica, requer uma contextualização histórica.

Começamos pela Antiguidade Grega, que podemos até considerar como um expressivo berço de nossa civilização ocidental. Para Barbosa (2009), na Antiguidade, a visão de corpo centrava-se nos ideais de corpos saudáveis, belos e fortes. Isso porque nesse período o corpo apresentava-se como algo sublime. Para os gregos, o corpo belo era algo fundamental nos homens. O corpo era apreciado pela sua saúde, força e fecundidade. A capacidade atlética se constituía como fator primordial, pois, durante esse período os gregos criaram e desenvolveram os Jogos Olímpicos, atividade atlética sagrada destinada para a adoração ao deus Zeus e, por esse motivo, qualidades corporais como agilidade, destreza e força eram valorizadas.

A cultura grega clássica dava muita importância ao corpo e uma das mais importantes virtudes dos guerreiros nessa época era a virilidade, pois eles precisavam ser ágeis, fortes e bons no combate, já que eles tinham gosto pelas disputas, estas sempre com o sentido de bem representar sua comunidade na adoração a Zeus (GALLO, 2015).

Curiosamente a civilização grega não incluía as mulheres nessa concepção de corpo belo, e sim, somente os homens. A elas cabiam obedecer, ser fiel aos pais e marido, bem como o papel de reprodutora. As normas aplicadas aos corpos masculinos eram diferentes das aplicadas aos corpos femininos; enquanto que os homens andavam nus nos ginásios e com roupas soltas pela cidade, as mulheres deveriam andar, mesmo dentro de casa, cobertas (BARBOSA, 2009).

Para os gregos, o corpo constituía-se de uma porção material, animada pela alma a qual era responsável pela existência do ser humano. Nesse sentido, corpo e alma mesmo sendo de aspectos distintos se complementavam.

Para Aristóteles, um dos mais importantes filósofos gregos dessa época, e

para os demais gregos no geral, todo ser vivo possui alma, incluindo nesse contexto os vegetais, os animais e não somente os seres humanos. Sendo assim, esses seres vivos tinham por obrigação conservar e reproduzir a vida, a partir das capacidades de nutrição e reprodução (GALLO, 2015).

A partir dessa perspectiva, ainda mais quando a referência é o ser humano, essas capacidades só são possíveis na relação da alma com o corpo. Por esse motivo, alma e corpo são inseparáveis e dependentes para a sustentação da vida.

É na Grécia Clássica que encontramos também a figura de Platão, mestre de Aristóteles, mas no que diz respeito à relação corpo e alma ambos pensavam diferentes. Enquanto que para Aristóteles corpo e alma são inseparáveis, para Platão eles são independentes. Assim sendo, para este filósofo existem duas vertentes: de um lado uma realidade sensível que seria o corpo, no qual modifica-se e envelhece porque é mutável e não se sustenta através do tempo, sendo assim, pouco confiável; do outro lado uma realidade ideal a alma, na qual se sobressai sobre o corpo, pois é imutável, não envelhece e nem se modifica (GALLO, 2015).

Em nenhum momento Platão cogitou o desprezo pelo corpo. Para ele o corpo, por mais imperfeito que fosse, é dependente da alma, razão da necessidade de conhecê-lo bem para que a alma consiga dominar ou exercer controle racional sobre ele (GALLO, 2015).

Vale ressaltar que apesar de pontos de vista diferentes de Aristóteles e Platão, com relação ao ser humano, eles tinham uma concepção aproximada de corporeidade e demonstravam preocupação com a saúde do corpo. Para eles era necessário que o corpo se apresentasse saudável, pois isso propiciaria condições de se ter um bom pensamento. Quando nos referimos ao corpo saudável, vale dizer que existem alguns cuidados importantes para com ele, que poderiam ser encontrados tanto na Grécia Clássica como nos dias de hoje: contemplação da natureza; hábitos de pensar sensivelmente; satisfação nas conquistas; dietas alimentares; realização de exercícios físicos.

Se caminhamos para o período da Idade Média, diferentemente da Antiguidade, o corpo era desprezado e portador de uma série de problemas e preconceitos. Com o cristianismo muda-se a percepção do significado de “corpo”; este passa a ser visto como algo pecaminoso e toda preocupação que existia com o corpo durante a Grécia Antiga passa a ser descartada, pois o pensamento religioso se apresentava como determinante neste período. Evidenciava-se de forma mais

acentuada a separação entre corpo e alma, prevalecendo com mais clareza a ascendência da alma sobre o corpo.

Tanto o corpo masculino quanto o feminino eram vistos como algo pecaminoso, porém, o corpo feminino era considerado ainda mais perigoso, sendo considerado “lugar das tentações”. Como na Grécia Clássica, o corpo da mulher continuava inferior ao do homem, não valorizado e assumindo o papel de mera reprodutora, passando, posteriormente, à condição de condutora do homem ao pecado. Talvez, a única exceção a este quadro de valores poderia ser encontrada no trato da maternidade.

O corpo feminino ao mesmo tempo em que se apresentava como algo pecaminoso, ruim, pois estava ligado à sexualidade, prostituição e luxúria, possuía um sentido louvável, este ligado à procriação, virgindade de “Maria”, castidade e cuidado com a família (ROIZ, 2009).

No Renascimento acontece uma redescoberta do corpo feminino, encontramos o corpo da mulher já representado em algumas obras de arte, na figura de mulher, bem como na figura religiosa de Maria. Neste sentido a mulher carregava a ideia de mulher pura dedicada a preservar os filhos dos perigos mundanos. Alguns pintores ganharam destaque, especialmente, Leonardo Da Vinci ao exaltar a beleza feminina com sua pintura da Mona Lisa. Nessa obra o corpo da mulher se apresenta levemente de lado e a parte superior de seu corpo é coberta por um véu.

Curiosamente, até o século XIV, não constavam crianças nas criações artísticas e nem mesmo a pintura retratava a imagem corporal de crianças. Somente a partir do século XV na Renascença, começaram a surgir representações artísticas do corpo da criança, esta na figura de um anjo.

A ideia do anjo, de traços graciosos, redondos e um pouco efeminados, estava ligada a crianças educadas para julgar a missa, nos seminários, uma infância eclesiástica, e se rascaria uma representação livre da cultura nos setores marítimos nas mãos de pintores como Botticelli e Fra Angelico (ARIÈS, 2011, p. 17).

Ainda no período renascentista encontramos a retirada do foco nas obras que retratavam a religiosidade e buscou-se demonstrar o ser humano e sua visão do mundo, o que pode explicar a variedade de pinturas do corpo feminino. Nesse sentido, os pintores podiam expressar, através de seus traços, suas opiniões/emoções a respeito do corpo feminino. Para Perrot (1998), o corpo da

mulher era representado com seios avantajados e os quadris largos e grandes, a fartura aliada à obesidade ligava a expressão estética ao seu desempenho familiar. A “gordura” despontava como padrão desejável de beleza, equivalendo à fertilidade. Apenas mais tarde a obesidade passa a ser vista como algo problemático para a saúde podendo trazer riscos à vida.

Como já dito anteriormente, além do corpo da mulher, começa a surgir alguns registros de criança nas obras de arte. Primeiro na forma de anjo e agora a criança passa a ser retratada como homens em miniatura sem nenhuma característica de criança. Algumas pinturas francesas do século XV também retratam a criança em versões reduzidas do corpo e musculatura de adultos, inclusive com raras reproduções de crianças nuas (ARIÈS, 2011).

Já no final do século XV, muda-se a representação artística da criança, nas palavras de Vieira e Brito (2013, p. 5):

A criança aparecia nas pinturas com sua família, no meio de multidões, no colo da mãe, aprendendo um ofício com um adulto ou em situações anedóticas, seja brincando, jogando ou até urinando em algum canto. Não era ainda o retrato da criança sozinha, mas é inegável que se consolidava uma representação da infância de forma inédita, como se a criança e sua cotidianidade estivessem sendo reveladas, notadas.

Nessa perspectiva, temos dois universos de representação artística de corpo que podemos mencionar: primeiro, a redescoberta da importância do corpo trazido pela área artística, através de pintores famosos desta época como Leonardo da Vinci, Michelangelo Buonarroti e Rafael Sanzio. Sendo assim, o estudo do corpo humano neste período trouxe maior entendimento aos pintores no que diz respeito à representação do corpo. Desse modo, a figura humana, em especial da mulher, foi bastante retratada, e o seu corpo era representado pelo olhar masculino; segundo, inicia-se na perspectiva da ciência, a ideia de corpo máquina, aquele que pode ser manipulado e invadido no universo da saúde.

Durante este período, manteve-se a separação entre o corpo e a alma, prevalecendo a importância da alma sobre o corpo. E o corpo passa a ser visto como objeto de estudos e ponto principal de experiências manipuladoras nas ciências e nas artes. “O homem passa a considerar a razão como único instrumento de conhecimento, distanciando-se de seu corpo e conseqüentemente passa a ver o corpo como um objeto a ser disciplinado e controlado” (GONÇAVES, 2001, p. 20).

Na Renascença, as ações humanas passaram a ser guiadas pelo método científico. O avanço técnico científico produziu nos indivíduos do período moderno um apreço sobre o uso da razão científica como única forma de conhecimento. O corpo, agora sob um olhar “cientificista”, serviu de objeto de estudos e experiências. A disciplina e o controle corporais eram preceitos básicos. Todas as atividades físicas eram prescritas por um sistema de regras rígidas, visando à saúde corpórea (PELEGRI, 2006, p. 3).

Já na Idade Moderna, diferentemente do período renascentista, o corpo feminino passa a ter outras significações. Uma delas é a substituição do conceito de belo ligado à obesidade, surgindo assim uma nova padronização de corpo que, pela arte, ia impondo formas mais magras, e com o afastamento da maternidade como tema principal. Nesse sentido, as obras que apresentavam mulheres grávidas foram aos poucos desaparecendo. Já o corpo da criança se apresenta nu e ela passa a ser vista com uma nova luz. As crianças desnudadas passam a ser retratadas de uma forma mais natural nas obras de arte.

Vale ressaltar que somente na década de 30 do século XX as obras de arte começam a retratar crianças se movimentando, possibilitando ao corpo ganhar maior destaque. Nas décadas de 40 e 50 surgem as primeiras obras de Portinari, com o aumento de representação da figura do corpo da menina, pois até então, era mais frequente o foco no corpo do menino. Destaca-se que as intenções de suas obras eram retratar as brincadeiras de criança, a espontaneidade no brincar e o corpo em movimento. Movimento este único da brincadeira infantil. Exemplos de obras de arte de Portinari: Roda Infantil (1932), Futebol (1935), Plantando Bananeira (1956), entre outras.

Nas palavras de Oliveira (2007, p.134-135): “Portinari convida o leitor da sua imagem a deleitar-se com esse mundo possível da restauração de um pensar que signifique a brincadeira como o caminho para a descoberta da liberdade do corpo, do movimento embalado pela expressão espontânea da criança.”

Ainda nesse período, com o acelerado progresso das ciências e o advento do capitalismo, o corpo, passa a ser visto como um objeto a ser disciplinado e controlado, ao ponto de ser visto como máquina sujeita ao controle e a exploração. O corpo passa a ser desvalorizado, dissociando-o da alma, retomando assim a dualidade do corpo e da alma, já existente em forma menos enfática nos períodos anteriores. Em contrapartida, o corpo passa a ser valorizado apenas pela sua força fisiológica a serviço do capitalismo, tornando-se um corpo produtor. Corpo este destinado a possibilitar ganhos econômicos.

René Descartes foi um dos grandes filósofos do período moderno e tinha uma concepção dualista de corpo e alma, o que lhe rendeu a alcunha de formulador do paradigma cartesiano. Nessa concepção dualista, o corpo além de estar dissociado da alma, é um corpo pensado como objeto e como uma máquina construída por Deus.

Para Descartes (1983, p. 93):

[...] por corpo entendo tudo o que pode ser limitado por alguma figura; que pode ser compreendido em qualquer lugar e preencher um espaço de tal sorte que todo outro corpo dele seja excluído; que pode ser sentido ou pelo tato, ou pela visão, ou pela audição, ou pelo olfato; que pode ser movido de muitas maneiras, não por si mesmo, mas por algo de alheio pelo qual seja tocado e do qual receba a impressão. Pois não acreditava de modo algum que se devesse atribuir à natureza corpórea vantagens como ter em si o poder de mover-se, de sentir e de pensar [...].

Fica evidente, nas palavras de Descartes, que o corpo por si só não se move, ele precisa de algo mais para se movimentar e é nesse contexto que a alma se encaixa, pois é ela quem possibilita a ação do se mover. Diante disso, o corpo se apresenta apenas como extensão da alma, esta como sede da razão pura e produtora de conhecimentos. A razão é verdadeira, confiável, já o corpo envolvido com o conhecimento sensível é traiçoeiro, propenso a levar a enganos e erros (GALLO, 2015).

