

PEGA-CONGELOU
O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROTINA OU EVENTUALIDADE?

Janina Sá Carneiro Ribeiro¹

Marli Bazilio dos Santos²

Ana Marcia Luna Monteiro³

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar as concepções de corpo que orientam a prática docente de três professoras de uma creche municipal do Recife. Para fundamentar nosso trabalho recorremos, dentre outros autores, a Arroyo, Gallo, Gonçalves e Silva. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, na qual foram utilizadas as ferramentas de observação e entrevista semi-estruturada. Os dados da pesquisa revelaram que esses educadores compreendem o quanto o trabalho com o corpo é importante na Educação Infantil, mas, por falta de conhecimento prático e teórico, eles demonstram dificuldade em basear e estruturar suas dinâmicas de aulas em propostas didático-pedagógicas que contemplem a criança como um sujeito integral.

Palavras chave: Corpo, Corporeidade e Educação Infantil

Introdução

A história da educação infantil é relativamente recente no país. Embora, iniciativas na área existam há mais de cem anos, foi nas últimas décadas que o crescimento do atendimento às crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas apresentou maior significação, a partir de alguns acontecimentos sociais que fizeram surgir instituições para atender essa demanda (BOBBIO, 1992). A primeira vez que a expressão “educação infantil” apareceu em algum documento oficial, no Brasil, foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), como primeira etapa da educação básica.

No que diz respeito às questões referentes ao corpo, considera-se que no processo histórico ocidental, tivemos uma educação iniciada pela moral Cristã, a qual proibia qualquer tipo de prática corporal, pois nessa concepção,

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE – ribeirojanina@hotmail.com

² Concluinte do Curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE – marlibp1@hotmail.com

³ Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais – Centro de Educação - UFPE – anamarcialuna@hotmail.com

essa prática tornava a alma impura. Tal perspectiva se reflete ainda hoje nos espaços escolares, em que se tem uma necessidade primordial de trabalhar a mente e disciplinar os corpos (GALLO, 2006). Atualmente, estudos voltados para a importância do trabalho com o corpo mostram a relevância da corporeidade nos processos de aprendizagem das crianças.

No Referencial Curricular da Educação Infantil (1998), é possível perceber que, embora não haja especialmente um eixo que discuta e discorra sobre o corpo, há uma preocupação em tratar a questão, apresentada em vários dos eixos priorizados no documento. Mesmo assim, percebe-se que, em nenhum dos casos, há uma preocupação explícita com a relação entre o desenvolvimento e a dinâmica corporal, os processos de aprendizagem e o consequente desenvolvimento integral da criança.

Considera-se que o estudo sobre o papel do corpo nos processos de ensino-aprendizagem é relevante, não só para a formação inicial e permanente do pedagogo, mas também, para sua prática docente diária. Entende-se, portanto, a necessidade que esses profissionais conheçam sobre a importância do corpo no processo de desenvolvimento e, sobretudo, sobre a importância da relação entre o desenvolvimento corporal, físico, mental e emocional. Entendemos que a criança precisa explorar os seus limites conhecendo o seu corpo, o ambiente em que está inserida e suas possibilidades.

Nesta perspectiva, buscamos identificar qual a concepção de corpo que orienta a prática docente de educadores de uma creche, constatamos como estas profissionais expressam estas concepções em suas práticas docentes diárias e observamos e analisamos na rotina da creche, momentos nos quais esses educadores trabalham, de forma consciente e planejada, o corpo das crianças.

Fundamentação Teórica

A partir deste ponto, apresentaremos uma breve revisão teórica dos aspectos que fundamentam este trabalho. Como primeiro ponto, trataremos do histórico da educação infantil, tendo como principal foco o Brasil. Posteriormente, discutiremos sobre as noções de corpo e corporeidade e suas

relações com a educação e, por último, sobre o lugar do corpo na educação infantil.

Breve histórico da educação infantil

Estudos e pesquisas relacionados à educação infantil têm se intensificado no contexto nacional, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Na atualidade, autores que tratam o tema compreendem a educação infantil, seja como área de estudo ou como modalidade educativa, como “uma construção histórica e social, pois depende das concepções de criança e de seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2008, p. 57).

Assumimos hoje que a criança está inserida na história, pertence a uma classe social, é parte da cultura, ao mesmo tempo em que também constrói história e produz cultura. Entretanto, esta forma de conceber a infância também é uma construção que se deu ao longo dos séculos. Durante muito tempo as crianças eram vistas como pequenos adultos e educadas em casa. Com a Revolução Industrial e a necessidade de as mulheres irem para o campo de trabalho, surgiram, nos Estados Unidos e na Europa, instituições para atender crianças acima de 3 anos, nas quais as mães podiam deixar os filhos para irem trabalhar. Embora tivessem uma visão mais assistencialista, havia em seus objetivos uma preocupação de caráter pedagógico.

No Brasil, mais especificamente, tais instituições se diferenciavam daquelas dos países europeus e norte-americanos, por terem exclusivamente um caráter assistencialista. Segundo Paschoal, elas existiam para apoiar aquelas mulheres que trabalhavam fora de casa, as mulheres viúvas e, além disso, tinham apoio de iniciativas que acolhiam órfãos abandonados (2009). Posteriormente, para garantir uma instituição que possibilitasse às mães terem onde deixar seus filhos para ir ao trabalho, e que ao mesmo tempo garantisse o direito dessas crianças à educação, a Constituição Federal de 88, no seu artigo 208, institui que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada

inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...) IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (2010, p. 136).

Anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça, no seu artigo, 29 que

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (2010, p. 33).

Diante do exposto, entende-se que a educação infantil é um direito da criança de zero a seis anos de idade, instituído oficial e formalmente, que tem como finalidade, claramente explicitada no texto da LDB, o desenvolvimento integral da criança. Portanto, a LDB não só regulamenta a educação infantil, como modifica sua finalidade, que antes visava só o cuidar, ampliando para um trabalho pedagógico, norteado por referenciais curriculares específicos para essa modalidade, a partir da qual as crianças passam a ser vistas como sujeitos de direito.

O corpo e a corporeidade na educação

Observa-se, na atualidade, uma intensificação importante dos estudos que abordam a temática corporal e, claramente, isso não se dá por acaso. Recentemente, as reflexões sobre o corpo se caracterizam como uma problemática multidisciplinar e objetos de investigação da sociologia, da pedagogia, da psicologia, entre outras áreas de estudo (LE BRETON, 2011; SILVA, 2001; SILVA, 2003; apud SILVA, 2012).

Herança do pensamento cartesiano, a concepção dualista de ser humano inculcou uma imagem negativa sobre o corpo, sobretudo a partir da noção do corpo como uma fonte de equívoco, que afastaria o homem do verdadeiro conhecimento. Gallo (2010), ao discutir o tema, afirma que, durante muito tempo o corpo representou uma pedra no meio do caminho da existência do ser humano. Esse autor nos fala de uma superação dessa compreensão durante o século XX, sobretudo a partir da perspectiva existencialista que o concebe como estrutura da consciência e razão de nossa existência. Para o

autor já não podemos separar o corpo da alma ou da consciência, pois o ser humano é uma unidade

Somos corpo físico, agente de nossa relação com o mundo, razão de nossa existência, e um espírito, consciência do mundo, reflexão, mas nunca dissociada desse corpo, pois ele é a própria estrutura da consciência (2010, p. 65).

Tal como as noções de infância e de educação infantil, as concepções do corpo humano, e a forma como o ser humano lida com sua corporeidade, também resultam de uma construção social, histórica e cultural. Gonçalves (1994) nos adverte que neste processo de construção e constituição das noções de corpo tivemos a oportunidade de significá-lo, conceituá-lo, conhecê-lo e estabelecer formas de agir, ao longo de cada época ou período histórico.

Nesse sentido, Gonçalves, ao fazer uma revisão sobre o corpo e o processo de civilização, afirma que

A forma de o homem lidar com sua corporalidade, os regulamentos e o controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas sim, uma construção social, resultante de um processo histórico. O homem vive em um determinado contexto social com o qual interage de forma dinâmica, pois, ao mesmo tempo em que atua na realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando-o (...) (1994, p. 13).

As revisões históricas nos permitem perceber que as concepções de corpo foram modificando com o passar do tempo, dependendo das concepções de homem e de sociedade em vigor. Além de resultado de um processo histórico, é também resultado de um processo cultural, e por isso dependente do grupo social no qual o sujeito está inserido. A cultura imprime marcas intelectuais, afetivas, morais e físicas no sujeito humano. Desse modo, se entende que o corpo de cada indivíduo guarda singularidades pessoais e características do grupo cultural do qual faz parte. Portanto, tanto do ponto de vista ontológico como epistemológico, as concepções de corpo são tributárias da concepção de homem e também das concepções de infância (LE BRETON, 2011; SILVA, 2003; apud SILVA, 2012).

Entretanto, apesar de termos superado a concepção dualista de ser humano, como aponta Gallo (2010), esta superação parece que não se deu por completo no campo pedagógico. Segundo Arroyo (2012), falta uma pedagogia

dos corpos ou sobram tratos antipedagógicos aos corpos, ainda que seja cada dia mais difícil silenciar, controlar ou ignorar as reações corpóreas de alunos e educadores, que nos obrigam a avançar na construção de uma pedagogia dos corpos. Para esse autor

Os corpos estão entre os excluídos e ignorados, até deslegitimados, no pensamento social e educacional. Os sujeitos do aprendizado e da educação são *cogitos* incorpóreos. O corpo dos alunos é deixado de lado nas teorias pedagógicas da aprendizagem e da socialização. Há um desconhecimento dos corpos. Seu papel é minimizado. Mas eles se afirmam e reagem ao silenciamento e à deslegitimação (...) e se mostram concretos com alteridades corpóreas concretas contra tantos olhares generalistas (2012, p.34).

Para Arroyo (2012), a escola deveria ser um local no qual a criança se sentisse bem e que, posteriormente, olhasse para o tempo que ali passou como os melhores de sua vida. A comunidade escolar proporcionaria um ambiente agradável com professores, permitindo que as crianças expressem por meio de seus corpos e se de seus movimentos, sua cultura, sua história e sua arte.

A escola possui o papel de promover a formação cultural a partir dos valores éticos, estéticos, políticos do corpo. A escola seria uma formadora de cidadãos com ideais e opiniões formadas, com aptidões para interferir no desenvolvimento do meio social, no qual o sujeito está inserido (DEBORD, 1997 apud SILVA, 2012).

