



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II**

**MEC/SAEB**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**RAQUEL DE SOUZA SANTOS**

**A EXPRESSÃO CORPORAL: Desafios e Possibilidades no  
Espaço da Creche**

Salvador

2016

**RAQUEL DE SOUZA SANTOS**

**A EXPRESSÃO CORPORAL: Desafios e Possibilidades no Espaço da Creche**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal da Bahia

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo

Salvador

2016

**RAQUEL DE SOUZA SANTOS**

**A EXPRESSÃO CORPORAL: Desafios e Possibilidades no Espaço da Creche**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Docência na Educação Infantil, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo- Orientadora \_\_\_\_\_  
Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Flávia de Jesus Damião \_\_\_\_\_  
Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará  
Universidade Federal da Bahia

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, o meu eterno sustentador, por sempre ampliar minhas tendas...

À minha família pela compreensão e confiança,

Aos meus amigos, em especial Cândida e Jackson pelo apoio e incentivos que me fizeram continuar mesmo diante das dificuldades apresentadas,

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Ana Lúcia por toda dedicação e leveza expressada no decorrer desse processo,

À Prof.<sup>a</sup> Regina, pelo carinho demonstrado e encorajamento, tornou-se marcante e estará sempre presente em minha memória,

As crianças, que proporcionaram e permitiram fazer parte da construção de mais um rico aprendizado,

A todas as pessoas que tive a oportunidade de conhecer no decorrer do curso e aprendermos juntas, que sem dúvida, contribuíram nesse constante crescimento.

*“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.  
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.  
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.  
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.  
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.  
Deixaram de ser pássaros.  
Porque a essência dos pássaros é o vôo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.  
O que elas amam são pássaros em vôo.  
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.  
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.  
O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.*

**Rubem Alves, Gaiolas e Asas, (2002, p. 29-32)**

## RESUMO

Este trabalho monográfico tem por objetivo compreender como uma prática pode proporcionar a expressão corporal e movimento das crianças considerando as limitações e possibilidades do espaço na creche. Busca ainda descrever o espaço da creche suas possibilidades e limitações; aprofundar o conhecimento sobre a importância do movimento e psicomotricidade no desenvolvimento da criança; discutir o espaço do corpo em movimento na Educação Infantil e analisar a prática pedagógica na perspectiva da expressão corporal. Teóricos como Foucault (2007); (2014) com a crítica ao disciplinamento e docilização do corpo; Fonseca (2004) e Le Boulch (1988) sobre a importância da Psicomotricidade em sua integração com o cognitivo, afetivo e social como possibilidades fundamentais para o desenvolvimento infantil serviram de suporte para o embasamento e desenvolvimento desse estudo. A abordagem qualitativa de inspiração etnográfica foi norteadora do percurso metodológico, tendo os seguintes procedimentos para a produção dos dados: a observação participante, registros em diário de campo, iconográficos e vídeos. O universo da amostra foi de quinze crianças de três a quatro anos de idade numa turma do segmento creche, da Escola Municipal na cidade de Serrinha-Bahia. O estudo revelou a importância do corpo suas expressões espontâneas precisa de fato afirmar um lugar de destaque na Educação Infantil, no entanto, são necessários esforços e ações mútuas dos envolvidos no contexto educacional no sentido de superar o equívoco muito comum de transposição de responsabilidades.

**Palavras - Chave:** Criança; Educação Infantil; Creche; Expressão Corporal.

## ABSTRACT

This monographic study aims to understand how a practice can provide the body expression and movement of children considering the limitations and possibilities of space in the nursery. Search also describe the nursery space its possibilities and limitations; increase knowledge about the importance of movement and psychomotor development of the child; discuss the body's space movement in kindergarten and analyze the pedagogical practice from the perspective of body expression. Theorists such as Foucault (2007); (2014) with the critique of disciplining and docilization body; Fonseca (2004) and Le Boulch (1988) about the importance of psychomotor in its integration with the cognitive, affective and social possibilities as fundamental to child development would support the foundation and development of this study. The qualitative approach of ethnographic inspiration was guiding the methodological approach, with the following procedures for the production of data: participant observation, records in field diary, iconographic and videos. The universe of the sample was fifteen children three to four years of age in a segment class nursery, the Municipal School in the city of Serrinha, Bahia. The study revealed the importance of the body their spontaneous expressions must actually say a prominent place in kindergarten, however, efforts are needed and mutual actions of those involved in the educational context in order to overcome the very common mistake of implementation responsibilities.