O corpo era apenas matéria, indistinguível de um animal, máquina sem propósito e sem vida, mais completa certamente que os outros sistemas materiais, que não compreendia o mundo, pois este só poderia ser interpretado pelo raciocínio mental. Qualquer movimento do corpo estava relacionado à vontade de sua nobre e independente habitante, a alma. (SIMÕES, 1998, p.36).

Descartes em sua concepção mecanicista do corpo, visto como máquina reduzia o corpo a uma simples matéria, algo sem vida e o seu movimento dependia da vontade da alma, esta considerada superior ao corpo. Nesse contexto, também fazem sentido as palavras de Simões (1998, p. 35):

O princípio da explicação mecanicista concebia o corpo como máquina, composto de peças separadas, que não pensava, deduzindo que toda espécie de pensamento no homem pertencia à alma. Embora existissem corpos inanimados, havia movimentos diversos que não dependiam do pensamento e, portanto, pertenciam apenas ao corpo.

É inegável, todavia, que durante a modernidade muitas mudanças ocorreram principalmente no que diz respeito ao corpo, com a expansão do sistema capitalista. O

corpo passou a ser um corpo oprimido, manipulável e disciplinável, em outras palavras, um corpo a serviço da exploração capitalista. Como já não bastasse essa distorção no sentido do corpo, inicia-se neste momento um grande desenvolvimento científico e tecnológico, que ao mesmo tempo em que traz benefícios ao homem contemporâneo, traz consequências graves, nos tornando muitas vezes escravo de nosso próprio corpo.

Abordando a atualidade, é possível perceber um corpo a serviço da ciência e da estética. Com a medicina avançada e com o grande desenvolvimento das indústrias de cosméticos e fármacos, os corpos passam por transformações muitas vezes desnecessárias. O corpo nesse sentido é tratado como um mero acessório que pode ser mudado a todo o momento, basta não gostarmos de algo e logo nos submetemos à cirurgia plástica, já que o corpo “belo” tem que ser visto e reverenciado pela imagem que ele passa. Foca-se na exterioridade do corpo, na sua aparência e não necessariamente na sua essência. Em nenhum momento nos deparamos com pessoas querendo, por exemplo, trocar um fígado, mesmo o fígado sendo uma peça chave de nosso corpo, ela não pode ser vista através de um espelho e também não precisa ser mostrada. Como bem falado por Orlan (1997, p. 3): “Querida, amo seu baço, amo seu fígado, adoro seu pâncreas e a linha de seu fêmur me excita.” E, completando nas palavras de Le Breton (2013, p. 48): “O espelho quebra-se, os órgãos tornam-se nômades, a carne é “carne” “.

Nesse contexto, além do corpo ideal, corpo-mercadoria, corpo imaginário, corpo acessório, temos também o corpo limitado, ou se preferir o corpo restrito. Corpo este que se apresenta estático o maior tempo do dia, e que com as facilidades do mundo atual, permanece com pouca ou sem movimentação significativa. Um exemplo claro disso: antigamente, precisávamos levantar do sofá para ligar, desligar ou trocar de canal a nossa TV. Já com a praticidade atual, não precisamos nem levantar do sofá, basta apertarmos o botão do controle remoto e temos todas essas funções. Vamos ainda mais longe: como poucas famílias possuíam automóvel naquele tempo, a maior parte da população andava a pé; hoje, até para fazer um percurso rápido como ir à padaria, fazemos esse percurso de carro, pois além de ser mais fácil, perdemos menos tempo. Acreditamos ganhar tempo com essa ação, mas nos esquecemos de que a manutenção da saúde exige movimentos corporais diários.

Em pleno século XXI não podemos deixar de falar dessa era “cibernética”. Nessa era, o “ciberespaço” é considerado um mundo real e ao mesmo tempo

imaginário, no qual o contato entre as pessoas acontece a partir de computadores, pois as pessoas não se tocam e apenas o toque no teclado no computador acontece, numa sensação de que o corpo deixa de existir (NOVAES, 2003).

Esse mundo real e ao mesmo tempo imaginário, na verdade não passa de um mundo artificial. O corpo não tem espaço, ele pode ser considerado quase como não existente. Ao mesmo tempo em que nesse século existe a preocupação pelo corpo considerado “ideal”, existe também o corpo exposto às novas tecnologias, baseado na referência capitalista que nos permite voltar na Era Industrial, onde o corpo era visto como “máquina”, e se assim pensarmos, esse corpo mesmo com todas essas mudanças continua sendo uma “máquina” para uma sociedade consumista, capitalista, na qual os valores do contato humano direto passam a ser desprezados.

Vivemos num mundo de imagens, atravessando fronteiras on line, um processo avançado de desterritorialização das coisas, das ideias, das pessoas; o anúncio de uma cultura global. No entanto, a perda do entorno gera desculturalização. A cultura é fundamental para a preservação da identidade, das referências. A instantaneidade da informação globalizada e das telecomunicações aproxima os lugares, possibilita acesso imediato aos acontecimentos, mas é sempre uma realidade virtual que não pode substituir a materialidade e a afetividade do entorno e do encontro (NÓBREGA, 2010, p. 24).

Não estamos querendo nesse trabalho tecer críticas aos meios digitais (internet), apenas alertar que apesar de a tecnologia ser essencial ao nosso cotidiano, ela não deve servir ao consumo exagerado e muito menos à imagem equivocada a respeito do nosso corpo.

Como vimos, o corpo passou por muitas mudanças significativas ao longo da história ocidental. Se trouxermos todos os argumentos apresentados nesta seção para o locus de nossa preocupação, podemos perceber que o corpo da criança hoje traz valores preconizados em todos os momentos históricos da nossa civilização ocidental através de uma educação familiar e escolar. Talvez, desde a Educação Infantil temos propostas de adestramento corporal no sentido deste ser controlado, modelado por propostas utilitaristas e tratado prioritariamente de forma racionalista. Todas estas inquietudes justificam nossa preocupação com a presente pesquisa.

3 CORPO/CORPOREIDADE EM MERLEAU-PONTY

Na busca de entender a respeito do tema corpo/corporeidade, principalmente para a área de educação, deparamo-nos com Maurice Merleau-Ponty (1908 - 1961), autor que contribuiu para a nossa construção teórica, por destacar um olhar fenomenológico ao corpo, possibilitando assim uma compreensão do ser humano na sua totalidade.

Merleau-Ponty, sem dúvida, apresenta-se como um dos mais importantes filósofos franceses do século XX e, particularmente, no que diz respeito aos estudos do corpo e a abordagem que ele faz sobre os temas corporeidade e percepção. Nesse contexto, propomos oferecer aqui uma breve reflexão sobre as contribuições da fenomenologia a partir do pensamento de Merleau-Ponty. Podemos dizer de antemão, que a fenomenologia inaugura uma compreensão completamente oposta àquela da Idade Média e dos tempos Modernos, nas quais se concebia que a alma é superior ao corpo, ou ainda, a separação entre a alma e o corpo, conforme descrito no capítulo anterior.

Pela afirmação anterior já se pode consagrar que esta abordagem filosófica exige pensarmos na relação corpo e alma de maneira que um complemente o outro. A partir disto, torna-se importante o entendimento que o filósofo dá às expressões como corpo, corporeidade, movimento e motricidade, tomando como base a fenomenologia.

Na fenomenologia de Merleau-Ponty “o corpo apresenta duplo significado, de um lado o corpo objeto e do outro o corpo próprio”. Segundo ele, “[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 207-208). O corpo não é coisa, objeto e nem ideia abstrata, mas é visto como fonte de sentidos, um sujeito na sua totalidade, um espaço que possibilita a comunicação consigo próprio, com o mundo e com o outro, em outras palavras, um corpo vivido.

A ideia de corpo-próprio proposta por Merleau-Ponty é responsável por fazer sobressair o corpo dentre as coisas do mundo, de modo a caracterizar os sentidos e fazendo com que o homem, situado em um mundo, passe a ser visto como sujeito imbuído de intenções. Dessa forma, o progresso no pensamento filosófico está na aceção de que o corpo-próprio deve

ultrapassar a mera objetivação, sendo este um ponto de vista da experiência que possibilita a instauração de relações de sentido (ROSA, 2020, p. 350).

A concepção fenomenológica de Merleau-Ponty (2018) visa compreender o corpo próprio/vivido, aquele que se constitui sujeito da percepção, que sente e é sensível, daí a importância do pensamento do estudo empreendido por ele, pois possibilita um olhar diferenciado ao corpo rumo a compreensão do homem na sua totalidade. Para Franco, Santos e Caminha (2020), quando falamos do homem na sua totalidade estamos querendo nos referir ao corpo, entendido em sua totalidade, quer dizer, para além da estrutura orgânica. É aquele que sente, percebe, pensa e age, revelando assim a intencionalidade de suas ações.

Corpo próprio/vivido e percepção são dois conceitos que para Merleau-Ponty (2018, p.6) precisam estar juntos, pois, “A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles”.

Ser-no-mundo com o corpo significa estar aberto ao mundo e, ao mesmo tempo, vivenciar o corpo na intimidade do Eu [...]. Ser no mundo com o corpo significa movimento, busca e abertura de possibilidades, significa penetrar no mundo e, a todo o momento, criar o novo [...] (GONÇALVES, 2001, p.103).

Vale lembrar que o corpo é, para Merleau-Ponty (2018), o meio de acesso ao mundo, é o mediador do mundo, sujeito efetivo da percepção, consciência-do-mundo, mundo e alma ao mesmo tempo, nem coisa e nem ideia. É um fenômeno complexo associado à motricidade, à linguagem, à experiência vivida e à percepção. Para compreender o fenômeno complexo, corpo, não adianta buscar explicação somente na fisiologia ou psicologia, é necessário viver a experiência do corpo. Nesse sentido, para explicarmos o conhecimento do corpo na experiência vivida, precisamos ter noção de corporeidade, pois é a partir desta que conseguiremos definir a essência do corpo. A corporeidade é uma forma de linguagem do corpo, de um ser-no-mundo, a expressão da existência, a experiência do corpo próprio e a arte de viver e conviver.

De acordo com Nóbrega (2005a), a corporeidade é a condição essencial do ser humano, é um corpo que cria linguagem e se apresenta a partir dos movimentos no espaço e no tempo, relacionando-se com a cultura e com a história, movimento este dotado de intencionalidade e existência. Como bem explicado por Merleau-

Ponty (2018, p.192):

O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado. Cada movimento determinado ocorre em um meio, sobre um fundo que é determinado pelo próprio movimento (...). Executamos nossos movimentos em um espaço que não é vazio e sem relação com eles, mas que, ao contrário, está em uma relação muito determinada com eles: movimento e fundo são, na verdade, apenas momentos artificialmente separados de um todo único.

O corpo para Merleau-Ponty (2018) está no mundo como presença viva, em movimento e é com o corpo que o ser humano atua no mundo, sendo assim, a relação entre o ser humano e o mundo é corporal, e essa relação tem uma intencionalidade que se manifesta no movimento e na motricidade.

O corpo expressa a unidade do ser humano, a sua realidade existencial, caracterizando-se pela corporeidade e pela motricidade. As noções de corporeidade e de motricidade vão dotar o corpo de sentido e de significação, diferenciando-o do corpo-máquina definido pelo cartesianismo. Sou corpo, um corpo que habita o espaço e o tempo e que realiza a existência através do movimento. Nessa relação com o mundo conheço: apreendo o mundo, percebendo os sentidos e atribuindo significados (NÓBREGA, 2005a, p. 72).

A corporeidade baseia-se no corpo em movimento, representando o espaço e o tempo. Essa noção de corporeidade compreende o corpo como vivo, vivido, significativo e expressão do ser-no-mundo. “Ser” esse que tem o movimento fundado na motricidade, com intencionalidade, com inteligência e acima de tudo com sentido e significação. Quando falamos do conceito de corporeidade, precisamos considerar a educação como uma experiência humana e conseqüentemente uma aprendizagem significativa da cultura. Nesta perspectiva, a criança não aprende somente com a sua inteligência, mas com o seu corpo, com a sua imaginação e com a sua sensibilidade. É importante ressaltar, que a corporeidade ao participar do processo educativo, busca entender o fenômeno humano, no sentido de sua existência, história e cultura.

Corporeidade é o nosso corpo vivenciado que faz com que nos tornemos significativos para nós mesmos formando uma relação de constante diálogo com outros corpos expressivos, com os objetos do nosso mundo e conosco mesmo. Lembremos então que a cognição surge a partir da corporeidade, expressando-se na percepção como movimento (RIOS e MOREIRA, 2016, p.232).

Consagrada essas afirmações, como nosso locus de estudo é a educação e a ação de professores, podemos objetivar a presença do tema corporeidade em cursos de licenciatura para que futuros docentes possam estar descolados do

paradigma cartesiano. Daí a necessidade da propositura de Moreira e Fernandes (2022, p. 215):

Propiciar o estudo sobre o tema corporeidade na licenciatura [...] pode ensejar a rejeição do entendimento do corpo como máquina que necessita ser mais bem preparada para a execução de suas funções. Professores e pesquisadores da área estariam, dessa forma, contribuindo para novos olhares sobre o corpo e ensinando a seus discentes a importância da vivência da corporeidade por meio da motricidade.