Partindo destes princípios, supõe-se uma escola que considere os educandos como sujeitos em sua totalidade e que proporcione um ambiente harmônico, que garanta o sentido de integralidade dos sujeitos, que contemple corpo e consciência como nos alertam os estudiosos acima (ARROYO, 2012; GALLO, 2004).

O lugar do corpo na educação infantil

O trabalho com o corpo na Educação Infantil possibilita às crianças manifestações da cultura corporal nos movimentos de jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, entre outros, tornando possível a descoberta de movimentos que lhes permitem conhecer e significar o mundo em que vivem. A

descoberta do corpo pela criança, e dos seus movimentos, é feito a partir da interação com seus pares e com os adultos. Ela descobrirá que, através e a partir dele, pode sentir, perceber e agir de uma maneira única, que pode expressar o que está sentindo, mesmo que queira esconder. Com isso, o corpo assume também a função de comunicação, ligada a linguagem corporal.

Segundo Gallo (2004), ao ser corpo, o ser humano se relaciona, comunica, convive e produz conhecimento. Ao manter contato com os outros a pessoa se revela através dos gestos, das atitudes, da mímica, do olhar e dos movimentos que nossas demonstrações corporais exprimem. A partir dessa compreensão os movimentos deixam de ser simples mecanismos e passam a ser vistos como gestos cheios de significados, que transmitem a outras pessoas a interioridade de cada um, ou seja, suas ansiedades, desejos, afetos, alegrias, dores, medos, etc.

Com base na exposição feita anteriormente, que apresenta o pensamento de diferentes estudiosos do tema, inclusive aqueles que discutem a educação infantil, entende-se a necessidade de um Referencial Curricular na Educação Infantil (RCNEI), que considere a importância do corpo para o desenvolvimento integral da criança e que explicita isto em seus eixos basilares.

Referencial Curricular na Educação Infantil (RCNEI)

Quanto ao RCNEI, é possível perceber que não há um eixo específico que englobe a discussão sobre a importância do corpo para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, embora se perceba que em cada um dos eixos citados no documento se encontra uma menção ao trabalho com o corpo.

O corpo é discutido no eixo movimento, que endossa que a criança precisa descobrir a amplitude e os limites dos seus movimentos, conhecer o que o seu corpo pode fazer em determinadas situações, explorar os espaços físicos com o corpo, observando também os movimentos que seus pares fazem.

No eixo música, o RCNEI propõe que se utilize o corpo das crianças para produzir sons. Elas vão verificar que as partes do seu corpo e dos seus pares emitem sons e que podem fazer música com eles.

No eixo da linguagem oral e escrita, o trabalho com o corpo é utilizado nas atividades que antecedem essas linguagens, como por exemplo, quando as crianças não sabem verbalizar o que desejam, elas fazem uso do corpo para emitir sinais do que querem. Além disso, também o utilizam nos mais diversos tipos de brincadeiras com os seus pares.

Quanto ao eixo natureza e sociedade encontramos que

O contato com o mundo permite à criança construir conhecimentos práticos sobre seu entorno, relacionados à sua capacidade de perceber a existência de objetos, seres, formas, cores (...) manipular os objetos. Experimenta expressar e comunicar seus desejos e emoções atribuindo as primeiras significações para os elementos do mundo e realizando ações cada vez mais coordenadas e intencionais, em constante interação com outras pessoas com quem compartilha novos conhecimentos (1998, p. 169).

De uma maneira geral, percebe-se que há uma preocupação com o tema, quando o RCNEI expõe em diferentes eixos, a importância do trabalho com o corpo da criança. Entretanto, ainda que haja esta preocupação, não há nesse referencial um eixo específico que discuta e proponha a importância do corpo para o desenvolvimento da criança em todas as dimensões que a constituem como sujeito humano.

Apesar do avanço em reconhecer que a mente também é corpo, que os corpos aprendem, que carregam linguagens, leituras de si mesmo e do mundo, como afirma Arroyo (2012), os corpos ainda estão entre os excluídos e ignorados, até deslegitimados, no pensamento social e educacional. Segundo esse autor, nossos alunos, sujeitos do aprendizado e da educação são mentes sem corpos.

Portanto, acreditamos que, como diz Rocha (2008), é preciso reafirmar

O reconhecimento da especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (lingüística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural) (apud SILVA, 2012, p. 224).

O Caminho Percorrido

O presente trabalho se fundamenta metodologicamente na pesquisa qualitativa, que segundo Chizzotti

valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens (2000, p. 80).

O nosso campo de investigação foi uma creche da Rede Municipal do Recife, e a coleta de dados se constituiu de observação participante e entrevista semi-estruturada. Estes dados formam o corpus qualitativo de informações, o qual foi por nós analisado.

Nossos sujeitos foram 6 educadores de uma creche do Município de Recife, que se disponibilizaram a participar de nossa pesquisa, sendo três professoras e três Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI's). Escolhemos estas educadoras porque são elas as responsáveis pelo desenvolvimento da rotina na creche e dos planos de aula elaborados.

Na primeira etapa da coleta de dados, fizemos observação participante, que segundo Chizzotti, “é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista (2000, p.90)”. Tais observações nos ajudaram a conhecer nosso campo de investigação, a estabelecer o perfil dos sujeitos da nossa pesquisa e a conhecer a rotina da creche e do trabalho realizado por professoras e ADI's.