Keys - Word: Children; Child education; day care; Body language.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**DCNEI:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

**EI:** Educação Infantil

**EJA:** Educação de Jovens e Adultos

**FUNDEB:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**FUNDEF:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Frente da Escola .....	41
Imagem 2 – Pátio .....	42
Imagem 3 – Sala de Aula .....	42
Imagem 4 – Crianças no pátio .....	43
Imagem 5 – Sala de aula após organização .....	44
Imagem 6 – Atividades .....	45
Imagem 7 – Sala de aula após reforma .....	48
Imagem 8 – Quarto .....	48
Imagem 9 – Brincando com a onça .....	49
Imagem 10 – Coleta do carro de lixo .....	50
Imagem 11 – Ônibus com as cadeiras .....	50
Imagem 12 – Brincando de notebook .....	51
Imagem 13 – Representação do velório com massinha .....	52
Imagem 14 – Cortando cabelo .....	52
Imagem 15 – Bumba meu boi .....	53
Imagem 16 – Resignificar do Bumba meu boi .....	53
Imagem 17 – Educação para o trânsito .....	53
Imagem 18 – Resignificar do carro .....	53
Imagem 19 – Escrita no papel metro .....	54
Imagem 20 – Resignificação no papel metro .....	54
Imagem 21 – Atividades no pátio .....	55
Imagem 22 – Proposta utilizando o chão, cadeiras e os colegas .....	55
Imagem 23 – Bambolês .....	55
Imagem 24 – Olhos vendados .....	56
Imagem 25 – Colchonetes (balanço) em dupla .....	56
Imagem 26 – Movimentação livre .....	56
Imagem 27 – Movimentos espontâneos .....	57

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2.</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>18</b>
<b>3.</b>	<b>DEVIR E REVÉS NAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>23</b>
	3.1 AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO E EM SERRINHA-BA.....	26
<b>4.</b>	<b>A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>34</b>
	4.1 O ESPAÇO DA CRECHE SUAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES..	39
	4.2 O MOVIMENTO DAS CRIANÇAS NA CRECHE: DO COTIDIANO A NOVAS EXPERIÊNCIAS.....	48
<b>5.</b>	<b>A AÇÃO/MEDIAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE A EXPRESSÃO CORPORAL ESPONTÂNEA DA CRIANÇA.....</b>	<b>58</b>
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO</b>	

## 1. INTRODUÇÃO

Analisando o título proposto foi difícil ater-se a partir das experiências enquanto docente na Educação Infantil, pois a memória insistiu em ir mais além, voltando até aquela criança de quatro anos no seu primeiro contato com a escola. O que surge é a figura daquela professora cuidadosa, atenciosa, amorosa, que ultrapassou os entraves de sua profissão por acreditar nas possibilidades de uma criança fazendo-a desejar a se tornar também uma professora.

Partindo para a busca dessa realização, é considerável observar que o caminho escolhido vem cheio de surpresas muitas delas agradáveis, já outras nem tanto assim. Após buscar uma formação inicial fui aprovada no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia em Serrinha-Bahia. A universidade foi fundamental principalmente no que se refere ao ampliar essa visão de mundo e com isso reconhecer as diversas possibilidades da Pedagogia, que em mim tanto se restringia a docência me fazendo enxergar também a grande responsabilidade que é mediar à construção do conhecimento de pessoas, seus limites e necessidades.

Na universidade foi possível perceber uma grande diferença no que se refere a prática pedagógica em relação aos outros níveis de ensino em que fui submetida até então, a provocação em buscar uma análise crítica é o ponto mais expressivo; existe realmente, na maioria das vezes, um compromisso em se alcançar o aprendizado. Ainda assim algumas práticas me levaram a selecionar o que procuro ser ou não como profissional e que sem dúvida através delas adotarei posturas diferenciadas ou até mesmo adequá-las às minhas práticas, construindo a partir daí minha própria autonomia, pois cada referência me traz uma análise de que tipo de profissional eu quero ser.