Tomando por base a perspectiva anunciada anteriormente, nos propusemos expor o primeiro ambiente no qual as crianças se situam e vivem por meio do corpo, ou melhor, por meio da corporeidade e é tão somente por essa via que elas fazem a experiência de seres presentes e existentes no mundo. A próxima seção explicitará as contribuições desse estudo para repensar a educação na atualidade, especialmente a vivenciada na Educação Infantil.

4 FENÔMENO CORPO/CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do referenciado, especialmente na fenomenologia de Merleau-Ponty, podemos perceber que o ponto de vista do fenômeno “corpo/corporeidade” se relaciona com a educação, conforme apontado na seção anterior. A corporeidade não é um objeto no espaço e no tempo, não é um instrumento passivo diante do mundo e muito menos um conjunto de partes. É sim, um corpo vivo, vivido, ativo, com riquezas de possibilidades e potencialidades, uma forma de encontro do ser humano com o mundo natural por meio de percepções e intenções corporais. A corporeidade é um lugar de apreensão de conhecimento e aprendizagem, pois, é a partir dela que a criança expressa seus desejos e insatisfações, suas potencialidades e limitações. Acreditamos que a corporeidade é o elemento principal da aprendizagem e do desenvolvimento global da criança.

Nessa perspectiva da corporeidade viva, ativa e significativa que está nossa maior preocupação e nosso objetivo geral da pesquisa. Será que os professores percebem a importância do movimento/motricidade do corpo/corporeidade para a aprendizagem e desenvolvimento global da criança? Se eles percebem, como percebem?

A Educação Infantil é a primeira experiência de educação escolar da criança em sua vida. Vale ressaltar que é na Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica) que ocorre o desenvolvimento global da criança em todos os seus aspectos, físico, intelectual, linguístico, afetivo e social; conforme determina o artigo 29 da Lei nº 9.394/96. A criança construirá as noções básicas para o seu desenvolvimento global e para a sua aprendizagem no seu dia a dia, a partir da exploração de objetos, das condutas sensório-motoras, do meio em que vive e da convivência com o outro. É importante a criança adquirir habilidades, saber se movimentar e se conscientizar corporalmente, e para que isso ocorra, a prática precisa ser vivenciada, pois, o corpo tem de ser vivido para aprender.

Nessa proposta o aluno se perceberá sujeito, integral, e o seu corpo instrumento de atuação no contexto social, elemento cultural que o representa enquanto ser singular, com a liberdade no cenário educacional de explorar diversas formas de movimento, pois este é fonte de aprendizagens (CAMINHA, 2012, p.152).

É por meio do corpo que o mundo é explorado com os espaços e objetos ao seu redor, as relações e expressões são estabelecidas, e com as brincadeiras o conhecimento sobre si, sobre o seu ambiente e cultura é produzido progressivamente. Mediante as diferentes linguagens (música, dança, brincadeiras de faz de conta, teatro, jogos), a comunicação e a expressão são envolvidas entre o corpo, a emoção e as linguagens (BRASIL, 2017).

Lembrando que a escola é uma instituição social constituinte da sociedade, e as práticas escolares trazem consigo as marcas da cultura e das relações sociais que se estabelecem no contexto no qual está inserida (ROMANO, 2015). Nas palavras de Nóbrega (2005b) não há como dissociar corpo e educação. Na prática, trata-se de incluir o corpo na educação. E aí reside o desafio de nos percebermos como seres corporais.

[...] Nas escolas, os corpos infantis gritam por liberdade, por brinquedo, por carinho, mas os intelectos dos corpos maltratados dos professores não são capazes de compreendê-los. Quando o homem fala, é o corpo falando. Parece que a linguagem verbal é tão poderosa que assustou o homem, a ponto de ele não se reconhecer falando ou pensando (FREIRE, 1991, p. 32-33).

Para que o corpo do aluno exista como sujeito das ações pedagógicas, é vital uma educação escolar baseada nas vivências e nas experiências humanas. Nesse contexto, a corporeidade passa a ser considerada como sujeito construtor de sua história e de sua cultura, considerando a existência humana como base para o aprendizado escolar (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). Afinal, a criança nessa idade é pura motricidade e o entendimento das coisas se dá pela sua vivência corporal. Para Regis de Moraes (2011, p. 78), “Somos (e não temos) corpo. Somos um corpo como forma de presença do mundo”.

Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 269).

Ressalta-se que essa vivência da corporeidade é de fundamental importância, pois traz para a criança o conhecimento e o domínio de seu próprio corpo, no qual será adquirido por meio de seus movimentos e através do contato

com outras crianças e com o meio em que vive. Nas palavras de Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 32-33): “Com um trabalho voltado à exploração do movimento e à descoberta do próprio corpo, é possível atingir a consciência corporal, melhor dizendo, a corporeidade, em vivências que levam ao domínio do movimento”.

A criança, aluna da Educação Infantil, é corporeidade importante, e como já dito anteriormente, ela aprende e desenvolve a partir do corpo e dos movimentos, porém, se o professor conhecer as etapas de desenvolvimento cognitivo da criança e favorecer meios que facilitem a busca por uma aprendizagem mais significativa, o conhecimento e o desenvolvimento global será garantido.

Para Piaget (2010), existem quatro etapas de desenvolvimento, sendo elas: a primeira é a sensório-motor (0 aos 2 anos), esta é caracterizada pela descoberta do mundo a partir do corpo por meio dos sentidos, do movimento e das suas percepções; a segunda etapa é a pré-operatório (2 aos 7 anos), fase da aprendizagem da linguagem, com esse recurso a criança já consegue representar mentalmente situações e pessoas, se apresenta muito egocêntrica e não consegue se colocar no lugar do outro; a terceira etapa é a das operações concretas (7 aos 12 anos), nessa fase se inicia a construção do pensamento mais organizado a respeito do conhecimento e já consegue se colocar no lugar do outro; a quarta e última fase é a das operações formais (12 aos 15 anos), nessa fase o pensamento da criança já está mais desenvolvido, consegue abstrair aprendizagens, dessa forma relaciona o conhecimento com a lógica.

Nesse sentido, para Piaget (2010), o desenvolvimento é realizado através da ludicidade, em outras palavras, as etapas de desenvolvimento são vivenciadas através dos jogos de exercícios, simbólicos e de regras. Nos jogos de exercícios são trabalhadas atividades que exploram movimentos e gestos, como: manipulação de diferentes objetos, para que a criança sinta diferentes sensações com os órgãos do sentido e amplie seu conhecimento corporal através do andar, pular, correr, entre outros. Nos jogos simbólicos a criança encontra-se na fase do faz de conta, sendo assim, a criança brinca e cria situações imaginárias, por exemplo: atividades como brincar de casinha e vestir fantasias. No jogo de regras a criança vivencia a existência de regras, ou seja, nesse momento percebe que há regras a seguir na sociedade.

Nesse contexto, na Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem ser aquelas que envolvem a ludicidade, ou seja, as brincadeiras, os brinquedos e os

jogos, sempre pensados com cuidado e associados ao nível de desenvolvimento de cada criança.

É com base nestes princípios de corporeidade, de práticas pedagógicas, de jogos e da ludicidade que estaremos explicando no próximo capítulo questões relacionadas à motricidade e ao movimento na Educação Infantil.

4.1 A MOTRICIDADE HUMANA E O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como apresentado nos argumentos anteriores, o corpo/corporeidade criança se apresenta a partir do movimento, ou se preferir, a partir da motricidade. Para explicarmos as questões relacionadas à motricidade na Educação Infantil, é fundamental sabermos que:

[...] Somos seres-motrícios, não por que elegemos ser, mas porque diz respeito à nossa condição ontológica de existência acoplada ao mundo. Motricidade é a tradução do ser que age no mundo com sentido profundo e valor elevado num âmbito relacional abrangente [...] (SANTOS, 2018, p. 2).

Sintetizando a ideia do autor anteriormente citado, podemos inferir que a motricidade faz parte da essência do ser humano e é através dela que o ser humano vive o seu corpo em sua totalidade. Nas palavras de Sérgio (2008, p. 18) “O ser humano está todo na motricidade”.

A Motricidade constitui o aspecto fundamental da vida humana. É sinônimo de intencionalidade motora do corpo-próprio, na conjugação da sensibilidade e da inteligibilidade, formando uma espécie de enovelamento, ou seja, integrando uma plena e sólida unidade complexa (PEREIRA, 2006, p.151).

Diante das palavras desse autor, podemos deduzir que a motricidade surge da corporeidade e esta é condição de existência e participação do homem no mundo. Quando falamos de motricidade na Educação Infantil, precisamos pensar em desenvolvimento global da criança e um dos locais mais apropriados para que isso ocorra é no âmbito escolar. É na infância que se observa as maiores oportunidades para o pleno desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

Para Campos (1992, p. 31), é na Educação Infantil:

[...] que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando

conceitos e organizando o esquema corporal. [...] irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço. O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significante.

Dentro desse contexto, é importante destacar que é na Educação Infantil, que as crianças precisam ser estimuladas, através das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos, a exercitar suas capacidades motoras, sociais, afetivas e cognitivas e a fazer descobertas. As atividades sensório-motoras, por exemplo, são importantes para o desenvolvimento global da criança e para que a criança possa tomar consciência do seu próprio corpo. Vale lembrar que não bastam somente atividades para que contemplem aspectos motores, mas também atividades que contemplem os domínios cognitivo e afetivo-social, pois, somente com essa integralização de domínios que a criança conseguirá se desenvolver globalmente.

Nas palavras de Paula (2021, p. 1065) “O movimento não é somente uma ação, mas um fator fundamental no processo de construção do ser e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento global”. O se-movimentar é de suma importância motora, afetiva, biológica, psicológica, cultural e social, pois, é a partir dos movimentos que as crianças interagem com o meio ambiente, relacionam-se com outras crianças e adultos e aprendem sobre si, seus limites e suas capacidades.

Realizar um movimento não é, pois ser capaz de repetir gestos padronizados, mas sim ser capaz de apreender o em torno, o mundo humano. Realizar um movimento é realizar os projetos de nossa existência, é saber-se enquanto ser de potencialidades originais [...]. [...] Todo o meu ser de relação se envolve nestes movimentos e através deles eu apreendo o mundo, vou reorganizando o meu esquema corporal, configurando a minha corporeidade (NÓBREGA, 2005a, p. 67).

Nas palavras de Kunz (2015), o se movimentar significa o mesmo que brincar livremente e espontaneamente, sendo assim significativo para a criança. Essa atividade de brincar enriquece e é muito mais que uma simples atividade, constitui-se uma forma de diálogo da criança com o mundo e consigo mesma. Nesse sentido, o brincar torna-se essencial na vida da criança, visto que, nesse momento ela se expressa e esse expressar dá sentido ao que ela faz.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se aprimorando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham,

manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. (NEIRA, 2008, p. 114).

É nessa perspectiva que o papel do professor da Educação Infantil se mostra de suma importância, pois é ele quem vai oportunizar uma prática motivadora e lúdica com possibilidades de experiências que permitam viver plenamente a corporeidade criança. Além disso, é relevante que as aulas precisam ser de qualidade, com tempo de prática apropriada para o bom desenvolvimento global e, se possível, em um espaço adequado às crianças.

A seguir serão abordadas questões que promovem uma reflexão referente ao termo ludicidade e suas contribuições no desenvolvimento infantil e no processo de ensino-aprendizagem.

4.2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vimos anteriormente que o movimento é indispensável para que ocorra o desenvolvimento global da criança nos seus aspectos psicológico, físico, intelectual e social. Para que isso ocorra de uma forma satisfatória é necessário que a criança seja incentivada através do lúdico, por meio de jogos e brincadeiras. Sendo assim, na Educação Infantil, o “brincar” e o “movimentar-se” são fatores primordiais e não podem ser excluídos da vida da criança. O ato de brincar leva a criança ao aprendizado de forma mais significativa, pois, é nesse contexto que ela vivencia as situações pedagógicas através do movimento e, com isso, a criança passa a perceber que tudo se dá no e pelo corpo.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são elementos indispensáveis à prática pedagógica na Educação Infantil, contemplam um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e, além disso, estão inseridos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), sendo este um documento normativo para as redes de ensino e instituições públicas e privadas.

O desenvolvimento das aulas deve estar pautado por uma proposta pedagógica cuja atividade lúdica seja o principal agente na construção desse processo.

Brincar é um momento sagrado. É por meio das brincadeiras que as crianças ampliam os conhecimentos sobre si, sobre o mundo e sobre tudo

que está ao seu redor. Elas manipulam e exploram os objetos, comunica-se com outras crianças e adultos, desenvolvem suas múltiplas linguagens, organizam seus pensamentos, descobrem regras, tomam decisões [...]. E tudo isso prepara as crianças para o futuro, onde terão de enfrentar desafios semelhantes às brincadeiras (MACHADO; NUNES, 2012, p. 35).