A nossa segunda etapa supôs a realização de entrevistas semi-estruturadas que, segundo Trivinos, são

aquelas que partem de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (1987, p.146).

Ou seja, são aquelas que o entrevistador conduz a entrevista a partir de um assunto preestabelecido e, ao longo da mesma, podem aparecer outras perguntas dependendo do rumo da entrevista.

Essas observações e entrevistas foram realizadas ao longo de uma semana, na qual estivemos na creche nos dois turnos (manhã e tarde), dessa forma pudemos observar o planejamento semanal das professoras, pudemos observar também, de maneira contínua, o trabalho das ADI's no turno da tarde e a rotina das crianças ao longo da semana.

A nossa terceira etapa constou da análise de dados. Para tal confrontamos os dados obtidos em nossas observações e entrevistas, com as noções, perspectivas e resultados apresentados por teóricos e autores priorizados em nossa fundamentação teórica.

Descrevendo o ambiente

O local escolhido para nossa pesquisa foi uma creche da prefeitura do Recife, situada no bairro do Cordeiro. Foram observados três grupos, sendo um de crianças dos 2 aos 3 anos, com uma média de frequência de dezenove alunos entre os vinte matriculados. E outros dois grupos que atendem crianças de 3 a 4 anos, com uma frequência de trinta e três alunos, dos trinta e oito matriculados nos dois grupos, segundo informações prestadas pelos ADI's. As observações foram feitas no horário da manhã com os educadores e no horário da tarde com os ADI's.

O espaço da creche conta com um parque com brinquedos (tobogã, gangorra, balanços, etc.) e uma quadra externa, a qual é dividida com as crianças da escola. Há quatro salas de aula que são organizadas em ateliês: artes e percepções, faz de conta, jogos e raciocínios, movimento e música e linguagem oral e escrita. Um berçário, um lactário para fazer os alimentos dos bebês e um fraldário para as trocas e higiene dos bebês. Há uma cozinha que serve para fazer os alimentos das demais crianças e um refeitório. Há um pequeno pátio interno, onde são realizadas brincadeiras, o bom dia e o boa tarde das crianças. Banheiros para os professores (um masculino e outro feminino). Banheiro para os funcionários (um feminino e um masculino). Há uma sala de direção que também é uma secretaria.

As salas de aula

As salas são pequenas para a quantidade de crianças que as utilizam, são limpas e possuem piso de cimento liso. Cada sala possui uma janela e dois ventiladores que, mesmo quando a janela permanece fechada, a sala fica bem arejada. Possuem também cadeiras e mesas suficientes para todas as crianças, mas não para os profissionais que, por este motivo, fazem uso do mobiliário das crianças. No momento de atividades, as crianças utilizam a mobília para realizarem as atividades de pintura, escrita, uso da massa de modelar, entre outros. Há também os armários que servem para acomodar os objetos das crianças como as roupas, sapatos e outros. Há banheiros adaptados para as crianças nas salas de aula. Observamos a existência de atividades feitas pelas crianças e algumas confeccionadas pelos adultos, colocadas nas paredes.

O dia-a-dia das crianças na creche

A rotina tem início às 07h00min da manhã, quando os alunos começam a chegar e vão tomar café da manhã. Às 08h00min, os educadores formam uma roda com os grupos I, II e III (no pátio) para a realização do bom dia, no qual as crianças e as educadoras cantam. Após esse momento, as crianças vão às suas salas para realizar a escovação. Como as salas são temáticas, dependendo do dia, elas mudam de sala, segundo o horário pré-estabelecido, realizando atividades pedagógicas de acordo com a temática da sala. Às 09h00min vão lanche. Após o lanche, se dirigem ao pátio para realizar atividades recreativas com bola, pneu, corda, juntamente com as educadoras. Às 10h50min entram na sala para tomar banho e almoçar. Às 11h45min as crianças terminam de almoçar, vão para sala e descansam até, mais ou menos, às 14h00min.

Por volta das 14h00min, despertam do sono e vão juntas com os ADI'S para o refeitório, onde fazem seu lanche com independência, porém sempre acompanhadas pelos ADI'S. Logo após o lanche os ADI's direcionam as crianças ao pátio para despertá-las (boa tarde). Neste momento, são entoadas cantigas de rodas e músicas infantis. Logo após as crianças são levadas às

salas de aula, onde realizam atividades com os ADI`S, a partir de orientações dadas pela coordenadora. As 15h30min, as crianças são reunidas em grupo de duas a duas e levadas ao banho. As ADI's se revezam na higiene das crianças, na troca de roupa e na brincadeira com elas. As 16h30min, todas as crianças são levadas ao refeitório para o jantar e logo as 17:00, os pais ou responsáveis chegam para levá-las para casa.

Neste caso, a partir da organização do espaço da creche e da rotina observada, reconhecemos que, como afirma Finco (2007 apud COSTA; SILVA; MONTEIRO, 2011), ainda há um desconhecimento sobre o que fazer com os corpos cheios de energia das crianças. Segundo este autor, a própria organização do espaço da pré-escola, com salas pequenas, ocupadas por mesas e cadeiras, que não permitem o movimento, revela esse não saber fazer e por este motivo os lugares e horários para o movimento e a brincadeira acabam sendo reservados e limitados. Além disso, percebe-se também que as atividades propostas, muitas vezes, são repetitivas e disciplinadoras, ao invés de fomentar manifestações corporais que levem ao autoconhecimento e ao reconhecimento do outro, apesar do reconhecimento dos educadores a respeito da importância do trabalho com o corpo.