Só passei mesmo a lecionar após o término do curso de graduação ao ser também aprovada no concurso para Educador de Creche em 2012, a partir dessa experiência entendo que tinha apenas o alicerce para a construção da minha prática pedagógica. O certo é que alimentei muitos anseios, pretensões que foram desconstruídos ao assumir uma sala de aula com crianças de zero a três anos e onze meses de idade num meio rural, o que fazer para atendê-los em sua

totalidade, particularidades e necessidades tendo a consciência que meu papel ali supera o olhar, o cuidar, mas consiste em mediar a construção do processo de educação desses sujeitos? Ainda é forte a imagem daquela criança que nem andava, se arrastando e chorando pelo chão de um ambiente fechado, escuro, sem vida, sem cor, sem estímulo algum. O que me fez questionar: o que estamos fazendo com essas crianças, tirando-as de casa para quê?

O primeiro sentimento foi de indignação, mais ainda, ao perceber que todas aquelas pessoas que estavam em volta, não enxergavam da mesma forma. O que imperava era uma visão de conformismo, traduzida nas palavras: “é assim mesmo”, “não muda não”, “vocês estão chegando agora depois acostuma”... Deixando claro em suas palavras e atitudes que não compreendiam aquele espaço do ponto de vista educativo e aquelas crianças como construtores e produtores de conhecimento. Nisso pude perceber as lacunas, deficiências históricas, concepções equivocadas, e principalmente, as minhas limitações enquanto ser humano e profissional diante da realidade vivenciada no dia a dia, angústias que trazem como resultados a dúvida: retroceder ou avançar? É grande a responsabilidade denotada ao professor como se ele fosse capaz de resolver todos os problemas voltados ao ensino apenas com sua boa vontade e amor a profissão.

Não o bastante ainda tem sido preciso lidar com a desvalorização profissional, salarial, enfrentar e combater preconceitos de gestores, colegas de profissão que questionam como um “Educador de Creche” pode ganhar igual a nós? Mesmo sendo também Pedagogos, alguns pós-graduados, mas por trabalhar com crianças menores é desvalorizado por não entenderem o papel desse docente que supera a função de cuidador e evidencia a importância da Educação Infantil. Entendo com isso que é mais que necessário superar essa concepção histórica, rasa e ultrapassada onde se coloca a Educação Infantil num plano menor e esquecido como por muito tempo estive. E quando se fala de Creche esse grau é ainda maior, visto que o próprio nome já vem carregado de preconceitos, pois sabemos que essa etapa historicamente sempre esteve atrelada ao assistencialismo no imaginário cultural como um lugar onde crianças ficavam guardadas (depósitos) enquanto as mães trabalhavam, não havia um olhar pedagógico para a Creche.

Reconhecer a Creche como a primeira etapa da Educação, portanto, processo de educação é um grande avanço que precisa ser afirmado também na prática, pois

quando sujeitam essas crianças, professores a condições precárias de estrutura física, mobiliários inadequados, falta de espaço, número de profissionais insuficientes, salas lotadas, multisseriadas, ausência de recursos didáticos básicos, só reforça a visão limitada para as possibilidades de desenvolvimento desse ensino.

Mesmo diante de tantos entraves, que angustia e impedem, muitas vezes, a realização de um trabalho melhor é gratificante acompanhar o desenvolvimento da criança, seu aprendizado, bem como as habilidades apreendidas. Isso nos motiva a continuar e voltar no outro dia com a intenção em fazer o melhor por elas, com o compromisso de educar para o mundo, refletido nas brincadeiras, no cuidado e no modo de se relacionar para que no futuro elas possam acreditar em si mesmas, nas suas possibilidades não apenas de ler e escrever, mas reconhecendo-se como atores de sua própria história, atores de mudança e influência.

Diante do desejo em continuar sendo um agente de transformação e estar inserida nesse contexto de mudanças de práticas e concepções ultrapassadas. Seguindo também a necessidade de aperfeiçoamento, de construção e desconstrução enquanto ser humano e profissional do ensino na etapa de Creche apresento como uma das razões para o processo de investigação na minha prática “A EXPRESSÃO CORPORAL: Desafios e Possibilidades no Espaço da Creche”, como estudante do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal da Bahia.

