



CORPO E MOVIMENTO EM PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Nara Rejane Cruz de Oliveira, Zilma Ramos de Oliveira

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi investigar práticas pedagógicas cotidianas de professores de Educação Infantil, no que se refere ao corpo e movimento. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo etnográfico. A análise dos dados teve como referencial teórico-metodológico a Rede de Significações. Os dados indicam que os professores reconhecem a importância do movimento e procuram desenvolvê-lo em suas práticas. No entanto, o concebem como conteúdo curricular a ser desenvolvido em tempos e espaços pré-definidos, destituído de totalidade. Tal constatação indica a necessidade de uma formação profissional que garanta subsídios para que os professores possam refletir e construir práticas cotidianas fundamentadas em um olhar crítico sobre a criança e sua corporeidade.

PALAVRAS-CHAVE: corpo humano; atividade motora; educação pré-escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) no Brasil é definida como o atendimento institucional-educacional às crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas e primeira etapa da educação básica. É assegurada perante a Constituição brasileira de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A partir do final da década de 1980 com a nova Constituição, tem crescido como um campo/área de pesquisa e atuação profissional. No início da década de 1990, novas políticas de atendimento às crianças de zero a cinco anos começaram a ser instituídas no Brasil, culminando na elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998 e de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1999 e 2009.

Neste contexto, o conhecimento por parte dos profissionais atuantes na EI sobre quem são as crianças que a frequentam, suas necessidades, bem como as finalidades do seu atendimento em instituição fora da família necessitava ser ampliado naquele momento. A partir da década de 1990, os debates se intensificaram, entretanto, pela marginalização do tema nas instituições formadoras de profissionais, houve um avanço, porém não tão significativo na época (OLIVEIRA Z., 2002). Importante lembrar que a EI historicamente se configurou não como direito social, mas como instrumento para distribuição de favores às

¹ O presente trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado. Sua realização contou com apoio financeiro da CAPES.

classes menos favorecidas, reforçando a dicotomia filantropia x educação, como analisa Kuhlmann Junior (2000). Somente a partir dos anos 2000 é que tanto os debates quanto as produções científicas relacionadas a este segmento deram um grande salto (quantitativa e qualitativamente), frente às demandas concretas das práticas nas instituições.

No que se refere às questões relacionadas ao corpo e movimento na EI, é notável o crescente movimento nas pesquisas realizadas a partir da década de 1990, muitas delas situadas na área de Educação Física, a exemplo de Sayão (1997, 1999, 2002), Ferraz (1996), Garanhani (1998, 2004), Oliveira N. (2005, 2008), Silva (2007). Mais recentemente, Cavalaro e Muller (2009), Richter, Gonçalves e Vaz (2011), dentre outras. No entanto, a distância entre a teoria e a prática ainda hoje é concreta, considerando que o corpo na cultura ocidental escolar foi historicamente negligenciado como a forma de ser e estar no mundo, em nome da disciplina e ordem, como discutiu Foucault (1979). Paradoxalmente, na EI é perceptível a centralidade inquestionável do corpo ao se observar o cotidiano das crianças. Ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas parecem destacar fundamentos vinculados ao controle civilizador, à racionalidade, à formação de “pessoas bem ajustadas”, cujo exemplo pode ser expresso nas vozes das educadoras para com as crianças: “Para!”, “Levanta!”, “Espera, senão...”, “Fica sentadinho, senão...” (RICHTER e VAZ, 2005, p.90).

Considerando que corpo e educação são culturalmente mediados, para uma compreensão ampla das questões relacionadas ao corpo e movimento na EI, faz-se pertinente uma reflexão sobre esse corpo no contexto das práticas educativas cotidianas. É importante saber como o binômio corpo e movimento tem sido tratado no contexto das instituições. Os termos corpo e movimento neste trabalho designam as expressões das crianças e sua movimentação como linguagem, respectivamente. Portanto, o movimento neste sentido não é apenas mecânico, mas, conforme Oliveira Z. (2011), carregado de significações culturais e mediador das interações sociais. Já o espaço dado ao corpo e movimento, diz respeito não apenas ao ambiente físico, mas principalmente às oportunidades oferecidas nas instituições de EI e destinadas aos usos do corpo como instrumento de comunicação, expressão, ação e exploração do mundo pela criança.