As turmas

O Grupo II tem 20 alunos (sendo 7 meninos e 13 meninas), dos quais o mais novo tem 2 anos e 4 meses e o mais velho tem 2 anos e 10 meses. São 3 educadoras no turno da manhã, 2 no intermediário e 3 no turno da tarde.

O Grupo IIIA tem 20 alunos (sendo 9 meninas e 11 meninos), dos quais o mais novo tem 3 anos e 1 mês e o mais velho tem 3 anos e 10 meses. São 3 educadoras no turno da manhã, 2 no turno intermediário e 3 no turno da tarde.

O Grupo IIIB tem 18 alunos (sendo 10 meninas e 8 meninos), dos quais o mais novo tem 3 anos e 2 meses e o mais velho 3 anos e 9 meses. São 4 educadoras no turno da manhã, 2 no turno intermediário e 3 no turno da tarde.

Os sujeitos da pesquisa

Conforme já antecipado em informações anteriores, os entrevistados da nossa pesquisa são profissionais que atuam na educação infantil. Alertamos que, no decorrer de nosso trabalho, esses profissionais não terão seus nomes revelados. No quadro a seguir estão expostos alguns dados referentes aos entrevistados: idade, formação escolar, tempo de trabalho na área, a escolha da profissão, e o porquê da opção pela educação infantil.

| Sujeito | Idade | Formação escolar | Tempo de Exercício Profissional | Escolha da profissão | Escolha de atuação da creche |
|--------------|---------|---|---------------------------------|---|---|
| Professora A | 33 anos | Pedagogia com Pós-Graduação em Processos Educacionais e Gestão de Pessoas. | 4 anos | Pela admiração à profissão. | Porque sempre gostou de trabalhar com criança. |
| Professora B | 34 anos | Pedagogia com pós-graduação e gestão pedagógica. | 6 anos | Boas lembranças das suas professoras contando histórias, sorrindo e brincando, e dizia que queria ser professora. | Por ter uma proposta diferenciada de trabalho (salas ambientes). |
| Professora C | 34 anos | Pedagogia com Pós-Graduação em Psicopedagogia. | 10 anos | Por se identificar com a atividade docente. | Por se identificar com a atividade docente. |
| ADI A | 27 anos | Superior Incompleto em Pedagogia. | 2 anos e seis meses | Educação é primordial e contribui na formação da criança nos anos iniciais. | Por ter novas propostas pedagógicas. |
| ADI B | 31 anos | Superior Incompleto em Administração em Marketing. | 10 meses | Ser educador por um sonho por ver sua mãe e sua avó gostarem da profissão. | Pela localização e pela qualidade de serviço prestado. Não trabalhou em outra modalidade de ensino. |
| ADI C | 29 anos | É em Ciências Biológicas e Enfermagem com Pós-Graduação em Saúde Pública e em Ensino da Biologia. | 8 anos | Por opção desde criança, ao se espelhar na sua mãe e tias que são educadoras. | Pela localização. Sim e a diferença é pelo cuidado e atenção maior que as outras modalidades. |

A partir dos dados apresentados no quadro acima, se observa que os profissionais participantes de nossa entrevista se incluem na faixa etária dos 27 (vinte sete) aos 34 (trinta e quatro) anos de idade, sendo cinco do sexo feminino (três professoras e duas ADI's) e um do sexo masculino (um ADI). Constatamos que a formação inicial das professoras é em Pedagogia e todas são pós-graduadas. No caso dos ADI's, constata-se que apenas um tem superior completo e os outros dois são graduandos.

Quanto ao tempo de exercício da profissão varia de 10 meses (ADI B do Grupo III) a 10 anos (Professora C do grupo III). Através destes dados é de se supor que esses profissionais têm o conhecimento das atividades desenvolvidas no ambiente da educação infantil e da creche, levando em consideração o tempo de trabalho e, na maioria dos casos, sua formação acadêmica.

Constatamos também que todos os profissionais exercem o cargo efetivo através de concurso público e que sua preferência pela educação infantil se deu através de admiração pela prática, como também pela identificação com a docência e a preocupação com a formação das crianças. A partir da percepção das respostas dadas na entrevista, compreendemos que esses sujeitos demonstram ter conhecimento da importância do trabalho que realizam nessa modalidade de ensino.

O que nos dizem os educadores

Vimos argumentando, em nossa fundamentação teórica, sobre a necessidade de superar a indiferença preconceituosa, teórica e epistemológica, diante das questões do corpo no pensamento educacional moderno e contemporâneo (ARROYO, 2012; BENHABIB, 2006 apud SILVA, 2012). Dissemos na introdução de nosso trabalho do interesse em identificar as concepções que orientam a rotina e a prática docente de educadores de uma creche do Recife, com relação a esse tema. Supomos que o processo de formação inicial e permanente desses educadores representa uma referência importante, tanto no que se refere ao arcabouço teórico desenvolvido por esse profissional ao longo de sua carreira, quanto aquilo que eles priorizam em suas

salas de aula, das escolhas que fazem a hora de planejar sua atividade docente diária.