Nas oficinas de Brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil realizada pela professora Leila Soares no curso, tive a oportunidade de retornar à infância lembrando as brincadeiras, a forma como era realizada. Das brincadeiras mais conhecidas como: picula, esconde-esconde, macaquinho, elástico, corda, garrafão, rodas, até as mais criativas de faz de contas, lembro que minha irmã representava como dona de restaurante e arrumava tudo no quintal, mesas, cadeiras, até cozinhava de verdade no fogão a lenha, nós assumíamos o papel de clientes. Através dessas e tantas outras brincadeiras geralmente na rua, nos relacionávamos com os vizinhos, estávamos sempre juntos e fazíamos novos amigos.

E agora enquanto educadora, entendo mais ainda essa importância das brincadeiras no dia a dia de sala de aula, observando como nossos educandos se divertem e lida com o brincar, a forma como expressam entre si e constroem relações nesse ato que é enriquecedor para o desenvolvimento da criança e o próprio ensino. O que nos remete a analisarmos o valor do brincar para a vida de uma criança e suas relações com o outro e consigo mesma.

Além de ser um direito afirmado, ser prazeroso, a brincadeira em si proporciona uma série de questões que podem ser usadas a favor do ensino e aprendizagem porque requer um envolvimento social e promove também desenvolvimento nas diversas áreas: social, cognitiva, afetiva, motora, auxiliando a linguagem, expressão, criatividade. Assim, acredito que brincar é uma grande ferramenta para o fazer pedagógico principalmente na Educação Infantil e este não deve ser negligenciado, é a essência da criança. O brincar por brincar, livre, sem objetivos traçados, rígidos precisa ser valorizado como um meio de construção pessoal, cultural, como uma forma de resgate de relações.

Ao iniciar o trabalho pedagógico na creche há três anos me chamou a atenção a carência de espaço físico, pois estava restrita a uma pequena sala de aula para todo o desenvolvimento das atividades diárias incluindo alimentação, descanso. Numa escola contendo mais turmas do primeiro ao quinto ano crianças e adolescentes muito maiores que impediam a movimentação da turma da creche e exploração delas ao ambiente educativo. Atualmente a realidade mudou um pouco, pois hoje funcionam na escola duas turmas de Creche e EJA, porém o mesmo espaço é utilizado para a alimentação e outras necessidades das crianças permanecendo o problema, porém com um pouco mais de flexibilidade.

Neste sentido, diante das brincadeiras propostas e livres que envolviam o correr, pular, subir, descer, tornou-se recorrente as quedas e machucados entre as crianças diante da falta de espaço. Nisso, sentindo a necessidade em priorizar a segurança das crianças passei a restringir as atividades que envolviam esses movimentos, oportunizando outros tipos diversos de jogos e brincadeiras, porém sinto muitas vezes podendo e contendo a espontaneidade das crianças visto que, principalmente os movimentos amplos ficaram comprometidos.

Não se pode negar que essas atividades de maior controle são convenientes a uma prática mais tranquila, porém torna-se incômodo e me inquieta na medida em que tenho consciência da importância da expressão corporal da criança e conseqüentemente para o seu desenvolvimento pessoal e global.

Sabemos que é crescente a implantação de creches tanto nos meios urbanos quanto no rural, muitas vezes, essa urgência de “integralização” e “universalização” da Educação Infantil nos mais diversos contextos acaba por desconsiderar a riqueza de possibilidades educativas disponíveis no ambiente. Reduzindo essas possibilidades a uma sala de aula, geralmente pobre em recursos e estrutura que ampliem o desenvolvimento da criança.

Inserido nesse contexto o professor pode assumir uma postura de acomodação diante da realidade ou transformá-la através de suas ações, na prática pedagógica exercida aliada a uma busca por condições favoráveis ao desenvolvimento da própria criança.

Abordando essa temática, Camargo (2011) analisou em sua dissertação de Mestrado a ação pedagógica do Educador que atua na Educação Infantil considerando os aspectos relacionados ao corpo, ao movimento, e ao brincar corporal, concluindo que as ações pouco favorecem a exploração corporal e de movimento da criança.