Dessa forma, delimitou-se como problema de pesquisa: Como o binômio corpo e movimento é tratado nas práticas pedagógicas em instituições de EI? Nessa perspectiva, o objetivo é investigar as práticas cotidianas de professores, no que se refere ao trato com o corpo e movimento. Buscou-se saber: Existe nos projetos e práticas pedagógicas das unidades de EI a preocupação com a articulação dos elementos cognitivos, afetivos e motores? A

criança é vista em sua totalidade pelos professores?

O CAMINHO METODOLÓGICO

A abordagem de pesquisa adotada para esta investigação é a qualitativa que, segundo Minayo (2000), busca responder a questões particulares a partir de um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois se aprofunda nos significados das ações e relações humanas. Segundo Chizzotti (2000), ela legitima o conhecimento partindo do fundamento de que existe uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real, entre sujeito e objeto de pesquisa, pois este objeto não é neutro, ao contrário, possui significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações, num determinado contexto. Nesse sentido, buscou-se compreender de maneira ampla, a partir das falas e ações dos professores (atores sociais deste estudo), o que André (1995) designa de significados criados e recriados no processo de constituição das práticas cotidianas, caracterizando este como um estudo do tipo etnográfico.

Como técnica de coleta de dados privilegiou-se a entrevista semiestruturada e, como suporte, observações realizadas junto a professores em unidades de EI (UEI). Quatro professores participaram da pesquisa, um de cada instituição. A delimitação destes professores e instituições justifica-se pela busca da compreensão e análise de perfis diferenciados. Nas UEI participantes, os voluntários eram professores de crianças de 2 a 3 anos de idade. Essa delimitação buscou alcançar uma faixa etária ainda pouco explorada, considerando que grande parte das pesquisas tem situado o trabalho com crianças a partir de 4 anos de idade.

O referencial para análise dos dados foi orientado pela perspectiva teórico-metodológica denominada de “Rede de Significações” ou *RedSig*, proposta por Rossetti-Ferreira, et al. (2004), que busca compreender o objeto de estudo num processo contínuo, inserido numa teia de relações e disposições sociais e históricas. A *RedSig* é orientada por uma matriz sócio-histórica, a partir das obras de Vigotsky, Wallon, Bakhtin e Valsiner, buscando se constituir como ferramenta auxiliar nos procedimentos de investigação e compreensão dos processos de desenvolvimento humano. Conforme Oliveira Z. (2006)², a ideia de rede parte do entendimento de que os processos de desenvolvimento humano estão em contínua dinâmica e flexibilidade na ação do ser humano em significar o mundo

² OLIVEIRA, Z. R. *O que é a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações?* São Paulo: 2006. Trabalho não publicado.

(significa-ção), o outro e a si mesmo, em constante interação, estruturada em um universo semiótico e dialético.

Ao analisar as práticas cotidianas e as concepções dos professores relativas ao corpo e movimento infantil sob o foco da *RedSig*, as reflexões vão ao encontro das interações/relações estabelecidas entre os professores, seus saberes, suas práticas e as crianças. Nesse contexto, o pesquisador assume um papel dinâmico, como um agente ativo, visto que os dados não são coletados ou observados, mas sim, construídos no cotidiano da pesquisa, conforme a situação. Ou seja, os elementos observados na realidade, assim como os discursos dos pesquisados nas entrevistas, se constituem um *corpus*, sobre o qual os dados são construídos. Nesse sentido, é necessário que o pesquisador saiba “ler” essas situações, compreendendo o “diálogo social” estabelecido. “O lugar do pesquisador, portanto, pressupõe que seu fazer é situado, dá-se nas relações, imerso em redes de significações, em estreita relação com os sujeitos e o objeto de estudo investigado” (OLIVEIRA Z., 2006, p.2).