Quando se perguntou às professoras participantes do estudo se tiveram alguma disciplina em sua formação que envolvia o trabalho com o corpo, duas delas responderam que tiveram uma disciplina ao longo de todo o curso de Pedagogia, que discutia sobre conceitos de corpo, a partir de alguns autores e da realização de vivências. Uma das professoras entrevistadas afirmou que não tinha tido nenhuma disciplina que abordasse o tema. Esta educadora afirma também que o meio acadêmico ainda não percebeu sua importância e que, ao invés disso, o acha irrelevante.

Vimos anteriormente, que as concepções de corpo foram modificando, no decorrer da história da civilização. Segundo nos afirma Gallo (2010), a dualidade entre corpo e mente, que coloca o corpo como uma pedra no meio do caminho da existência humana, teria sido superada no século XX. Entretanto, quando nos detemos nos relatos das professoras entrevistadas percebemos que essa superação não se deu de forma plena nos espaços educativos. Isso fica evidente quando duas educadoras afirmam que durante todo o curso de Pedagogia houve apenas uma disciplina que contemplou o tema, mas como uma unidade teórica dentro do programa da disciplina. A outra professora nos revela nunca ter estudado sobre o assunto, além de acreditar tratar-se de um tema irrelevante para o meio acadêmico.

Quando foi perguntado às professoras se elas acham que o trabalho com o corpo e com a consciência corporal das crianças na creche é importante, as mesmas responderam que sim, pois as crianças nessa idade falam muito mais com o corpo, do que oralmente, e que é preciso estimular para que elas percam sua timidez, desenvolvendo a coordenação motora, que ajuda no processo de ensino-aprendizagem (equilíbrio, lateralidade).

A professora B, por exemplo, afirma que ao propor atividades lúdicas de trabalho com o corpo e com a consciência corporal - e não apenas, entregar um lápis e um pedaço de papel à criança para escrever e repetir o que está escrito -, ajuda às crianças a perceberem o seu corpo e o de seus colegas.

Ainda que notemos uma preocupação clara, explicitada nas respostas das professoras, que nos evidenciam um despertar para o trabalho corporal

com as crianças, ainda assim, os objetivos das atividades aparecem muito vinculados a necessidade de controle dos corpos das crianças no sentido de adaptá-las às exigências da escola. Por exemplo, quando elas falam da importância da coordenação motora para o processo de ensino-aprendizagem.

Para Gonçalves (1994), a postura que professores e alunos apresentam, demonstra o quanto seus movimentos e sua corporeidade são controlados por uma estrutura social rígida. De acordo com a autora, isso pode ser observado com muita facilidade em aspectos muito pontuais da escola, como a própria organização do espaço escolar e da sala de aula, a organização do tempo, bem como pelo comportamento dos profissionais que dirigem as atividades, as escolhas que fazem sobre o que vão propor aos alunos e aquilo que entendem como aceitável ou não no comportamento corporal dos alunos ao responderem a essas atividades.

Segundo Stokoe (1987), quando se trabalha com as crianças insistindo que explorem e descubram o seu próprio corpo, permite-se a elas que entrem num processo de comunicação consigo mesmas e de auto-reconhecimento.

De acordo com autores anteriormente mencionados (ARROYO, 2012; GALLO, 1994), a escola é um lugar onde a criança aprende, de diferentes formas a cultura do local no qual está inserida e onde também revela aquilo que aprendeu em casa, interagindo com seus pares e com os adultos ao seu redor. Por este motivo, se entende que a criança precisa se sentir bem nesse local (a escola) para conseguir se expressar através dos seus movimentos, explorar seus limites, se reconhecendo no espaço e se reconhecendo no grupo a que pertence.

Segundo Le Breton (2006), “o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (apud SILVA, 2012, p. 7). Nesse sentido, pode-se afirmar que a criança aprende principalmente através das várias trocas que realiza com seu meio social, seja através dos gestos, das mímicas, das etiquetas corporais, das expressões de sentimentos, das cerimônias de interação, ou seja, é a partir e através do corpo que todos os significados da existência individual e coletiva se constituem.

Quando perguntado às professoras se em seus planos de aula contemplam o trabalho com o corpo e a consciência corporal, todas

responderam que sim. As professoras B e C responderam que contemplam em todas as salas ateliês, mas têm dificuldades em encontrar atividades e materiais que falam sobre o assunto para a faixa etária das suas crianças. Elas procuram na internet e as experimentam na sala de aula com seus alunos. A professora A afirmou que trabalha uma vez por semana na sala de movimento.

A partir das respostas dessas professoras e das observações realizadas, percebemos que apesar da importância que dão ao tema, as professoras contam apenas com o referencial curricular da educação infantil (RCNEI) para subsidiar suas aulas. E, muitas vezes, ficam em dúvida sobre que atividades devem fazer com os seus alunos, sobre os materiais que devem utilizar e se o local é adequado para tais atividades.

Como foi visto quando da exposição sobre o RCNEI, o trabalho com o corpo da criança perpassa vários eixos que constituem esse referencial, mesmo assim, quando a professora A afirma que é importante trabalhar o corpo da criança e sua consciência corporal, ela diz que só o enfatiza quando utiliza a sala de movimento.