Quando falamos em ludicidade, estamos falando tanto dos jogos como das brincadeiras, dos brinquedos, porém, teoricamente existem algumas diferenciações conceituais neste universo. Enquanto os jogos são constituídos por regras, o brinquedo, ao contrário, pode ou não fazer o uso de regras e é um objeto de brincadeira. Já as brincadeiras podem ou não ser constituídos por regras e referem-se ao comportamento espontâneo na realização de uma atividade.

Os jogos e as brincadeiras, enquanto componentes do universo lúdico, têm um papel valoroso na dinâmica da Educação Infantil, mesmo porque eles são essenciais no cotidiano das crianças. Para Zamboni e Brondani (2011), o lúdico significa jogo e tudo que envolve o ato de jogar e de brincar. O jogo é fundamental na Educação Infantil, pois contribui na construção do desenvolvimento das capacidades de percepção e cooperação da criança. Jogo é toda atividade que possui características de ordem, de movimentação, de mudança, de gerar entusiasmo e ritmo. No brincar a criança cria o mundo que deseja, podendo assim vivenciar os seus sonhos, pois brincando ela está fantasiando, imaginando e criando diversos personagens.

Como esses termos possuem várias interpretações, arriscamo-nos aqui de colocar, talvez, as mais significativas e importantes para o trabalho na Educação Infantil.

[...] Brincar, seja de faz de conta, com jogos de construção ou de roda, é uma linguagem importante que as crianças utilizam para compreender e fazer parte do mundo. Uma linguagem em que o movimento, a oralidade e a imaginação se encontram (ALMEIDA, 2012, p. 34).

A brincadeira é importante porque, além de ser uma linguagem, é forte aliada da construção do pensamento, da aprendizagem. Contribui para a ampliação dos movimentos, gestos e falas das crianças, favorece a interação, a construção e a perpetuação da cultura (ALMEIDA, 2012, p. 37).

O jogo é uma ação que a criança estabelece com o meio, a fim de satisfazer suas vontades e sentir prazer naquilo que faz, sempre de acordo com cada cultura. Por exemplo: uma criança de uma tribo indígena que atira o arco e a flecha em animais é considerada por algumas pessoas como jogo e para ela é um preparo profissional do que depende a sua subsistência (RODRIGUEZ, 2020, p. 117).

Importante deixar claro que nem os teóricos desse universo de termos

destacados anteriormente apresentam as mesmas definições e o mesmo entendimento a respeito das delimitações de cada um dos componentes aqui apresentados. Por essa razão, para nós neste trabalho, o fundamental é a presença da importância da prática desses elementos para a aprendizagem dos alunos do Pré II na Educação Infantil.

Vale ressaltar que o jogo estimula o desenvolvimento das capacidades de pensamento e a criatividade da criança, sob o ponto de vista intelectual e ele contribui para o desenvolvimento da força e do equilíbrio sob o ponto de vista psicomotor. O jogo também ajuda na socialização entre as crianças e por fim sob o aspecto afetivo, ele é uma atividade de treinamento e ao mesmo tempo de encantamento, permitindo à criança se expressar de maneira mais livre. Quando nos referimos ao jogo, queremos dizer que é o mesmo que brincar ou atividade lúdica infantil (NEGRINE, 2010).

Para Zaffalon Júnior (2009), é na infância que a criança desenvolve as habilidades motoras. Para isso, importa que a criança seja estimulada de acordo com a sua faixa etária. Não há meio mais apropriado para esse estímulo do que a utilização de brinquedos, das brincadeiras e dos jogos. Além do mais, com o jogo, a criança passa a conhecer, a dominar e a explorar possibilidades que são proporcionadas pelo ato de jogar, associando o conhecimento do meio em que vive com o prazer de brincar. O jogo pode estimular o desenvolvimento global da criança e quanto mais à criança se interessar pelo jogo, maior será seu aperfeiçoamento enquanto ser humano.

Nesse contexto, as atividades lúdicas fazem com que a criança aperfeiçoe suas habilidades e, conseqüentemente, potencialize suas capacidades emocional, afetiva, cognitiva e motora. Cabe ao professor desenvolver um papel de facilitador frente aos jogos e brincadeiras, organizando ideias para que a criança se sinta motivada com aquilo que está realizando.

Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas

competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998, p. 27).

Para Kishimoto (2011), é necessário ter em mente que o brincar na Educação Infantil fornece informações importantes a respeito da criança, pois é nestes momentos do “brincar” que ocorre a interação social entre as crianças, a afetividade entre elas, o desenvolvimento motor, físico, social e afetivo, a elevação do nível de estágio no desenvolvimento, a melhora nos níveis das habilidades, entre outras possíveis competências que permeiam as atividades lúdicas.

Segundo Cória-Sabini e Lucena (2012, p. 11), “ao praticar atividades lúdicas as crianças desenvolvem a agilidade corporal, a atenção, a coordenação motora, o ritmo, as habilidades, porém, estas práticas pedagógicas não devem acontecer de qualquer modo e sem orientação”.

Nas palavras de Cória-Sabini e Lucena (2012, p. 10), “no período sensório - motor, se a escola criar um ambiente com diversos tipos de material concreto para que a criança os manipule isso permitirá a formação de conceitos práticos dos objetos que a cercam”.

O lúdico tem como principal fator melhorar ou adquirir potencialidades, habilidades e incitar o desenvolvimento psicomotor. Portanto, o brincar no espaço pedagógico ou fora dele deve ser utilizado a fim de promover o ensino aprendizagem. Assim, as brincadeiras usadas como ferramentas pedagógicas não são elementos que trazem um saber pronto e acabado; ao contrário esse saber precisa ser ativado pelo aluno (RAU, 2012, p. 226).

É de suma importância que os professores da Educação Infantil valorizem atividades que proporcionarão às crianças momentos inesquecíveis de sua infância, e estes estão invariavelmente ligados às brincadeiras infantis. Estes tipos de atividades desenvolvem a criatividade, a motricidade e a socialização das crianças. O brincar é de extrema importância para a formação da criança, já que se trata de uma atividade espontânea, prazerosa e cultural. Vale lembrar que a criança aprende a brincar, desde muito cedo, a partir do meio em que ela vive e nas relações com outras crianças e adultos.

4.3 CORPO/CORPOREIDADE E MOVIMENTO/MOTRICIDADE NOS ASPECTOS LEGAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como vimos, é na Educação Infantil que a criança participa de atividades lúdicas, e com isso, desenvolvem a agilidade corporal, a atenção, o ritmo, as

habilidades, a criatividade, a motricidade e a socialização, porém, nem sempre foi assim. Antigamente, os CEMEIS, que são instituições públicas onde funcionam a Educação Infantil, tinham caráter assistencialista, eram vistos como locais de acolhimento das crianças carentes, cujas mães precisavam trabalhar para ajudar no sustento da família e, portanto, não poderiam assumir a responsabilidade pelos cuidados com a criança. Nos CEMEIS não havia a preocupação com o desenvolvimento global das crianças, a preocupação estava voltada apenas para os cuidados com as crianças.

Em 1988, a Educação Infantil começa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, iniciando pela Constituição da República de 1988 (BRASIL, 1988) e pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e, posteriormente, pelos avanços que a legislação propiciou para a Educação Infantil no âmbito escolar.

No Brasil, a Educação Infantil começou a ter avanços para ser reconhecida como direito público a partir da Constituição de 1988. No Art. 208, inciso IV, da CF diz: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988). Para reforçar esse artigo, da CF, temos os artigos 53 e 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, com os seguintes textos:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Art. 54. É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016) (BRASIL, 1990).

Apesar desses avanços, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica somente em 1996, com a LDB 9.394/96, conforme consta no texto: Art. 21, inciso I, A educação escolar compõe-se de: Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996). Para reforçar esse artigo, temos o Art. 29 dessa mesma lei, onde consta:

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 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Este Art. 29, da LDB de 1996, foi alterado pela redação dada pela Lei nº

12.796, de 2013, que alterou a duração do ensino fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, tornando obrigatória a matrícula escolar, a partir 6 (seis) anos de idade. Consequentemente, a Educação Infantil, passou a ser definida como faixa etária do 0 (zero) aos 5 (cinco) anos de idade. Essa lei alterou também o texto original da LDB nº 9.394/96, no Art. 30, inciso I e II, definindo a oferta da Educação Infantil em duas etapas: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; e II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013).

EM 2009, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e considera a criança como:

Art. 4º Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

E tem como concepção de Educação Infantil em seu artigo:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010).

No Art. 6 da referida diretrizes curriculares tem como texto: as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010). Reiterando com relação às propostas pedagógicas temos o artigo 7º, que consta em seu texto: a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade

comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010).

No Art. 8 tem como texto: a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2010).

E, por fim, em seu artigo 9º, não menos importante, tem como texto: as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a

linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010).

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou a DCNEI, tem em sua norma um total de 13 artigos, porém, neste trabalho nos atentamos a falar de apenas alguns destes, considerando assim os mais relevantes.

Apesar de tantos avanços, a Educação Infantil mesmo sendo considerada direito da criança e dever do Estado, ela somente passou a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que em seu texto deixa claro a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos.

Mesmo com essas conquistas legais, ainda faltava uma norma nacional que garantisse às crianças o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns em todas as escolas públicas e privadas, urbanas e rurais em todo o Brasil. Diante disso, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a todas as crianças no âmbito escolar, as quais devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A versão preliminar da BNCC começou a ser divulgada em setembro de 2015, porém, em maio de 2016, foi lançada a segunda versão com alguns destaques para a Educação Infantil e em abril de 2017 foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão. Entretanto, a BNCC só foi aprovada em 15 de dezembro de 2017 e publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui a implantação da BNCC, a ser reconhecida obrigatoriamente ao longo das etapas no âmbito da Educação Básica.

É essencial que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017).

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: o Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e por último Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Esses campos indicam as experiências que as crianças precisam ter para aprender e enfatizam os conceitos, habilidades, atitudes e valores que as crianças devem desenvolver do 0 aos 5 anos de idade. Dentre os cinco campos de experiência, vamos nos ater a falar em detalhes apenas um deles que é o nosso objeto de estudo, trata-se do campo Corpo, Gestos e Movimentos.

Esse campo de experiência traz a relevância de incluir o movimento físico desde cedo. É por meio da interação da criança com sua consciência corporal que ela se desenvolve, descobre seus limites, desenvolve relações com os outros e com seu ambiente. Isso ocorre a partir da dança, da música, dos jogos ao faz de conta.

Nesse sentido, as crianças vão mostrando seus sentimentos, explorando espaços e entrando na vida social (MORAIS; SOUZA; SIQUEIRA; FERREIRA; COSTA, 2022).

Nesse campo podemos notar que:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2010, p. 40 - 41).

Ressaltamos que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, na Educação Infantil, são constituídas pelas aprendizagens essenciais que são tanto as habilidades, os comportamentos, os conhecimentos e o desenvolvimento nos diversos campos de experiências, considerando a todo o momento, as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2010).

Como falado anteriormente, vamos nos ater em falar somente dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência corpo, gestos e movimento do terceiro grupo. Esses objetivos, nos quais constam na BNCC, estão organizados em três grupos por faixa etária, representando assim possibilidades de aprendizagem e características do desenvolvimento da criança. Sendo assim, o primeiro grupo é dos bebês (zero a 1 ano e 6 meses); o segundo grupo é das crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e o terceiro grupo que é o nosso objeto de estudo, é das crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). O primeiro e o segundo grupo é denominado Creche e o terceiro grupo é denominado Pré-Escola (BRASIL, 2010). Segue abaixo o quadro explicativo:

QUADRO 1: BNCC - Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

É importante ressaltar que a BNCC recomenda para a Educação Infantil o educar e o cuidar, tendo como norte as DCNEIS que assegura em seu artigo 9º que a “proposta curricular da Educação Infantil deve ter como eixos estruturantes as interações e brincadeiras” (BRASIL, 2017).

A interação da criança ao brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo assim muitas aprendizagens e o seu desenvolvimento global. O professor ao observar essas interações e as brincadeiras entre as crianças, consegue identificar a expressão dos afetos, as possíveis frustrações, as emoções e os conflitos, nos quais as crianças possam estar passando (BRASIL, 2017).

Não podemos deixar de falar que nesse estudo nós nos atemos apenas em um campo de experiência, que é nosso objeto de estudo, porém, temos que ter ciência que todos os campos de experiência são importantes e precisam ser trabalhados conjuntamente. Em cada campo de experiência há objetivos que devem ser desenvolvidos/alcançados para cada faixa etária.

Diante desta breve trajetória histórica, percebe-se que a Educação Infantil vem criando destaque e importância aos olhos da sociedade e dos órgãos públicos

e, como resultado, uma maior preocupação com o desenvolvimento global do ser humano, que em nosso entendimento, inicia-se na Educação Infantil.

Outros fatores também contribuíram para melhorar essa visão sobre o corpo. Dentre estes podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Todos esses documentos determinam que a finalidade da educação seja o desenvolvimento global. Nesse sentido mostram que a criança precisa ser vista em sua totalidade, que a aprendizagem não é estritamente cognitiva.