Silva (2012) em seu artigo sobre O Movimento Corporal na Educação Infantil concluiu através de seu estudo a necessidade de se repensar uma concepção de Educação Infantil que leve em consideração o papel que o movimento corporal da criança possui no contexto educativo, não somente por necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas como uma capacidade expressiva e intencional no processo educacional, em especial na fase da Educação Infantil.

Andrade Filho (2011) em sua tese de doutorado retrata as Experiências de Movimento Corporal de Crianças no Cotidiano da Educação Infantil aborda mais a questão da importância do movimento corporal em contrapartida à postura de proteção do professor diante da ação de movimento das crianças sinalizando que,

são necessários e válidos no processo de educação, entretanto, do ponto de vista de uma Pedagogia da Educação Infantil em que as experiências de movimento corporal sejam aceitas como princípio de conhecimento, as situações de riscos relacionadas com a experiência ocorrente podem ser

tratadas como motivos ou problemas em prol da educação com cuidado das crianças e não, tão somente, vistas como oportunidades de interdições, constrangimentos contra “fatalidades” (ANDRADE FILHO, 2011, p.26).

Como resultado de sua investigação Andrade Filho, ressalta que a mesma permitiu compreender que “as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser sistematicamente interdidas pela cultura institucional; que as crianças na Educação Infantil não têm direito a movimentar a si e ao seu mundo como precisam e gostariam de fazê-lo”

quando a criança move a si e ao seu mundo provoca um forte conflito entre sua perspectiva cultural ética estética e a ordem cultural estética ética institucional. Experiências de movimentos corporais vividas pelas crianças são necessárias como fontes e possibilidades efetivas de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, das linguagens, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança. (ANDRADE FILHO, 2011, p.07)

Comprendemos que tais autores discutem o assunto abordado na problemática fortalecendo sua relevância pessoal e social diante da necessidade de uma ação pedagógica diferenciada favorável ao desenvolvimento da criança e suas especificidades.

Teóricos como Foucault critica o disciplinamento e docilização do corpo, Fonseca (1983), Le Boulch (1988) consideram a Psicomotricidade em sua integração cognitivo, afetivo e social como possibilidades fundamentais para o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva tais teóricos servirão de suporte para o embasamento e desenvolvimento dessa pesquisa.

Como questão central para dar conta do problema busco responder: Como proporcionar às crianças uma prática que envolva expressão corporal e movimento considerando as limitações e possibilidades do espaço? Esta pergunta de partida tem por objetivo geral compreender como uma prática pode proporcionar a expressão corporal e movimento das crianças considerando as limitações e possibilidades do espaço.

Com o intuito de caminhar para tessitura deste trabalho etnográfico crítico pretendo atingir os objetivos específicos de: aprofundar o conhecimento sobre a importância



do movimento e psicomotricidade no desenvolvimento da criança na Educação Infantil; descrever o espaço da Creche suas possibilidades e limitações; observar e descrever criticamente como as crianças percebem e exercem a sua expressão corporal na instituição, e por último, identificar e analisar as ação/mediação do professor frente a expressão corporal espontânea da criança.

Como texto está estruturado em quatro capítulos, no primeiro capítulo, abordamos os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa apresentando também os sujeitos e o cenário investigado. No segundo capítulo trazemos concepções no que dizem respeito a crianças, infâncias e Educação Infantil, construídas ao longo da história até as recentes discussões voltadas para esse segmento, além de enfatizar os avanços e desafios da Educação Infantil no cenário brasileiro e em Serrinha-Ba.

No terceiro capítulo dialogamos com autores como Fonseca(1983) e Le Boulch(1988) sobre a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Também abordamos sobre o espaço da Creche investigada suas possibilidades e limitações, trazendo uma descrição dos espaços assim como o seu uso pelas crianças, ainda como parte desse capítulo buscamos fazer uma articulação das práticas observadas diante das vivências das crianças e sua expressão corporal na instituição cotidiana e a partir de propostas sugeridas em novas situações. O quarto capítulo como uma escrita memorialística revela a minha ação e mediação frente a expressão corporal espontânea da criança trazemos com isso Foucault (2014) para mediar a discussão e fundamentar a análise.