Apesar da resposta dada, durante nossas observações notamos que quando a professora A trabalhou um determinado conteúdo matemático - formas geométricas - deu ênfase a algumas partes do corpo. Ela leu uma história que falava sobre um palhaço e, ao término da história, entregou um círculo e um triângulo a cada criança, e falou que o círculo era o rosto do palhaço e o triângulo era o seu chapéu. Em seguida pediu às crianças que desenhassem o rosto do palhaço, identificando junto com eles onde deveriam ficar os olhos, o nariz e a boca. Posteriormente, pediu que as crianças apontassem os seus próprios olhos, nariz e boca e os de seus colegas e que depois desenhassem no papel.

Nota-se que o eixo explorado pela professora A não era movimento, nota-se também que ela aproveitou para trabalhar sobre algumas partes do corpo e sobre sua importância, quando estava explicando um conceito matemático, pedindo para seus alunos perceberem seu corpo e o corpo dos seus pares. Embora o sentido corporal das crianças tenha sido trabalhado, na atividade proposta pela professora, ela não nos pareceu reconhecer isso. Além

disso, esse poderia ser um momento de um grande potencial para o trabalho com a percepção corpórea das crianças.

Observamos que a professora B também realizou trabalho com o corpo, quando propôs atividades com a música “A canoa virou” (lateralidade – esquerda, direita, frente, trás, cima e baixo). A professora C, por sua vez, pediu para as crianças cortarem jornal, colocou música e pediu para que elas dançassem e jogassem os jornais picados para cima. Em outra aula, a professora A trabalhou a letra B e pediu para que as crianças caminhassem sobre a letra para perceber a sua forma e depois solicitou que passassem a mão por sobre a letra. A professora B também trabalhou o “E” de forma semelhante e pediu para que as crianças caminhassem sobre a letra para perceber a sua forma e depois passassem a mão por cima dela. Ela pediu que cada criança acompanhasse o movimento da letra com o seu corpo, significando esse movimento para depois tentarem fazer o movimento com o lápis.

Notamos que ambas as professoras (A, B e C), trabalharam o corpo das crianças, entretanto há alguns aspectos a destacar. Primeiro, percebemos que em alguns momentos, a própria professora parece não reconhecer o objetivo da tarefa proposta. Como quando pede para os alunos dançarem e jogarem os papéis picados para cima. Segundo, diante das atividades realizadas há uma infinidade de possibilidades de trabalhos relativos à corporeidade das crianças, que não são explorados, ficando as atividades restritas a situações que, aos olhos das docentes, parecem ter um fim didático-pedagógico mais explícito e muito mais voltado para o controle e a coordenação motora, como o de caminhar sobre as letras.

No entanto, na hora do pátio, após o lanche (na parte da manhã), as crianças brincam livremente e utilizam jogos e brinquedos variados. As professoras e os ADI’s interagem com elas utilizando cordas para brincar de passar por cima e por baixo, cabo de guerra, brincar de rolar o pneu de uma pessoa para outra, jogar a bola de uma para a outra. À tarde, as crianças ficam na companhia dos ADI’s e, segundo o horário, os ADI’s de cada grupo ficam encarregados de acompanhar as crianças à sala marcada naquele dia. Porém,

não observamos um planejamento prévio da atividade que será realizada nas respectivas salas.

Observa-se, no exemplo acima, um momento muito importante de trabalho com o corpo e com o movimento corporal. Um momento rico, onde a ludicidade dá o tom da atividade e que se bem explorado poderia se tornar, como afirma Gonçalves (2010), momentos de autênticas experiências de movimento, que expressam a totalidade do ser humano.

Quando foi perguntado com que frequência as professoras trabalham a corporeidade das crianças em suas rotinas pedagógicas, as professoras B e C responderam que trabalham todos os dias da semana e a professora A respondeu que trabalha apenas na sala de movimento. Entretanto, quando analisamos os planos de aula das professoras, observamos que não havia objetivos relacionados ao trabalho com o corpo e com a consciência corporal. Encontramos objetivos sobre oralidade, ou relacionados ao trabalho com alguma letra. No planejamento destinado à sala de movimento, havia objetivos para trabalhar a lateralidade e a musicalidade das crianças, mas não havia explicação de como essas propostas seriam contempladas. Além disso, ainda que o trabalho com a lateralidade e com a musicalidade sejam fatores importantes para o desenvolvimento e a consciência corporal das crianças, entendemos que há muito mais a ser feito no próprio eixo movimento, que possibilite a vivência corpórea dos alunos e seu sentido de integridade.

Quando foi perguntado que tipos de atividades elas costumam realizar que envolvem o trabalho com o corpo e com a consciência corporal das crianças. As professoras responderam

“Eu faço atividades através dos movimentos das crianças, na sala de movimento”.

(professora A)

“Eu trabalho o corpo em todas as salas. Quando estou trabalhando a linguagem oral e escrita, ela pede para que elas caminhem sobre a letra. Uso fantoches para contar história e depois peço para que eles os manuseiem. Peço para que as crianças façam sons batendo palma, trabalho com vários ritmos e intensidade do barulho. Nas aulas de artes, eu peço que as crianças coletem, pintem. E na sala de movimento, elas movem o seu corpo”.

(professora B)

“Eu trabalho a estabilidade e se as crianças conseguem andar corretamente”.