Mas apesar de existirem, leis, documentos, parâmetros e até mesmo um modismo sobre a necessidade de se pensar o corpo como um todo, ainda hoje, se presencia inúmeras práticas educativas nas quais o corpo é esquecido no processo educativo.

5 COMPREENDENDO A PESQUISA

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).

Nessa perspectiva, foram escolhidos dez CEMEIS da rede municipal de ensino da cidade de Uberaba/MG para a realização da investigação, tendo como meta aplicar um questionário junto aos professores da Educação Infantil, nas turmas do Pré II. Ao todo foram vinte professoras que responderam o questionário no período de setembro de 2022.

Para que os dados coletados fossem analisados e interpretados corretamente, foi necessário que compreendêssemos a Técnica de Elaboração de Análise de Unidades de Significado, desenvolvida pelos autores Moreira, Simões e Porto (2005).

Nas palavras dos autores Moreira, Simões e Porto (2005), essa técnica divide-se em três etapas:

1 - Relato ingênuo: o pesquisador precisa se preocupar em entender a alegação dos participantes da pesquisa, que poderá ser alcançado através da aplicação de questões geradoras a respeito do fato que se estuda, na forma de questionários impressos, de perguntas a serem respondidas utilizando-se gravadores, ou outras formas.

2 - Identificação de atitudes: após o relato dos participantes, o pesquisador não deve perder de vista o sentido geral do discurso do pesquisado e ele precisa selecionar as unidades mais significativas dos discursos dos pesquisados, retirando-as dos relatos ingênuos.

3 - Interpretação: o pesquisador passa a fazer a análise interpretativa do fenômeno, buscando compreendê-lo em sua essência. Após essa análise, pretende-se encontrar a estrutura do pensamento individual dos sujeitos que pode, como um todo, pertencer a vários outros indivíduos.

5.1 LOCAL DA PESQUISA

A investigação foi realizada na cidade de Uberaba, situada no interior do Estado de Minas Gerais, pertencente à região do Triângulo Mineiro, que conta com um total de 264 instituições de ensino, entre públicas e privadas, com os mais diversos níveis de ensino (SECRETARIA MUNICIPAL, 2022). Do número total, 32 são Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS). Entre esses, foram escolhidos inicialmente dez CEMEIS que ofertam o Pré II.

Optamos por realizar a pesquisa em dez CEMEIS, que demonstrassem receptividade aliada ao interesse imediato em participar da pesquisa e a possibilidade de acesso para realização da pesquisa (autorização).

5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa vinte professoras, duas de cada CEMEI, nas turmas do Pré II, do quadro do Magistério da rede municipal de ensino da cidade de Uberaba - MG, incluindo profissionais concursados e contratados. Vale ressaltar que as vinte professoras fazem parte do quadro funcional dos CEMEIS escolhidos, totalizando dez CEMEIS, sendo duas salas de Pré II por CEMEI. Em algumas instituições as duas salas do Pré II atendiam nos dois turnos (matutino e vespertino) e em outras as duas turmas do Pré II atendiam apenas em um dos turnos.

O PEI (Professor de Educação Infantil) e o PEB (Professor de Educação Básica) atuam na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, e atendem crianças de 04 meses a 5 anos e 11 meses, distribuídas em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) e Escolas Municipais.

Para tanto, foram estipulados alguns critérios para participar na pesquisa, sendo os de inclusão: a) Ser PEI ou PEB na turma do Pré II, da rede municipal de Uberaba, em pleno exercício na carreira do Magistério; b). Ter no mínimo cinco anos de magistério; c) Concordar em participar da investigação via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Com relação à escolha preferencial deste público em específico, professores do Pré II, deu-se por se tratar da última etapa da Educação Infantil e ser uma turma em preparação para ingressar no Ensino Fundamental. Identificamos as

participantes com o nome de personagens de contos, de fábulas e de histórias em quadrinhos já que a pesquisadora, além de atuar como coordenadora pedagógica atua também como professora de Literatura.

5.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como instrumento de pesquisa, foi aplicado um questionário estruturado de acordo com a necessidade de um maior entendimento sobre as questões relacionadas à importância do movimento/motricidade do corpo/corporeidade da criança nas aulas do Pré II na Educação Infantil, sendo quatro perguntas fechadas e duas perguntas abertas (Apêndice A). As perguntas fechadas dão conta do perfil dos participantes, enquanto as abertas destinam-se ao objeto próprio da pesquisa. Além de identificar o perfil dos participantes com perguntas relacionadas à vida acadêmica e profissional, buscamos através das perguntas atender aos objetivos delimitados na pesquisa.

Na primeira parte do questionário as questões foram formuladas visando à identificação do perfil dos participantes, onde consta: faixa etária, titulação, tempo de formação e tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG.

Após a identificação dos perfis dos participantes, foram colocadas as questões geradoras relacionadas à temática da pesquisa, sendo elas a segunda parte do questionário. As questões foram elaboradas de forma clara e objetiva, para evitar interpretações errôneas. Essa segunda parte foi estruturada com duas questões abertas, sendo elas: Como a criança do Pré II aprende? Como o corpo criança em movimento participa das aulas do Pré II na Educação Infantil?

Vale ressaltar que por ter sido utilizado a técnica de elaboração de análise de unidades de significado, na segunda parte do questionário, as perguntas tiveram que ser feitas por etapas, em que a pergunta seguinte só foi proferida após a resposta dada à anterior e foi solicitado às participantes que respondessem as questões com o maior número de detalhes. Estes procedimentos foram necessários para que não houvesse deformação no que se pretende investigar.

5.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Foi realizado inicialmente o contato com a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, a fim de conseguirmos os endereços dos CEMEIS que ofertam o Pré II e que atendam os critérios de escolha. Após estas informações, entramos em contato com as gestoras dos CEMEIS.

O contato com as gestoras dos CEMEIS aconteceu via contato telefônico. Após esse primeiro contato e com o aval das gestoras, marcamos o dia e o horário para que pudéssemos adentrar no CEMEI e conversarmos com as professoras da turma do Pré II, para explicarmos os procedimentos da coleta de dados e darmos início ao questionário. Cabe ressaltar que as professoras que participaram da pesquisa, leram, assinaram e receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.5 TÉCNICA DE ELABORAÇÃO DE ANÁLISE DE UNIDADES DE SIGNIFICADO

A partir da aplicação do questionário, foram analisados os resultados, dando enfoque na relação entre a realidade do sujeito da pesquisa e seu cotidiano, oportunizando descrever desafios postos a eles, e condicionando a reflexão sobre a temática. A abordagem empregada para analisar os dados coletados foi a Técnica de Elaboração de Análise de Unidades de Significado, desenvolvida pelos autores Moreira, Simões e Porto (2005).

Nas palavras de Moreira, Simões e Porto (2005, p.113): “Descrever relatos ingênuos, identificar atitudes, e interpretar os significados dos discursos dos sujeitos sobre um determinado fenômeno é tarefa importante para o entendimento do ser humano que se humaniza constantemente enquanto ser-no-mundo”.

Os resultados coletados foram descritos e interpretados e fizeram parte de uma discussão, que foram confrontados/associados com estudos científicos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização desse estudo buscou compreender “se” e “como” os professores das turmas do Pré II percebem a importância do movimento/motricidade e do corpo/corporeidade da criança para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. Para melhor apresentar os resultados do estudo, foi analisado o questionário relacionando, quando possível, com teorias que discutem esta temática.

Sendo assim, os dados foram trabalhados de forma qualitativa, considerando a compreensão das informações coletadas e foram adotados os seguintes passos: primeiro realizamos a transcrição do questionário e o conteúdo foi lido sem desconsiderar as informações relatadas. Na sequência fizemos uma releitura com a finalidade de estabelecer relações entre os referenciais teóricos e as respostas das participantes.

Vale ressaltar, que por uma questão de ética, na análise dos questionários, os nomes das participantes da pesquisa não foram expostos, para preservar o sigilo da identidade das mesmas conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. E para identificar as participantes foram utilizados nomes de personagens de fábulas, de contos e de histórias em quadrinhos como: Bela Adormecida, Branca de Neve, Cinderela, entre outras.

A partir da aplicação do questionário, e considerando a amostra investigada, foi possível traçar um perfil das participantes, conforme a descrição a seguir:

Alice: está na faixa etária entre 36 e 45 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2021 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 6 e 10 anos.

Ariel: está na faixa etária entre 26 e 35 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2020 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 6 e 10 anos.

Bela: está na faixa etária entre 36 e 45 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2021 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 6 e 10 anos.

Bela Adormecida: está na faixa etária entre 36 e 45 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2019 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 6 e 10 anos.

Branca de Neve: está na faixa etária entre 46 e 55 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2020 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 6 e 10 anos.

Chapeuzinho Vermelho: está na faixa etária entre 46 e 55 anos, é formada em Pedagogia, a última formação acadêmica foi no ano de 2018 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 6 e 10 anos.

Cinderela: está na faixa etária entre 36 e 45 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2018 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 6 e 10 anos.

Emília: está na faixa etária entre 46 e 55 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2014 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 11 e 15 anos.

Iara: está na faixa etária entre 46 e 55 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2016 e atua na rede municipal de Uberaba/MG mais de 21 anos.

Magali: está na faixa etária acima de 56 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2021 e atua na rede municipal de Uberaba/MG mais de 21 anos.

Margarida: está na faixa etária entre 36 e 45 anos, tem formação no magistério, a última formação acadêmica foi no ano de 1997 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 6 e 10 anos.

Maria Cebolinha: está na faixa etária entre 46 e 55 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2020 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 11 e 15 anos.

Minie: está na faixa etária entre 36 e 45 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2021 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 11 e 15 anos.

Mônica: está na faixa etária entre 36 e 45 anos, tem formação no magistério, a última formação acadêmica foi no ano de 1997 e atua na rede municipal de Uberaba/MG mais de 21 anos.

Narizinho: está na faixa etária entre 36 e 45 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2019 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 6 e 10 anos.

Princesa Jasmine: está na faixa etária entre 26 e 35 anos, tem formação no magistério, última formação acadêmica foi no ano de 2011 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 6 e 10 anos.

Rapunzel: está na faixa etária entre 36 e 45 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2018 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 6 e 10 anos.

Rosinha: está na faixa etária entre 36 e 45 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2020 e atua na rede municipal de Uberaba/MG mais de 21 anos.

Tina: está na faixa etária entre 36 e 45 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2014 e atua na rede municipal de Uberaba/MG entre 11 e 15 anos.

Vitória Régia: está na faixa etária entre 36 e 45 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, a última formação acadêmica foi no ano de 2008 e atua na rede municipal de Uberaba/MG mais de 21 anos.

QUADRO 2: Perfil das participantes

CEMEI	Participantes da pesquisa (codinome)	Faixa etária (anos)	Formação acadêmica	Ano da última formação	Tempo de atuação (anos)
CEMEI 1	Alice	36 a 45	Pedagogia Pós-graduação	2021	6 a 10
CEMEI 1	Ariel	26 a 35	Pedagogia Pós-graduação	2020	6 a 10
CEMEI 2	Bela	36 a 45	Pedagogia Pós-graduação	2021	6 a 10
CEMEI 2	Bela Adormecida	36 a 45	Pedagogia Pós-graduação	2019	6 a 10
CEMEI 3	Branca de Neve	46 a 55	Pedagogia Pós-graduação	2018	6 a 10
CEMEI 3	Chapeuzinho Vermelho	46 a 55	Pedagogia	2021	6 a 10
CEMEI 4	Cinderela	36 a 45	Pedagogia Pós-graduação	2018	6 a 10
CEMEI 4	Emília	46 a 55	Pedagogia	2014	11 a 15
CEMEI 5	Iara	46 a 55	Pedagogia Pós-graduação	2016	Mais de 21
CEMEI 5	Magali	Acima de 56	Pedagogia Pós-graduação	2021	Mais de 21
CEMEI 6	Margarida	36 a 45	Magistério	1997	6 a 10
CEMEI 6	Maria Cebolinha	46 a 55	Pedagogia Pós-graduação	2020	11 a 15
CEMEI 7	Minie	36 a 45	Pedagogia Pós-graduação	2021	11 a 15
CEMEI 7	Mônica	36 a 45	Magistério	1997	Mais de 21

CEMEI 8	Narizinho	36 a 45	Pedagogia Pós-graduação	2019	6 a 10
CEMEI 8	Princesa Jasmine	26 a 35	Magistério	2011	6 a 10
CEMEI 9	Rapunzel	36 a 45	Pedagogia Pós-graduação	2018	6 a 10
CEMEI 9	Rosinha	36 a 45	Pedagogia Pós-graduação	2020	Mais de 21
CEMEI 10	Tina	36 a 45	Pedagogia Pós-graduação	2014	11 a 15
CEMEI 10	Vitória Régia	36 a 45	Pedagogia Pós-graduação	2008	Mais de 21

Fonte: dados da pesquisa

A partir do delineamento do perfil das participantes, pudemos constatar que: 18 professoras são licenciadas em Pedagogia e possuem pós - graduação na área de educação e apenas 2 possuem somente o magistério. Com relação à faixa etária, constatamos que 60% das professoras tem entre 36 e 45 anos, 25% tem entre 46 e 55 anos, 10% tem entre 26 e 35 anos e apenas 5% tem acima de 56 anos. Quando falamos em tempo de atuação na rede municipal de Uberaba/MG, constatamos que mais de 50% das participantes tem entre 6 e 10 anos de atuação, mais precisamente 6 anos de atuação, visto que o último concurso da Prefeitura de Uberaba para os cargos de PEB e PEI ocorreu no ano de 2016.