As observações e entrevistas tiveram roteiro pré-definido. A entrevista abordou questões sobre a natureza das atividades realizadas com as crianças, objetivos e metodologia de trabalho, concepções dos professores sobre corpo e movimento na EI, espaços e tempos destinados a essas atividades, formação e experiência profissional do professor. Os indicadores que orientaram a observação do cotidiano foram organizados considerando, em sala e fora da sala de aula: o tempo em que as crianças permaneciam sentadas; ficavam em movimentação, livre/independente ou orientada pelos professores; as atividades realizadas nestes momentos; as qualidades da movimentação das crianças - usos de espaços e tipos de intervenção dos professores; a participação dos professores nas propostas de atividades de exploração do movimento; quais atividades por eles propostas e de que forma eram desenvolvidas. As situações observadas em campo foram registradas de maneira cursiva em diário de campo. Já os dados das entrevistas foram gravados. O tempo médio das observações em cada instituição foi de duas semanas letivas consecutivas. As entrevistas foram realizadas no último dia de observação da pesquisadora em cada instituição.

Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa, os mesmos tem idade entre 24 a 41 anos e possuem considerável tempo de magistério na Educação Infantil (de 3 anos e meio a 24 anos). Todos são habilitados legalmente para o exercício do magistério. Apenas uma professora concluiu curso de magistério em nível médio, os demais são formados em Pedagogia. Um professor, o único homem, é também graduado em Educação Física e possui título de especialista em Educação Física Escolar. Uma das professoras fez ainda curso de

Hotelaria com habilitação em recreação infantil. Nesta pesquisa foram atribuídos aos professores nomes fictícios: Caio (atuante na UEI 1), Gabriela (atuante na UEI 2), Denise (atuante na UEI 3), Ana (atuante na UEI 4). Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os responsáveis pelas instituições assinaram autorização para realização da pesquisa.

Em relação às instituições nas quais estes professores atuam, uma é da rede pública municipal de São Paulo (UEI 1), duas são da rede privada da capital e município da região metropolitana do Estado de São Paulo, respectivamente (UEI 2 e 3), e a quarta é filantrópica (UEI 4), porém, conveniada com a prefeitura municipal de São Paulo. No que diz respeito às particulares, a primeira faz parte de uma escola de grande porte (UEI 2), que oferece da Educação Infantil até o Ensino Médio, já a segunda é um centro de Educação Infantil de pequeno porte (UEI 3).

RESULTADOS E DISCUSSÃO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS E O QUE ELAS EVIDENCIAM

Os dados aqui apresentados e discutidos fazem parte de uma pesquisa mais ampla, de doutorado. Este trabalho faz um recorte a partir de uma das categorias elencadas para análise: As práticas cotidianas de movimento na EI. As demais categorias discutidas na pesquisa ampliada foram: A concepção de corpo e movimento dos professores e os espaços físicos e seus usos. Mas como esse movimento é desenvolvido/tratado no cotidiano?

Em relação aos tempos para as atividades de movimento, Caio diz que em seu cotidiano existem momentos específicos para trabalhar com tais atividades, porém, sua posição é de que esse “conteúdo” está sempre presente, mas algumas atividades são mais específicas e dinâmicas, por exemplo, a natação, a ginástica, a dança, os jogos, dentre outras que ele desenvolve com as crianças. Segundo ele, esses tempos específicos para o movimento são necessários pelas características de seu trabalho, pois ele é, de certa forma, o principal responsável por desenvolver a temática “corpo e movimento”, visto que é o único professor na instituição com formação em Educação Física. Assim, sua rotina docente se difere das demais da instituição, visto que ele, além de ter sob sua responsabilidade uma turma, também desenvolve as atividades de movimento com os demais grupamentos (geralmente duas vezes por semana). Como existem dois professores responsáveis por cada turma, enquanto ele desenvolve as atividades com os demais grupos, a outra professora assume sozinha seu grupo.