(professora C)

A professora B compreende que se pode trabalhar o corpo e a consciência corporal quando está trabalhando vários eixos na educação infantil e não apenas o eixo do movimento. Enquanto as professoras A e B parecem não ter essa compreensão bem definida.

Diante do exposto, percebemos que há um interesse por parte das professoras em desenvolver atividades voltadas para o desenvolvimento corporal das crianças. Porém, as próprias educadoras enfatizam que têm dificuldades em propor este tipo de trabalho efetivamente. Elas relacionam essas dificuldades a lacunas no processo de formação, seja inicial ou continuada.

Ao perguntar se as professoras achavam que o corpo e a consciência corporal são aspectos importantes do ponto de vista da educação, elas apresentaram as seguintes respostas:

“Eu acho importante porque a criança também fala com o corpo (linguagem corporal), ela conta o que ela quer através dessa linguagem. Com o movimento, a criança irá se compreender como sujeito histórico, irá se reconhecer dentro do seu grupo e na sociedade. Sua aprendizagem será a partir de movimentos amplos, ela irá ter consciência do seu corpo para depois ir para os movimentos finos”.

(professora A)

“Eu concordo com a afirmação porque a criança se desenvolve pela percepção, pelo toque, dentro do aspecto do movimento é que ela se percebe e percebe seus colegas no espaço. Por exemplo, eu peço que as crianças batam palma e início um ritmo. Percebo que tem criança que percebe que seu colega está em outro ritmo e tenta ajudá-lo a perceber o meu ritmo”.

(professora B)

“Eu concordo com a afirmação porque o corpo transmite uma linguagem e é através dele que ela entende o que as crianças gostam, influenciando na sua aprendizagem as tornando mais autônomas”.

(professora C)

Como podemos observar, as falas das professoras não são dissonantes das perspectivas defendidas por diferentes autores apresentados por nós ao longo de todo o trabalho (ARROYO, 2012; GONÇALVES, 2010; STOKOE,

1987). A partir do exposto constatamos que as professoras compreendem a importância de trabalhar o corpo e a consciência corporal das crianças, porém sentem dificuldade no planejamento das suas aulas. Segundo as próprias educadoras há uma lacuna em sua formação. Elas demonstram compreender a importância, argumentam de forma positiva e até certo ponto denotam um mínimo de conhecimento sobre o tema, mas ao que parece apresentam muito dificuldade de materializar este conhecimento em sua prática docente. De toda forma há que se destacar que elas buscam os recursos que lhes estão disponíveis, que muitas vezes podem não ser os mais adequados.

Considerações Finais

Percebemos que as concepções de corpo das professoras entrevistadas se aproximam daquelas apresentadas pelos autores estudados. Apesar de não terem se aprofundado sobre o trabalho com o corpo em sua formação, elas percebem a importância desse trabalho na educação infantil e para o desenvolvimento das crianças.

Nas suas práticas diárias, elas revelam dificuldades em basear e estruturar suas dinâmicas de aulas, sobretudo por terem dificuldade de encontrar materiais que embasem a escolha de atividades para a faixa etária de suas crianças. Entretanto, percebemos que na rotina da creche há espaços e momentos que, quando bem embasados e explorados, podem propiciar o tão almejado desenvolvimento integral das crianças da creche.

A partir das falas dessas professoras, e de tudo que observamos em nosso trabalho, consideramos a necessidade de uma revisão nos cursos de Pedagogia, bem como nos de formação continuada, para que se aborde a importância do trabalho com o corpo e a consciência corporal da criança, de modo a subsidiar o trabalho das professoras nas creches e escolas e tornar esses espaços em lugares dinâmicos e prazerosos, que permitam às crianças explorar e conhecer o ambiente ao seu redor, bem como seus limites e suas possibilidades corpóreas e assim desenvolver-se integralmente.

Por tudo isso, entendemos que podemos responder a pergunta que preconiza nosso trabalho de forma positiva. Ainda que o trabalho com o corpo

na creche observada não seja uma rotina consciente e plenamente incorporada à prática diária, ainda assim percebe-se uma intencionalidade que aponta para um caminho promissor.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. SILVA, M. R. (orgs.) **Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias do corpo**. Petrópolis; RJ: Vozes, 2012.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL, Leis, etc. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei no. 9394, de 20.12.1996 – Plano nacional de educação: Lei no. 10.172, de 10 de janeiro de 2001 e legislação correlata e complementar. Bauru, SP: EDIPRO, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, D. S.; SILVA, M. V. L.; MONTEIRO, A. M. L. **1, 2, 3...estátua – O lugar do corpo e do movimento numa unidade de educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. RECIFE, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, Sílvio (Coord.). **Ética e Cidadania – Caminhos da filosofia: Elementos para o ensino da filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir - corporeidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4ª. ed. São Paulo: Corez, 2008.

PASCHOAL, J. D. MACHADO, M. C. G. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2014.

SILVA, M. R. “Exercícios de ser criança”: O corpo em movimento na educação Infantil. Em: ARROYO, M. G. SILVA, M. R. (orgs.) **Corpo-Infância: exercicios tensos de ser criança; por outras pedagogias do corpo**. Petrópolis; RJ: Vozes, 2012, p. 215-239.

STOKOE, P. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.

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