A seguir, apresentaremos as respostas coletadas nas questões abertas do questionário, que permitiram às participantes responderem com maior número de detalhes sobre o tema proposto.

Primeira Questão: Como a criança do Pre II aprende?

Alice (1): “A criança de um modo geral aprende através do lúdico, material concreto, histórias, músicas cantadas, atividade que envolva movimento, atenção, concentração, brincadeiras de faz de conta, dentre outras. Para uma criança aprender temos que levar em consideração a forma e a metodologia que o professor de Educação Infantil irá aplicar, pois cada criança aprende de um jeito e cada uma aprende no seu tempo”.

Ariel (2): “Sem dúvida, a criança aprende brincando. Nós professores propiciamos aos alunos atividades diversificadas, interativas, lúdicas, com músicas,

brincadeiras envolvendo movimentos, com cantigas de roda. As crianças aprendem também a partir de circuitos de movimento como bambolês, cones, entre outros. Com isso, a aprendizagem da criança é concreta e significativa”.

Bela (3): “A criança necessita ser estimulada para que ocorra seu desenvolvimento, ela precisa entender que faz parte do ambiente, que é essencial e que é pertencente ao mundo. A partir desse reconhecimento, ela desenvolverá de forma integral”.

Bela Adormecida (4): “O processo de aprendizagem se desenvolve desde os primeiros anos de vida, os alunos são estimulados às práticas pedagógicas que valorizam cada ação. Eles aprendem através de desafios em um ambiente próprio e organizado, adquirem novas formas de pensar, provocando a imaginação e sua própria construção do conhecimento”.

Branca de Neve (5): “A criança do Pré II possui um tempo de atenção às propostas apresentadas pelos professores. Percebe-se que ao apresentar o concreto e o lúdico para a criança, elas conseguem assimilar e se manterem mais focadas e por um tempo maior”.

Chapeuzinho Vermelho (6): “A criança aprende a partir da vivência, ou seja, primeiro tem o contato com o concreto através de atividades de movimento, nas quais ela coloca todos os sentidos em contato com o conteúdo. Essa prática leva ao aprendizado significativo”.

Cinderela (7): “Com atividades lúdicas direcionadas, brincadeiras, jogos pedagógicos, roda de conversa, circuito motor, alfabeto móvel, artes e com materiais concretos”.

Emília (8): “A partir das minhas experiências em sala de aula com as crianças, posso relatar que as crianças aprendem imaginando, criando e construindo seu conhecimento e suas vivências. Ao conviver e demonstrar seus sentimentos em brincadeiras, jogos, musicalidade, expressando seu corpo, gestos e emoções, sendo assim, as crianças formam sua identidade e autonomia caminhando cada dia mais para um desenvolvimento cognitivo saudável”.

Iara (9): “A criança aprende principalmente pelas suas vivências e experiências no cotidiano do CEMEI. Tentamos proporcionar o máximo possível de atividades que envolvam brincadeiras. As brincadeiras e os jogos são pensados a partir do contexto das aulas. Para qualquer criança o desenvolvimento da corporeidade está totalmente ligado ao desenvolvimento das outras áreas de

conhecimento”.

Magali (10): “A criança do Pré II aprende através das brincadeiras lúdicas, da musicalização e atividades de movimento. Assim, ela aprende a construir gestos, ritmos, adaptar o corpo conforme a dança, teatro, mímica. Durante os registros de escrita espontânea, manuseio do alfabeto móvel na formação de palavras, leitura de histórias, reconto, poesias, portadores de texto, desenhos livres e dirigidos. Interagindo com o concreto, realizando experimentações e observações. Em todos os momentos onde necessita do corpo utilizando a coordenação motora fina e grossa, equilíbrio, etc.”.

Margarida (11): “A primeira percepção infantil começa com o corpo. Tudo tem que ser feito a partir da interação com o corpo, gestos para depois conseguirmos ensinar ou compartilhar o aprendizado. Sempre fazemos o concreto para depois passarmos para a efetivação da prática do ensinar”.

Maria Cebolinha (12): “Todo aprendizado infantil começa no lúdico, em forma de dança, brincadeiras, teatro, onde conseguimos desenvolver o equilíbrio, a percepção espacial, criatividade e senso crítico”.

Minie (13): “A criança do Pré II aprende através do ato de brincar. Ela vivencia os conhecimentos e habilidades através de brincadeiras livres e direcionadas que a levam à construção do conhecimento”.

Mônica (14): “O aprendizado acontece de forma lúdica e gradual. Através das brincadeiras as crianças vão adquirindo saberes e o desenvolvimento acontece”.

Narizinho (15): “Através das vivências, da música, nas brincadeiras e atividades lúdicas, prazerosas e encantadoras. A Educação Infantil tem necessidade de viver o assunto abordado. A criança do Pré II consegue aprender e compreender todos os campos de experiência através da ludicidade”.

Princesa Jasmine (16): “A criança aprende através do lúdico aplicado no dia a dia, como atividades dirigidas com recursos onde os alunos podem manusear com total liberdade utilizando bambolês, cordas, garrafas, com atividades em grupos e também individuais”.

Rapunzel (17): “Através de atividades lúdicas, principalmente que tenham brincadeiras e jogos. Quanto mais divertida e interessante for a atividade, maior será o interesse do aluno”.

Rosinha (18): “A criança dessa idade aprende principalmente por meio de brincadeiras, jogos e músicas, por experimentação e modelagem. E para intensificar

o processo de aprendizagem, as atividades lúdicas aplicadas precisam partir de suas vivências, da bagagem que a criança carrega de casa para a escola”.

Tina (19): “As crianças são muito observadoras, acredito que as mesmas aprendem observando, vivenciando e tentando. Mesmo que elas façam de forma errada é necessário que elas tenham essa vivência e que seja de forma lúdica, pois aprendem mais a partir do brincar. Não que não seja necessário o registro, mas, primeiro é necessário fazer no concreto para depois fazer o registro”.

Vitória Régia (20): “A criança aprende a partir das vivências com o corpo e o movimento. Primeiro ela aprende se vendo, se movimentando e conhecendo as partes do corpo. A partir desse momento, ela consegue avançar para a representação através do desenho, se posicionar, desenvolver compreensão espacial e se posicionar no seu ambiente”.

Análise das Respostas da Questão 1

TABELA 1 – Unidades de significado da questão 1: Como a criança do Pré II aprende?

US/ Professoras	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
US1- Ludicidade	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	90%
US2 – Vivência						x		x	x				x		x			x		x	35%
US3 – Estímulo	x	x	x	x	x												x				30%
US4- Movimento	x	x				x		x		x										x	30%
US5- Corpo								x	x	x	x	x								x	30%

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando as professoras se referem à ludicidade a vivência podemos observar que algumas respostas se assemelham. Elas reconhecem que a criança aprende a partir da vivência e da experiência do dia a dia e esse aprendizado ocorre por meio do lúdico, ou seja, a partir de brincadeiras, jogos, musicalização, entre outros. Em outras palavras, “Brincando, jogando e movimentando-se, as crianças aprendem, interagem, experimentam sensações, ampliam seus conhecimentos, expressam-se, divertem-se e trocam experiências” (MARINHO; MATOS JUNIOR; SALLES FILHO; FINCK, 2007, p. 86).

A professora Bela pontuou que “A criança necessita ser estimulada para que ocorra seu desenvolvimento e aprendizado” e a professora Bela Adormecida afirmou que “Os alunos são estimulados às práticas pedagógicas que valorizam cada ação. Eles aprendem através de desafios”. Percebemos na fala das professoras que: para a criança aprender é necessário que a Educação Infantil seja permeada de práticas pedagógicas lúdicas que utilizam estratégias desafiadoras para que a criança se sinta mais motivada para aprender. Nas palavras de Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 90):

Quando o professor propõe uma atividade desafiante à capacidade do seu aluno, ou seja, uma atividade dada em forma de situação-problema, permeada de ludicidade, com certeza ele será estimulado a buscar sua superação, pois demonstra maior interesse em participar toda vez que seu potencial é desafiado.

Percebemos na fala da professora Chapeuzinho Vermelho que a aprendizagem se dá de forma mais efetiva quando a criança vivencia as atividades pedagógicas por meio do movimento, vale lembrar, que as experiências vividas pela criança, são essencialmente corporais. É importante que as atividades propostas pelos professores possam despertar o que a criança tem de melhor em criatividade, pois só assim a criança se desenvolverá de maneira global.

A aprendizagem se dá de forma mais significativa se a criança vivenciar as situações pedagógicas através do movimento, experimentando, realizando, sentindo, percebendo, e tudo se dá pelo corpo. As brincadeiras e os jogos ocupam o papel principal nessa vivência, pois fazem parte do universo infantil. (MARINHO; MATOS JUNIOR; SALLES FILHO; FINCK, 2007, p. 91).

“A criança do Pré II consegue aprender e compreender todos os campos de experiência através da ludicidade”, afirmou a professora Narizinho. Nesse sentido, para Garanhani (2008), é preciso enxergar a criança de forma global, levando em consideração todas as suas potencialidades, e trabalhar todos os campos de experiência. As atividades pedagógicas devem privilegiar o desenvolvimento nas diferentes linguagens, de forma que consiga contemplar a interação e a comunicação da criança com o mundo e com o outro.

Vale mencionar que a maioria das professoras concordou igualmente que a criança aprende por meio do lúdico, contudo, uma das professoras cita que a criança através da ludicidade consegue se desenvolver cognitivamente, nos levando a entender que com as práticas pedagógicas somente o desenvolvimento cognitivo

ocorre, e como já falamos anteriormente, o ato de brincar contribui para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos: afetivo, físico, intelectual e social, em outras palavras, um desenvolvimento global. Nas palavras de Kunz (2015, p.14):

Todo ser humano tem uma inerente necessidade de “Se-movimentar”. A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a esta necessidade básica e que realiza de melhor forma o brincar. O brincar pode ser o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isso possibilita um momento privilegiado para o desenvolvimento integral de seu ser.

Considerando a fala do autor, podemos concluir que o movimento é uma forma de comunicação na Educação Infantil e ajuda a desenvolver a criança como um todo, e não somente o cognitivo como afirma a professora Emília. Nesse sentido, o movimento não deve ser visto apenas como algo relacionado ao aspecto físico ou cognitivo. O mesmo deve estar relacionado também aos aspectos emocionais e sociais, uma vez que a criança se desenvolve e aprende de todas as formas e, por esse motivo, a criança precisa ser vista em sua totalidade, como um ser global.

Dando continuidade, falaremos da segunda questão aberta do questionário.

Segunda Questão: Como o corpo criança em movimento participa das aulas do Pré II na Educação Infantil?

Alice (1): “Através de aulas de Educação Física, brincadeiras cantadas, atividades que envolva o movimento, equilíbrio, atenção, concentração, participação e entusiasmo nas atividades e brincadeiras propostas, assim como a dança faz parte deste processo”.

Ariel (2): “Claro que respeitando as particularidades e especificidades de cada criança, pois cada uma desenvolve no seu tempo, umas tem mais facilidade para determinados movimentos, circuitos, brincadeiras, enquanto outras apresentam dificuldades. Mas todas participam com êxito, com entusiasmo e alegria e nós professoras sempre estimulamos e conversamos com todas as crianças buscando uma aprendizagem de qualidade”.

Bela (3): “Motivadas, com entusiasmo, atenção, todas as atividades que são de movimento causam maior dedicação e melhores resultados no desenvolvimento. De forma clara, a criança que alcança os objetivos propostos na atividade, tem melhor rendimento nas atividades de registro e se concentra para a realização de todas as atividades”.

Bela Adormecida (4): “Movimentos como brincar, correr, manusear objetos,

saltar, entre outros são usados como estratégias para a criança desenvolver suas emoções e pensamentos e interagir com os colegas”.

Branca de Neve (5): “Participa em todos os objetivos a serem aplicados. As crianças do Pré II precisam adquirir o equilíbrio, força, destreza, ampliar seus conhecimentos, adquirir noção de espaço, ser criativo e o movimento e a troca de experiência proporcionam essas habilidades. Seja no correr, pular, jogar, em atividades espontâneas ou dirigidas, na música, na dança e nos gestos”.

Chapeuzinho Vermelho (6): “O corpo é a base do desenvolvimento na Educação Infantil, sendo assim, a criança desperta para o conhecimento através dele”.