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

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

Em seu discurso, Caio demonstra estar atento aos pressupostos para o trabalho com o movimento das Orientações Curriculares do município, referência de prioridade na organização do trabalho pedagógico dos professores, segundo ele. Nas práticas observadas, percebe-se que existe uma preocupação do professor em desenvolver as atividades a partir de brincadeiras diversas (por exemplo, na dança ele utilizava brincadeiras cantadas com as crianças), de atividades compatíveis com a faixa etária e dar sentido ao trabalho com o movimento.

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

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

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

[...] Primeiro, logo que as crianças chegam, é feita a acolhida. A gente faz uma roda, tem o tapetinho, [...]se trabalha muito com a linguagem. Depois disso vem o grande grupo. Nesse grande grupo trabalhamos o tema do dia, que sempre está relacionado ao movimento com o corpo. Nesse momento eu digo o que eu quero trabalhar, se são movimentos amplos ou pequenos, de saltar, de equilíbrio. Eu geralmente faço assim: se o tema é, por exemplo, expressão facial, então a gente brinca com o riso, dá gargalhada, coloca uma música, tem um espelho, eles vão para frente do espelho para se ver. Depois sim, quando vamos para o pequeno grupo é feito o registro. Além dos temas diários temos também os projetos temáticos. Trabalhamos esse ano com um projeto de leitura e escrita com o tema circo, a partir do livro “Gergelim, o palhaço”. Esse projeto envolveu muitas atividades de corpo e movimento, pois fizemos várias atividades circenses, brincamos de acrobacias, malabarismo, mágica, dançamos, cantamos, nos pintamos e vestimos de palhaço, as crianças amaram. Transformamos a sala de aula em um circo. [...] Depois do grande grupo vem o parque, que são atividades livres ou não, eu também posso dirigir as minhas atividades. Nós fizemos, por exemplo,

uma atividade só de praia. Primeiro tiramos os sapatos, depois entramos na areia, liguei a mangueira e esguichei todo mundo. Acho que esse contato do corpo com a natureza é muito importante no dia a dia. Depois do parque vem o lanche. A gente também aproveita a natureza. Tem piquenique embaixo da goiabeira, que foi a árvore escolhida esse ano. Trabalhamos um pouquinho da alimentação mais natural, incentivando eles a trazerem frutas, compartilhar o lanche... aí também trabalha o movimento, porque quando você faz o piquenique, você está numa roda, às vezes troca de lugar, interage com os outros e por aí vai. E duas vezes por semana tem a Educação Física e Artes, com os especialistas, que aí o movimento é mais aprofundado.

Diante das práticas relatadas e observadas, percebeu-se que a concepção dos professores que norteia as práticas cotidianas de movimento enfatiza as atividades ministradas pelos especialistas, principalmente as de Educação Física e modalidades esportivas, como se as outras atividades fossem secundárias corporalmente. Notou-se que os professores buscam explorar efetivamente a movimentação das crianças, mas parecem ainda julgar a Educação Física dona dos seus corpos e movimentos (AYOUB, 2001). O estudo de Sayão (1997), que discutiu os tempos e espaços do corpo e movimento na EI, aponta que a “hora de fazer Educação Física” é entendida por muitos professores como o momento em que o movimento é trabalhado efetivamente, evidenciando dicotomias, como sala x pátio, corpo x mente, atividade corporal x atividade intelectual. Interessante perceber essa concepção presente nas práticas cotidianas mais de uma década depois, embora haja um discurso dos professores relacionado ao desenvolvimento integral da criança e a totalidade, demonstrando que demonstra que a formação dos mesmos tem de certa maneira dado conta de atualizá-los em relação à teoria (FIGUEIREDO, 2006).