Dentro dessa perspectiva trazemos ainda as considerações finais relacionando todo o trabalho investigativo, arrematando as discussões e problemáticas levantadas no corpo da pesquisa. Uma análise necessária diante dos achados que nos permitem compreender as necessidades no que diz respeito a mudanças de concepções e posturas frente à prática de mediação na Educação Infantil, que valorize a criança como um todo, suas expressões, seu corpo em movimento e espontaneidade.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando a pesquisa proposta nesse estudo, a qual requer um aprofundamento com o objeto em análise, a partir da problemática envolvida formamos as bases metodológicas para a efetivação da mesma. Neste sentido a investigação será de cunho qualitativo, pois abordará aspectos da realidade os quais exigem uma compreensão aprofundada do objeto em questão. Segundo Oliveira (2007, p.37) a pesquisa qualitativa consiste em um “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Na concepção de Minayo (2001, p.14), tal pesquisa ocupa-se com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Bogdan & Biklen (1994, p. 50) ainda afirma que esse método,

tem o ambiente natural como a fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave. A presença do pesquisador, no ambiente onde se desenvolve a pesquisa é de extrema importância, à medida que o fenômeno estudado só é compreendido de maneira abrangente, se observado no contexto onde ocorre visto que o mesmo sofre a ação direta desse ambiente.

Assim sendo, este estudo será de inspiração etnográfica, utilizando para tanto a etnopesquisa crítica visto que possibilita a análise cotidiana das ações vivenciadas pelos atores da pesquisa, sendo essas ações fundamentais para a construção da pesquisa. Segundo Silva e Cabral (2010, p. 03) “uma etnopesquisa crítica é uma pesquisa de natureza qualitativa, visando compreender e explicitar a realidade humana tal qual como é vivida pelos atores sociais em todas as perspectivas possíveis”. Atores estes que na concepção de Macedo (2010) são seres culturais, de experiências que produzem ações significativas valoradas e, portanto não devem ser vistos e/ou concebidos como idiotas culturais, e neste sentido ainda afirma que “experimentar a diferença no campo de pesquisa, no mundo do outro, passa ser um imperativo etnográfico” (MACEDO, 2010, p.27).

Essa característica de se aprofundar *no mundo do outro* valoriza o cunho dessa pesquisa na medida em que possibilita a percepção das diferenças, das sinuosidades do cotidiano que favorecem a compreensão do ato educativo.

Para o etnopesquisador crítico dos meios educacionais, o outro é condição irremediável para a construção de conhecimentos no âmbito das situações e práticas educativas. Ao estabelecer a diferença, o outro vai mostrar ao etnopesquisador que nem tudo é regularidade, norma, homogeneização e que, ao traçarem uma “linha dura” para a compreensão do ato educativo, as ciências da educação perderam de vista a multiplicidade instituinte. (MACEDO, 2010, p.30)

Partindo dessa afirmativa relacionando a importância da etnopesquisa no contexto educacional, analisar a própria prática é um desafio traçado nesse estudo, para Macedo (2010, p.167) “... Professores como etnopesquisadores-críticos, como aprendizes e observadores implicados e engajados, como seres humanos-conectores, indagam-se sempre, após suas investigações...” são essas percepções diárias de lacunas, angústias, que na maioria das vezes não são aprofundadas e/ou não se concretizam sistematicamente que através dessa abordagem de pesquisa será possível compreender melhor. Pois, estar envolvido diretamente com o objeto de pesquisa nesse contexto é uma característica desse estudo. Silva e Cabral (p.11, 2010) afirmam que “a articulação entre etnografia e educação possibilita um olhar em *locus* da realidade coletiva construída da interação entre os etno/educadores que se institui no cotidiano das ações educativas”.

Segundo Oliveira (2008, p. 5) “A abordagem etnográfica permite a combinação de técnicas como, por exemplo: a observação, a entrevista, a história de vida, a análise de documentos, vídeos, fotos, testes psicológicos, dentre outros”. Neste sentido foram escolhidos como instrumentos para produção de dados visando extrair o máximo de informações relevantes para esse estudo, a observação participante, registros em diário de campo, iconográficos e vídeos.

A escolha da observação participante torna-se relevante na medida em que permite a presença direta e participativa do investigador no ambiente pesquisado relacionando-se com o objeto. “Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto” (Schwartz & Schwartz, 1993).