Cinderela (7): “O corpo e o movimento contribui ativamente com a formação dos esquemas corporais, estimulando a prática dos movimentos ao longo das fases. Enquanto brincam, as crianças trocam experiências com os colegas, elas aprendem na prática e conhece o próprio corpo com o movimento. A criança desenvolve também outros músculos como motricidade fina, tônus, coordenação global, organização espaço temporal, ritmo e lateralidade. Isso influencia no desenvolvimento da escrita e da alfabetização”.

Emília (8): “As aulas de Educação Física, psicomotricidade, musicalidade são fundamentais para o desenvolvimento das crianças nessa fase. Durante as atividades as crianças interagem umas com as outras e trocam experiências. Conhecer o próprio corpo, suas necessidades e suas emoções contribuem para a assimilação dos conteúdos com o aperfeiçoamento das atividades motoras, linguagem oral e escrita e raciocínio lógico-matemático”.

Iara (9): “Participa ativamente com alegria, espontaneidade e interesse, sempre pedem para repetir as brincadeiras e jogos. Gostam muito das atividades de correr, saltar, pular e demonstram competitividade. Demonstram neste momento agilidade, espontaneidade e prazer”.

Magali (10): “Observando, seguindo comandos, agindo livremente para construir o desenvolvimento. Através dos gestos, movimentos, ritmos, nas danças, no teatro, no relato de suas vivências, na socialização com as demais crianças e adultos, durante os jogos e brincadeiras, tendo a professora como mediadora”.

Margarida (11): “Em percursos para indentificação do espaço, através do equilíbrio em danças e brincadeiras onde vamos chegar a uma escrita mais firme, sempre com a professora estimulando e motivando a criança”.

Maria Cebolinha (12): “Em brincadeiras cantadas, em percursos direcionados, em contos e recontos, na troca de experiência, se fazendo perceber dentro do espaço físico onde o concreto só vem depois do lúdico”.

Minie (13): “A criança tem por natureza ser dinâmica e cheia de energia. Tudo e todo incentivo a leva a desbravar com leveza por meio da brincadeira a possibilidade de brincar e tirar desse momento algo que possa se transformar em aprendizado. Ela é um ser em constante movimento”.

Mônica (14): “Todas as brincadeiras como correr, pular, saltar, rolar são estímulos e contribuem para o desenvolvimento das crianças. Aulas com expressão corporal são sempre as mais esperadas pelas crianças”.

Narizinho (15): “Interagindo, trocando experiências com outras crianças, observando o ambiente escolar, vivenciando os momentos propostos, recebendo e passando informações através de gestos, ações, palavras e contatos, assim a criança se desenvolverá e aprenderá com facilidade. A criança aprende brincando, onde é capaz de imaginar e absorver o “todo” de forma prazerosa”.

Princesa Jasmine (16): “Em rodas, gincanas, dinâmicas que envolvam regras dirigidas e total liberdade com os recursos, utilizando também músicas, danças, mímicas e brincadeiras”.

Rapunzel (17): “Brincando de faz de conta, correndo, pulando, jogando, ou seja, se divertindo. Primeiro ela brinca e depois ela registra”.

Rosinha (18): “Se, as aulas ofertadas à criança for dinâmica, lúdica, desafiante e for levado em consideração as suas vivências, certamente, a criança demonstrará entusiasmo em suas participações, assim, ela se esforçará para vencer seus limites e produzirá cada vez mais e, conseqüentemente, seu desenvolvimento global será favorecido”.

Tina (19): “As crianças são espertas, participativas e na maioria das vezes fazem tudo que lhe é proposto, sendo fácil tornar as aulas produtivas e prazerosas. Elas precisam interagir com os colegas e professora. É preciso fazer no concreto e no lúdico, para depois fazermos o registro. Acredito que as crianças aprendem mais na vivência e depois o registro na prática”.

Vitória Régia (20): “A criança primeiro participa sinalizando com as expressões corporais, suas sensações, emoções e sentimentos. A criança somente conseguirá avançar na sistematização da compreensão de mundo quando ela se desenvolver corporalmente, obtiver equilíbrio, lateralidade e conhecimento do corpo”.

Análise das Respostas da Questão 2

TABELA 2 – Unidades de significado da questão 2: Como o corpo criança em movimento participa das aulas do Pré II na Educação Infantil?

US/ Professoras	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
US1– Brincadeiras	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	90%
US2– Entusiasmo e Alegria	x	x	x						x								x	x			30%
US3– Interação				x				x		x					x				x		25%
US4– Troca de experiência					x		x	x				x			x						25%

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, a maioria das professoras relatou que o corpo criança em movimento participa das aulas a partir das brincadeiras, as crianças estão constantemente aprendendo e desenvolvendo suas habilidades, e que elas atuam como mediadoras, propondo atividades desafiadoras para estimular a exploração do corpo em movimento.

Para Narizinho, “O corpo criança em movimento se apresenta interagindo, trocando experiências com outras crianças, observando o ambiente escolar e vivenciando os momentos propostos, possibilitando assim o desenvolvimento e aprendizado da criança”. Nesse sentido para Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 41): “o processo de desenvolvimento humano deve ser entendido como uma construção formada pelas relações que o indivíduo faz com o outro e com o mundo físico”.

Considerando a fala da professora e dos autores acima citados, percebemos que a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança acontecem por meio de interação social acrescida às oportunidades de troca de experiências vivenciadas pela criança. Cabe aqui falar do papel fundamental do professor que é ser um mediador, pois é ele quem vai possibilitar uma experiência desafiadora, criativa e prazerosa.

“Enquanto brincam, os pequenos aprendem na prática e conhecem o próprio corpo com o movimento”, afirmou a professora Cinderela. Percebemos na fala da professora que a mesma concorda que o “brincar” é imprescindível para a aprendizagem da criança. Nesse sentido, o movimento para a criança é muito mais

que mexer as partes do corpo, visto que, é pelo movimento que a criança conhece o seu corpo, e conseqüentemente adquire conhecimento e aprendizagem. Nas palavras de Alves (2016, p. 45):

É essencial que o movimento corporal não seja dissociado do corpo e da mente e deve ser inserido no recurso pedagógico a partir da primeira infância, vindo a partir do âmbito familiar, fazendo com que a aprendizagem e seu desenvolvimento sejam bem mais elaborados. É importante que não haja privação de realizações educativas por meio do corpo e do movimento. Não se deve separar o movimento corporal da criança na educação integral a que ela pertence, e o professor deve ser preparado para entender dessa importância. Existe um vínculo entre a atividade corporal e a intelectual. Pela educação, o simbólico é transformado por experiências corporais, portanto a criança aprende e apreende pelo corpo e pelo movimento.

Considerando a fala da autora, vale ressaltar que a atividade corporal na Educação Infantil se faz necessária não somente ao desenvolvimento mental, mas também ao corporal e emocional. Nesse sentido, na atividade corporal, não é apenas o corpo que entra em ação pelo fenômeno do movimento, mas o homem em sua inteireza.

Para Rosinha, “Se, as aulas ofertadas à criança forem dinâmicas, lúdicas, desafiantes e for levado em consideração as suas vivências, certamente, a criança demonstrará entusiasmo”. Nesse ponto, é importante falarmos que a criança aprende e se desenvolve melhor, quando o professor oportuniza atividades prazerosas, nas quais elas possam aprender pela própria experiência, explorando e vivenciando o mundo que a rodeia.

O entusiasmo é fator primordial em uma atividade lúdica, faz a criança escolher brincadeiras para ajudar na descoberta e no sentir como lidar em algumas situações. A criança passa a trabalhar com mais habilidades, cria e, até negocia, estabelece relações cada vez mais complexas, se organiza e se estrutura e ajuda no seu processo maturativo (ALVES, 2016, p. 82).

“Todas as brincadeiras como correr, pular, saltar, rolar são estímulos e contribuem para o desenvolvimento das crianças”, pontuou a professora Mônica. Nessa perspectiva, podemos dizer que trabalhar o lúdico com as crianças, proporciona a elas um desenvolvimento satisfatório e muitas aprendizagens, e acima de tudo encoraja a criança a buscar autonomia, a ter mais percepção dos objetos e do mundo que a cerca, a adquirir habilidades e por último e não menos importante favorece o desenvolvimento adequado entre o corpo e o afeto.

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção,

representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 1996, p.144).

“Movimentos como brincar, correr, manusear objetos, saltar entre outros são usados como estratégias para a criança desenvolver suas emoções e pensamentos”, afirmou Bela Adormecida. Nesse sentido, vale ressaltar que a criança adquire o conhecimento e se desenvolve por meio das atividades e das experimentações por elas vivenciadas dentro das diversas linguagens, e o movimento é uma das linguagens que se fazem presentes no cotidiano das crianças. Por esse motivo, cabe aos professores que trabalham na Educação Infantil buscarem meios para que as suas práticas pedagógicas consigam dar conta desse desafio.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez mais controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo (BRASIL, 1998, p.15).

Para Bela, “Todas as atividades que são de movimento causam maior dedicação e melhores resultados no desenvolvimento”. A partir dessa afirmação da professora, podemos concluir que o movimento é essencial para a vida da criança, não tem como simplesmente excluir o movimento do corpo da criança, já que aquele é inerente a existência do ser humano. Diante disso, nas palavras de Garanhani e Nadolny (2011, p. 66):

Desde que nascem as crianças se movimentam e, progressivamente, apropriam-se de possibilidades corporais para a interação com o mundo. Por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, relacionam-se com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento é um recurso utilizado pela criança, para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos. O movimento corporal se apresenta na Educação Infantil como uma linguagem, pois toda a movimentação da criança tem um significado e uma intenção.

De acordo com as repostas das professoras no questionário, compreendemos que elas percebem a importância do movimento/motricidade do

corpo/corporeidade da criança para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança e algumas delas entendem a necessidade de serem mediadoras dentro do processo de aprendizagem, e que podem despertar nas crianças a vontade de ter conhecimento de mundo.

A partir desses entendimentos, podemos perceber que o brincar é essencial para a vida da criança, tudo começa do brincar, do corpo/corporeidade, do movimento/motricidade, assim sendo, a criança começa a dar sentido em tudo ao seu redor, iniciando assim o seu processo de desenvolvimento integral. Nas palavras de Kuns (2015, p.16), reafirmamos a importância do brincar:

A criança expressa-se brincando, seja para o mundo, para os outros e para si mesma, portanto não é tão importante se a criança ao brincar imita, simboliza, ou inventa coisas. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com seu brincar.

Para Garanhani e Nadolny (2011, p. 66):

Por meio do brincar, a criança manifesta e se apropria de linguagens. Ela confere significados à sua realidade por meio da imaginação e da fantasia. Desse modo, estabelece relações e aprende sobre os papéis sociais do mundo em que está inserida. Além disso, desenvolve a capacidade de realizar ações conjuntas com outras crianças, de expressar ideias e opiniões, controlar e ajustar o próprio comportamento com o das demais crianças. Partindo dessas considerações, podemos perceber que, no fazer pedagógico da Educação Infantil, devem ser contempladas as diferentes linguagens que a criança utiliza para a apropriação e construção de conhecimentos, por meio da ação de brincar. Entre essas linguagens, destacamos o movimento do seu corpo.

Enfim, a partir do que já falamos, e a partir da fala das autoras acima, podemos concluir que o corpo/movimento não é somente uma necessidade para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas também uma linguagem para a constituição da criança como sujeito. Como bem dito por Merleau-Ponty (2018): Sujeito este visto na sua totalidade, visto como fonte de sentidos, que através do seu corpo possibilita a comunicação consigo próprio, com o mundo e com o outro. Corpo este, que se constitui sujeito da percepção, que sente e é sensível, no qual está no mundo como presença viva, em movimento e é com ele que o ser humano atua no mundo, sendo assim, a relação entre o ser humano e o mundo é corporal, e essa relação tem uma intencionalidade que se manifesta no movimento, ou se preferir, na motricidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho começou por questões pessoais, quando ainda em minha infância já fluíam da minha imaginação as primeiras perguntas sem respostas e mais tarde já na profissão de Coordenadora Pedagógica. Por esse motivo resolvi elaborar uma pesquisa onde procurei entender melhor e quem sabe responder as perguntas que tanto me intrigavam relacionadas ao movimento/motricidade e ao corpo/corporeidade na Educação Infantil.

Assim, a partir das premissas levantadas neste estudo, constatamos que realmente a corporeidade e os movimentos alinhados ao brincar são fundamentais para as crianças. O brincar na Educação Infantil precisa ser uma experiência significativa, motivante e prazerosa para a criança. Ressaltamos que as crianças têm uma corporeidade viva, ativa, com riquezas de possibilidades e potencialidades, sendo ela um lugar de apreensão de conhecimento e aprendizagem, e é a partir dela que a criança expressa seus desejos e insatisfações, suas potencialidades e limitações. Acreditamos que a corporeidade é o elemento principal da aprendizagem e do desenvolvimento global da criança, evidenciando a necessidade de uma educação de corpo inteiro.

Destacamos que aplicamos um questionário a vinte professoras e as respostas mostraram que, de fato, elas realmente possuem clareza quanto à importância do movimento e do brincar na Educação Infantil.