Retomando as falas de Denise e Gabriela, observou-se que as mesmas diferem em relação à forma de trabalho no cotidiano, mas convergem no sentido de considerar as atividades envolvendo saltos, equilíbrios, giros etc. como potenciais para explorar o corpo e o movimento, além das aulas de Educação Física ou atividades esportivas. Dentre os professores, apenas Ana afirma que o movimento quase não é trabalhado, tanto pela dificuldade em relação ao saber “o que” e “como” fazer em relação ao movimento, quanto pelos espaços escassos na instituição. Essa professora assim descreve sua prática cotidiana:

[...] Quase todas as atividades são de sala mesmo, porque são muitas crianças, você já viu aqui como elas são no comportamento (risos)... e o pátio é pequeno, só dá pra sair uma turma por vez. [...]. Muitas atividades às vezes não dão certo por causa da indisciplina. Eu acho também que a quantidade de crianças aqui atrapalha, mas a gente se vira como pode. Então, no dia a dia funciona assim: eles sempre tem um momento no pátio que varia o horário em cada dia. Às vezes eles chegam e já vão em seguida para o pátio e tem dias que só no final do período dá para sair. Esses são os piores dias, porque eles vão ficando aflitos e a gente também. Mas atividades específicas de movimento é difícil, a gente deixa mais eles

brincando à vontade, às vezes põe música, mas é só. Ah! E quando tem voluntários, por exemplo, o professor de capoeira que vem uma semana por mês. Já teve voluntários para trabalhar aulas de dança... Então quando vem esses voluntários são sempre bem-vindos. Às vezes saímos para brincar na pracinha³, mas não pode ser todos os dias porque eles são muito pequenos e sempre precisa de mais gente para dar conta deles lá fora. Como a gente não tem muito material aqui, também costumamos fazer atividades com eles de reciclagem, construção de brinquedos com sucata, essas coisas. Eu fiz um curso uma vez sobre isso. Você precisa ver como eles gostam. Mas eu fico com dó deles ficarem tanto tempo dentro da sala, mas também eu não sei como trabalhar com movimento, essas coisas. Então a gente pinta desenhos, usa tinta, mas tem mãe que não gosta porque suja... (risos). Quando tem massinha eles adoram também. Às vezes coloco filme e por aí vai. A gente faz o que pode aqui, mas eu sinto que podia ter mais coisas para eles, mais atividades assim, corporais. Porque se eles tivessem atividades assim todos os dias, nossa, ajudaria bastante, porque eles iam dormir melhor, acho que até se alimentar melhor, dar menos trabalho.

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

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

Sua fala sobre a prática cotidiana demonstrou, assim como a de Denise e Gabriela, o entendimento de que o trabalho com o movimento ocorre primordialmente em atividades que envolvam o correr, saltar etc., além de aulas específicas, como a capoeira (que acontece como atividade ministrada por um voluntário). Revelou ainda a ideia de que as atividades de movimento parecem só ocorrer quando as crianças estão em grandes espaços, dos quais a instituição não dispõe. E ainda, não associou efetivamente o movimento às demais atividades

³ Existe uma pequena praça em frente à escola, para a qual as professoras levam as crianças, às vezes.

da rotina das crianças, como o brincar livremente no pátio, na pracinha ou mesmo nas atividades em sala, como pintar ou desenhar.

De modo geral, em seus discursos os professores concebem o movimento dotado de importância e inerente à atividade infantil. Os discursos contemporâneos relacionados às pesquisas na EI parecem ter sido incorporados por eles, a exemplo da consideração do movimento como linguagem expressiva da criança (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999). No entanto, as práticas revelam as dificuldades concretas do movimento ser pensado para além de um elemento didático. Neste contexto, parece ser o corpo mais entendido como um meio para o exercício e o esporte, do que dotado de um movimento que é de fato linguagem expressiva e pelo qual a criança interage com o mundo (OLIVEIRA, Z., 2011; FARIA E MELLO, 2005). Cabe ressaltar que o esporte na EI pode e deve ser incentivado, na perspectiva de ampliação do conhecimento das crianças acerca da cultura neste contexto, não apenas como meio para exercitação corporal, como discutem Richter, Gonçalves e Vaz (2011).