Uma das bases fundamentais da etnopesquisa, a observação participante enquanto pertencimento original possibilita a apropriação e a vivência no mundo da “linguagem natural” dos formadores no seu contexto original.

Esse procedimento torna-se elemento constitutivo do processo de conhecimento do objeto pesquisado. (SILVA E CABRAL. p. 6, 2010).

Apresentamos ainda o diário de campo por acreditar que a utilização de instrumentos de registros permite a análise da prática pedagógica, revisitando-a, possibilitando através dessa reflexão crítica “*no se ver*” o redirecionando do fazer pedagógico cotidiano,

...escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

O próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional (a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados. Quer dizer, a narração se transforma em reflexão). O sujeito ao narrar-se, ao narrar seu pensamento e sua prática, constrói-se no espaço íntimo da escrita do diário, no qual ele se autoriza a relatar, a questionar, a segredar; protagonizando também a investigação, assumindo a sua autoria em todo o processo no qual o estudo se revela. (ZABALZA, 2004, p. 44)

Também como procedimentos, utilizaremos imagens e vídeos, o uso das imagens se justifica por ajudar a revelar achados que apenas o ato verbal não consegue expressar, neste sentido ela vem complementar e enriquecer a pesquisa demonstrando visualmente o exposto, servindo segundo Macedo (2004, p. 183) como “estímulo para a verbalização do uso como significado da escola”. Ainda conforme Macedo (2004, p.183) “o vídeo flagra a dinamicidade ambiental e serve de elemento de contraste com a posterior documentação fotográfica”.

#### ○ SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos pesquisados serão 15 crianças, 7 meninas e 8 meninos, de 3 a 4 anos em uma turma de creche, oriundas do meio rural, onde a maioria são afrodescendentes e de baixa condições financeiras.

#### ○ CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa apresentada será realizada na cidade de Serrinha-Bahia que fica localizada no Território do Sisal. O lócus escolhido é uma Escola Municipal situada

no meio rural deste município onde a mesma apesar de ser uma escola de pequeno porte composta de três salas, três banheiros, onde apenas um possui chuveiro, uma cozinha, a secretaria e um pequeno pátio, a mesma também já serviu como polo da região atendendo anteriormente a estudantes do Fundamental I e II.

Acompanhando a realidade histórica de regressão do número de matrículas desses níveis de ensino e o atual contexto no que se refere ao crescimento da Educação Infantil, em 2010 essa escola começou a atender a EI na etapa de Creche multisseriadas, nesse período era apenas uma turma formada por crianças de aproximadamente um ano a crianças de quatro anos, juntas em apenas uma sala de aula, além de outras turmas do Fundamental I.

Com a obrigatoriedade das matrículas de crianças de 4 e 5 anos, em 2014 passou a atender de forma integral a Pré-escola e Creche no período diurno e a ainda permanecendo a EJA no período noturno. Em 2015 houve uma nova mudança às crianças do pré-escolar foram relocadas para outra escola permanecendo nesta educandos da Creche, divididas em duas turmas 1 a 2 anos e 3 a 4 anos. O que compreendemos é um cenário de pesquisa em constante reconfiguração, um espaço aproveitado e reaproveitado de acordo com a demanda pela faixa etária. Um desafio que emerge em muitas realidades, principalmente, no que se refere a características próprias de crianças pequenas diante de um espaço já instituído e não pensado para as especificidades dos sujeitos que ali estarão inseridos.

O quadro de funcionários é composto por uma diretora, auxiliar administrativo, três auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras. Na turma de Creche 1 a 2 anos como professora regente há uma pedagoga em formação e duas auxiliares no matutino, no período da tarde, duas estagiárias sendo uma pedagoga em formação e uma geógrafa em formação. Na turma de crianças de 3 a 4 anos foco dessa pesquisa como professora uma pedagoga e uma professora auxiliar formada em magistério, trabalhando integralmente com a turma 40h.