Provavelmente, necessitamos ainda reforçar o trato dos temas corporeidade e motricidade para qualificar ainda mais o trabalho da aprendizagem com o corpo em movimento. Elas entendem que o CEMEI é o ambiente em que a criança experimenta e constrói movimentos provenientes das interações corporais com outras crianças e com adultos, e é um meio privilegiado para o desenvolvimento social, corporal, cognitivo, afetivo e acima de tudo um lugar para o desenvolvimento da linguagem tanto verbal quanto corporal.

Com base nas leituras, reflexões e acerca do referencial teórico que fundamentou o estudo, assim como a análise e discussão dos dados coletados, consideramos que o lúdico precisa estar presente nas atividades pedagógicas nas aulas da Educação Infantil, pois contribui de forma positiva para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os professores da Educação Infantil têm um papel fundamental no desenvolvimento global e na aprendizagem das crianças, pois

podem contribuir, disponibilizando o maior número de possibilidades, por meio de atividades lúdicas, que proporcionem às crianças vivenciarem diferentes situações que serão fundamentais para o seu desenvolvimento e a construção do conhecimento.

Sendo assim, é o professor quem possibilitará à criança uma aprendizagem e desenvolvimento global através de vivências corporais, por meio dos quais a criança possa experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimento do seu corpo, adquirindo assim um saber globalizado a partir de situações concretas vividas por ela.

Considerando a prática pedagógica na perspectiva do corpo em movimento, ressaltamos as atividades lúdicas e corporais como possibilidades de ações pedagógicas que devem permear o cotidiano da Educação Infantil e as ações do professor. O trabalho corporal é fundamental para a formação global da criança e, no CEMEI, esse trabalho deve ser intensivo, para que a criança possa vivenciar com seu corpo, todo o processo educativo.

A criança necessita ser vista em sua forma global, em todos os seus aspectos, pois a criança não aprende só com a mente, mas principalmente com o corpo, e ela precisa se sentir parte integrante nesse processo, como protagonista do seu aprendizado e desenvolvimento. Neste contexto, o professor desenvolve um trabalho pedagógico na Educação Infantil que contemple a relação entre a mente e o corpo da criança, por meio de atividades lúdicas de aprendizagem.

Por fim, a criança que conhece e vivencia seu corpo em movimento, com certeza terá um melhor desenvolvimento e um maior aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. de. **Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola**. São Paulo: ed. Blucher, 2012.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M., & Costa, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, Portugal, v. 23, n. 1, p. 24-34, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3093/309326567001.pdf> Acesso em: 01/06/2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 107 de 02 de julho de 2020. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 29/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em : <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 01/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 03/07/2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 01/08/2022.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 19 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm Acesso em: 04/08/2022.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 11 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 07/07/2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm Acesso em: 15/07/2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 02/04/2022.

BRASIL. Presidência da República. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.19, 5 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 29/04/2022.

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46, 22 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20/04/2022.

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNS/MS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> Acesso em: 13/09/2022.

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CEB nº 1 de 13 de abril de 1999. Dispõe sobre diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 13 abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 06/06/2022.

CAMINHA, I. de O. Corporeidade e Educação In: RAPOSO, A. E. S; CASTRO, R. D. de. (Orgs.). **Trânsito de fronteiras entre educação e saúde na escola Infantil**. João Pessoa, PB: ed. Universitária da UFPB, 2012.

CAMPOS, G. de O. **Psicomotricidade um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1992.

CORIA-SABINE, M. A.; LUCENA, R. F. de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: uma atitude pedagógica**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CUNHA, L. de. C.; SILVA, A. C. Z.; GOUVEIA, L. C.; FERREIRA, S. A. Z.
Resposta à solicitação. Destinatário: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Uberaba, MG, 10 jun. 2022. 1 mensagem eletrônica.

DESCARTES, R. **Meditações**. São Paulo: Abril, 1983 (Os Pensadores).

FRANCO, M. A; SANTOS, L. A. M; CAMINHA, I. de. O. Subjetividade, corpo e intercorporeidade a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty. **Holos**, Rio Grande do Norte, v.8, p. 3, dez. 2020. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9620> Acesso em: 24/08/2022.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1991.

FRIEDMANN, A. É hora de discutir o que queremos para nossas crianças.
Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, v. 32, p. 2, jul. 2012. Disponível em:
https://www.academia.edu/36620546/Entrevista_Revista_P%C3%A1tio_Infantil
Acesso em: 24/08/2022.

GALLO, S. **Corpo ativo e a filosofia**. In: MOREIRA, W. W (Org.). **Século XXI: A era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2015.

GARANHANI, M. C. A Educação física na Educação infantil: uma proposta em construção. In: FILHO, N. F. A.; SHNEIDER, O (org.). **Educação física para a educação infantil conhecimentos e especificidades**. Aracaju: Editora UFSE, 2008.

GARANHANI, M.C; NADOLNY, L. de F. O movimento do corpo infantil: Uma linguagem da criança. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 65- 74, jan. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/447/1/01d14t04.pdf>
Acesso em: 22/09/2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GONÇALVES-SILVA, L. L. **Corporeidade e educação Integral: o que dizem os sujeitos na experiência de escola de tempo integral de Governador Valadares– MG**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2014.

KISHIMOTO, T. M (Org.). **O brincar e suas teorias**. 3. ed. São Paulo: Pioneira,

2011.

KOLYNIAC FILHO, C. Contribuições para o ensino em motricidade humana. **Revista do Departamento de Educação Física e Esportes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, v. 2, n. 13, p. 27-39, dez. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a05.pdf> Acesso em: 29/06/2022.

KUNZ, E (Org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: ed. Unijuí, 2015.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MACHADO, J. R. M; NUNES, M. V. da S. **Educação física na educação infantil**. Rio de Janeiro: ed. Wak, 2012.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty e a educação**. Belo Horizonte: ed. Autêntica, 2010.

MARINHO, H. R. B; MATOS JUNIOR, M.A.de; SALLES FILHO, N.A.; FINCK, S.C.M. **Pedagogia do movimento universo lúdico e psicomotricidade**. 2. ed. Curitiba: ed. IBPEX, 2007.

MERLEAU- PONTY, M. **A natureza**. São Paulo: ed. Martins Fontes, 2009.

MERLEAU- PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: ed. WMF Martins Fontes, 2018.

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

MORAIS, C. dos S; SOUZA, C. W. F de; SIQUEIRA, R.B.C de; FERREIRA, R.M; COSTA, R.M.F. O corpo e o movimento na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 2125-2136, mar. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5021/1879> Acesso em: 11/09/2022.

MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 13, n. 4, p. 107-114, abr. 2005. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/665> Acesso em: 29/06/2022.

MOREIRA, W.W.; FERNANDES, R. S. S. M. Docência de educação física e esportes: necessidade das presenças de Edgar Morin e Maurice Merleau-Ponty nos currículos dos cursos de licenciatura. In: Bertoni. S.; Botelho. R. G.; Moreira. W. W (Orgs.). **Educação física para além do cartesianismo: reflexões para professores em form(ação)**. Campinas: Papirus, 2022.

NEGRINE, A. da S; NEGRINE, C.S. **Educação infantil pensando – refletindo – propondo**. Caxias do Sul: EducS, 2010.

NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NISTA-PICCOLO, V. L; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: ed. Cortez, 2012.

NÓBREGA, T. P. da. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: ed. da UFRN, 2005a.

NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, mai. 2005b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29/06/2022.

NÓBREGA, T. P. da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: ed. Livraria da Física, 2010.

NOVAES, A. **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

OLIVEIRA, K.A.S. **A concepção de infância retratada nas obras de Cândido Portinari**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás - Goiânia, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. de. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 8, n 9, p. 136-145, dez. 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/5663/20454/72723> Acesso em: 22/09/2022.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: ed. Cortez, 2007.

ORLAN, 1997. **De l'art charnel aubaiser de l'artiste**. Paris, Éditions Jean-Michel Place.

PAULA, A. X. de C. ; SILVA, A. C. T. da.; MENEGUETI, A.; SILVA, E. M. da.; GUIMARÃES, E. A.; BARROS, G. F. S.; PAULA, L. X. G. De.; CUNHA, M. B. da. Ressignificação do movimento da criança na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.7, n.9, p. 1058-1068, set. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2308/933> Acesso em: 06/07/2022.

PELEGRINI, T. Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. **Revista Urutagua – revista acadêmica**

multidisciplinar, Paraná, v.1, n. 8, p. 3-5, jan/mar. 2006. Disponível em: http://www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegrini.htm Acesso em: 10/07/2022.

PEREIRA, A.M. **Motricidade humana: a complexidade e a práxis educativa**. Tese (Doutorado em Motricidade Humana). Universidade da Beira Interior - Covilhã – Portugal, 2006.

PERROT, M. **Mulheres públicas**. São Paulo: ed. UNESP, 1998.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PIMENTA, A. **Ascensão de dez gostos à boca**. Coimbra: [s.n.], 1977.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

REGIS de MORAIS, J.F. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. *In*: MOREIRA, W. W (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011.

RIOS, F. T. A; MOREIRA, W. W. O Corpo na escola: qual o seu papel? **Revista Triângulo**, Uberaba-MG, v. 9, n. 2, p. 225-237, jul. 2016. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1870> Acesso em: 30/08/2022.

RODRIGUEZ, L.D. A importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil. **Revista Científica Cognitionis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 115-117, jan. 2020. Disponível em: <https://unilogos.org/revista/wp-content/uploads/2020/04/A-IMPORT%C3%82NCIA-DOS-JOGOS-E-BRINCADEIRAS-NO-DESENVOLVIMENTO-INFANTIL-.pdf> Acesso em: 08/08/2022.

ROIZ, D. da S. A história do corpo feminino e masculino no ocidente medieval. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 1, n. 33, p. 405-414, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644936> Acesso em: 01/05/2022.

ROMANO, E. C. **Concepções e corporeidades docentes na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

ROSA, M.B. da. Compreendendo a noção de experiência corporal em Merleau-Ponty: contribuições para a educação. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa-BA, v. 20, n. 2, p. 347-359, jun. 2020. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1752> Acesso em: 18/05/2022.

SANTIN, S. Perspectiva na visão da corporeidade. *In*: MOREIRA, W. W (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011.

SANTOS, S.O. dos. Dossiê motricidade, corporeidade, linguagem e educação. **Revista Internacional de Humanidades**, São Paulo, v. 22, n. 46, p. 2, out. 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/issue/view/429> Acesso em: 18/05/2022.

SÉRGIO, M.; ROSÁRIO, T. do.; FEITOSA, A.M.; ALMADA, F.; VILELA, J.; TAVARES, V. **O sentido e a acção**. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

SIMÕES, R.M.R. **Do corpo no tempo ao tempo do corpo: a ciência e a formação profissional em educação física**. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SONHO MEU. Intérprete: José Augusto e Carlos Colla. Compositores: César Lemons e Xuxa. In: **SONHO MEU**. Intérprete: José Augusto e Carlos Colla. Rio de Janeiro: Som Livre, 1993. 1 CD, faixa 6.

VIEIRA, A.R.D; BRITO, G da S. O retrato artístico da infância: da Idade Média à Modernidade. **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação São Paulo**, São Paulo, v.36, n.2, p. 4, jul. 2013. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sul2013/resumos/R35-1735-1.pdf> Acesso em: 24/08/2022.

ZAFFALON JÚNIOR, J. R. Jogo e ludicidade: contribuições para o desenvolvimento infantil. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 137, p. 1-3, out. 2009. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd137/jogo-e-ludicidade-o-desenvolvimento-infantil.htm> Acesso em: 18/05/2022.

ZAMBONI, A.A.; BRONDANI, V. Jogos e brincadeiras: o lúdico enquanto mediador da aprendizagem em Educação Física. **FIEP Bulletin**, Paraná, v.81, n 2, p. 1-5, jan. 2011. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/399/745> Acesso em: 08/07/2022.

APÊNDICE A – Questionário



Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, – Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG
Telefone (34)3700-6803 – E-mail: cep@uftm.edu.br

PESQUISA: Corpo/Corporeidade em Movimento nas Aulas da Educação Infantil: o discurso docente.

Perfil do participante

1. Qual a sua faixa etária: *

() 18 a 25 anos

() 26 a 35 anos

() 36 a 45 anos

() 46 a 55 anos

() acima de 56 anos

2. Qual a sua formação acadêmica: *

() Ensino Médio

() Magistério

() Graduação (Pedagogia)

() Pós-graduação *lato sensu*

() Mestrado

() Doutorado

3. Ano da última formação: *



Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, – Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG
Telefone (34)3700-6803 – E-mail: cep@uftm.edu.br

4. Há quanto tempo atua na rede municipal de Uberaba-MG: *

- () 5 a 10 anos
- () 11 a 15 anos
- () 16 a 20 anos
- () mais de 21 anos

I. PERCEPÇÃO SOBRE CORPO/CORPOREIDADE EM MOVIMENTO NAS AULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Como a criança do PRÉ II aprende?

2. Como o corpo criança em movimento participa das aulas do Pré II na Educação Infantil?