Além dos discursos, existe concretamente uma preocupação dos professores em oferecer atividades de movimento em suas práticas cotidianas. No entanto, concebem que tais atividades cumprem melhor a finalidade de trabalhar o movimento quando são tratadas por professores especialistas. Há que se considerar que a EI difere do Ensino Fundamental, justamente pela busca de um conhecimento não fragmentado (OLIVEIRA, Z., 2010). A presença de especialistas, embora por si só não seja fator promotor de fragmentação, pode contribuir para tal (AYOUB, 2001).

No contexto da educação institucionalizada, a educação do corpo geralmente tem sido vinculada à disciplina “Educação Física”, que paradoxalmente vivencia a sua secundarização como elemento educacional, ao mesmo tempo em que é vista como arauto da educação para a saúde, conforme Oliveira, N. (2008). Assim, a educação institucionalizada e nela, a Educação Infantil, por vezes reificam contradições e conseqüentemente os dualismos corpo x alma, corpo x mente (FREIRE, 1991) - ao menos na prática do currículo oculto.

Para os professores, as brincadeiras são relacionadas ao movimento, porém, há um entendimento de que aquelas que enfatizam o correr, pular, girar etc. são mais significativas nesse sentido. Conforme Oliveira Z. (2011) é preciso compreender o jogo e o brinquedo como fonte de interações, de construções de papéis sociais que favorecem o desenvolvimento como um todo. Assim, embora possam haver brincadeiras que enfatizam movimentos mais vigorosos, por assim dizer, o professor precisa saber reconhecer que o movimento como

linguagem expressiva se faz presente em todas elas.

Percebeu-se ainda a ideia de movimento como prática propedêutica e diretiva, a exemplo contradizendo a ideia de totalidade e movimento como linguagem. A concepção de práticas cotidianas está relacionada também aos espaços físicos disponíveis e seus usos. Ou seja, os espaços adequados parecem ser a quadra, o pátio e outros espaços amplos, reafirmando dicotomias como sala x pátio, atividade corporal x atividade intelectual (AYOUB, 2001; SAYÃO 1997, 2002). A sala de aula ainda é vista como destituída de capacidade para movimentação mais intensa. Embora alguns professores afirmem ter praticamente a sala como espaço privilegiado das rotinas, vigora a concepção de que este espaço é compatível com atividades mais “calmas”.

As práticas segmentadas ainda se fazem presentes, mas não de maneira intencional. Os professores se esforçam de certa forma, buscando maneiras de tratar o movimento significativamente. Por exemplo, quando a Professora Gabriela descreveu a atividade de “praia”. Considerando a idade das crianças e suas experiências, será mesmo que eles conseguiram transpor para o imaginário a ideia de praia e o que isso significa? Será que todas as crianças daquela turma já estiveram na praia?

Nas unidades privadas, as aulas de modalidades específicas são separadas por gênero (ballet para meninas e lutas para meninos), além do oferecimento de aulas de ginástica e Educação Física, bem como o convênio com academias, a exemplo da UEI 2. Finco (2003, p.89) discute que é preciso superar a visão “adultocêntrica” que atribui “papéis e comportamentos predeterminados” socialmente conforme o gênero. Embora não seja tarefa fácil, considerando que as práticas cotidianas evidenciam traços de subjetividade docente e os valores vivenciados em sociedade, segundo Fontana (2000).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leis educacionais brasileiras apontam para a garantia de oferecimento de uma Educação Infantil de qualidade, respeitando as características de desenvolvimento da criança

e primando pelo seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, não basta apenas abordar o movimento na Educação Infantil, mas pensar concretamente uma prática pedagógica no contexto da totalidade (binômio corpo-movimento), cujo movimento seja concretamente tratado como linguagem expressiva, constitutiva da cultura corporal humana (BRASIL, 1998).

Na atualidade, a questão do corpo e movimento está relacionada a novos paradigmas. Do movimento pensado e conceituado apenas em sua dimensão biológica, até meados da década de 1980, passa-se, em pouco mais de trinta anos, para o movimento pensado e conceituado no contexto da cultura, ao menos teoricamente. Tal fato evidencia que a formação inicial e continuada dos professores, em certa medida tem dado conta de fazer com que os professores se apropriem dos novos conhecimentos da EI. No entanto, a prática evidencia a dicotomia teoria e prática. No entanto, cabe ressaltar os grandes avanços alcançados, considerando a recente história da EI como primeira etapa da educação básica.

Tal constatação indica a necessidade de uma formação profissional que garanta subsídios para que os professores possam refletir e construir práticas cotidianas fundamentadas em um olhar crítico sobre a criança e sua corporeidade.

BODY AND MOVEMENT IN DAY-TO-DAY PRESCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate everyday teaching practices in preeschool education, in respect to the human body and motor activity. This is a qualitative approach research and ethnographic study. Data analysis has as theoretical-methodological the Net of Meanings. The data analyzed indicates that teachers recognize the importance of movement. However, conceived as curriculum content to be developed in time and space pre-defined, devoid of totality. This discovery underlines the necessity of professional education that guarantees support for teachers, enabling them to reflect on and construct their daily activities based on one critical look at the child and his/her body as a whole.

KEYWORDS: human body; motor activity; preeschool education.

CUERPO Y EL MOVIMIENTO EN LAS PRÁCTICAS DIARIAS EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue investigar las prácticas cotidianas de enseñanza de los maestros de la primera infancia, en relación con el cuerpo y el movimiento. Se trata de un estudio cualitativo y etnográfico. El análisis de datos se llevó como una teoría de red de los significados. Los datos indican que los maestros reconocen la importancia del movimiento y tratan de desarrollar en sus prácticas. Sin embargo, concebido como contenido de los

programas que se desenvolverán en el tiempo y el espacio predefinido, desprovido de todo. Este hallazgo indica la necesidad de formación para garantizar los subsidios a los maestros a reflexionar y construir prácticas diarias basadas en una mirada crítica sobre el niño y su corporeidad.

PALABRAS CLAVES: cuerpo humano; actividad motora; educação preescolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl 4, p.53-60, 2001.
- BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R.. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. *Educar em revista*, Curitiba, n. 34, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602009000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02/04/2012.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIA, A. L. G. de; MELO, S. A. (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FERRAZ, O. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade: a questão da pré-escola. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, Supl.2, p. 16-22, 1996.
- FIGUEIREDO, M. X. B. *Educação: corporeidade nos caminhos da infância*. 2.ed. Pelotas: UFPEL, 2006.
- FINCO, D. Relações de gênero de meninos e meninas na educação infantil. *Pró-posições*, Campinas, v. 14, n.3, p.89-101, setembro, 2003.
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- FREIRE, J. B. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.
- GARANHANI, M. C. *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. 2004. 145 f. Tese (Doutorado) – Curso de Psicologia da Educação, PUCSP, São Paulo, 2004.
- _____. *A educação motora no currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Curitiba*. 1998. 245 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFPR, Curitiba, 1998.
- KUHLMANN JUNIOR, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- OLIVEIRA, N. R. C. Educação física na educação infantil: elementos para reflexão sobre a formação profissional e prática pedagógica dos professores. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, Jundiaí, v. 07, p. 233-238, 2008.
- _____. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.26, n.3, p.95-109, maio 2005.
- OLIVEIRA, Z. R. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez,

2011.

_____. O currículo na educação infantil: o que propõe as novas diretrizes curriculares? In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2011, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: 2005, v.1, p.1-14.

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

RICHTER, A. C.; GONCALVES, M. Ca; VAZ, A. F. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. *Educação em Revista*, Curitiba, n. 41, p.181-195, set. 2011.

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

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: alguns desafios pra a educação infantil. *Revista eletrônica zero a seis*, n. 5, janeiro/julho, 2002. Disponível em: www.ced.ufsc.br/zeroaseis. Acesso em 09/05/2011.

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

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

SILVA, E. G. da. 2007. 202 f. *Educação física infantil: Se-movimentar e significação*. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis, 2007