Em respeito ao anonimato das crianças sujeitos dessa pesquisa no decorrer do texto serão utilizados pseudônimos buscando preservar suas identidades. Esse compromisso busca reafirmar o respeito da criança como um sujeito de direitos visto que, diante da realização da pesquisa pode ocorrer certa exposição da vida

das crianças e sua individualidade ao fotografá-las, filmá-las além de outros instrumentos acolhidos na investigação, neste sentido existe essa necessidade ética de preservação que levaremos em conta considerando suas vontades ou não em participar no decorrer da pesquisa.

Para análise dos dados escolhemos o processo de triangulação por entender que essa forma de estudo detalhada, pode favorecer a compreensão da problemática levantada durante a pesquisa na medida em que cerca o fenômeno abordado em diferentes perspectivas. Sobre isso Macedo (2010, p. 141) argumenta que, “a *triangulação* é um recurso sistemático que dá valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade”.

Assim compreendemos esse fator interessante no processo, ao permitir a utilização de diversos recursos como base para legitimar as vozes das crianças, atores sociais da pesquisa como afirma Macedo (2010, p.140) ao considerar a triangulação como “um dispositivo ao qual o etnopesquisador apela durante a construção de seu instrumental analítico para os diversos meios, as diferentes abordagens e fontes, visando compreender e explicitar um dado fenômeno”. Sobre os recursos Macedo (2010) ainda explicita vários como possibilidades na efetivação da análise,

as citações das falas dos atores constituem um recurso pertinente em termos de coerência teórico-epistemológica para a etnopesquisa, além de servirem como base para a avaliação da pertinência das conclusões a que o estudo chegou. Outros recursos podem ser acrescidos, como fotos, recortes de documentos, jornais, cartas, impressos, mapas gráficos, cartazes, pinturas, desenhos, fitas de vídeo, cds, dvds etc. recomenda-se, ainda, que muitos desses recursos figurem no corpo do texto analítico, até mesmo como fonte de uma densa interpretação, afinal, as etnopesquisas visam compreender/ explicitar a realidade humana tal como esta é vivida pelos atores sociais em todas as perspectivas. (MACEDO, 2010, p. 141)

São amplas as possibilidades que esse tipo de análise pode oferecer, e o propósito da investigação segue neste sentido de extrair o máximo da realidade estudada em suas diversas perspectivas.

### **3. DEVIR E REVÉS NAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esse capítulo traz um mapeamento de concepções propagadas no decorrer dos anos no que diz respeito a crianças, infâncias e Educação Infantil. Abordando também discussões voltadas para os desafios e avanços existentes no contexto nacional e no município alvo da pesquisa.

Sempre remetemos o brincar à infância, entretanto é preciso reatualizar os conceitos de criança e infância, pois muitos dos nossos conceitos têm raízes históricas e a criança era vista de diversas maneiras dependendo do período histórico. Um ser invisível, adulto em miniatura, tábula rasa, diversão para a família. Até ser reconhecida como um ser social.

O conceito de infância e criança historicamente é concebido de forma contraditória e equivocado. Muitos compreendem a infância apenas como um período, uma fase vivida e guardada na memória, mas diante das vivências e estudos evidenciados entendemos que a infância vai além de um saudosismo e de recordações. Neste sentido, a infância então é concebida como uma construção social que difere de acordo com a cultura, lugar e época, interesses sociais, econômicos, culturais e políticos de uma ou mais sociedade.

Podemos afirmar que até o século XVII não havia um olhar voltado para a criança e infância passando até mesmo como algo despercebido. A criança sempre foi vista como um ser sem importância, invisível, um adulto em miniatura, tanto que no século XV e XVI era grande a mortalidade infantil por falta de cuidados com a sua saúde, até as suas mortes eram bem vistas, tidas como natural, pois nesse contexto era mais um anjo que estava indo para o céu. Esse pensamento, no entanto, começa mudar por volta dos séculos XVII /XVIII e nesse sentido Charlot (2013, p.158) afirma que: “o sentimento de infância nasce no século XVII, que começa a se interessar pela própria criança”. Contudo, essa imagem não era de uma criança socialmente construída, mas sim uma importância no meio familiar passando a representar uma figura de diversão para alegrar o seio da família, uma distração e relaxamento para o adulto.

Nisso percebemos uma visão contraditória acerca da criança e infância no decorrer da história principalmente no que se refere à visão que nós adultos perpetuamos sobre a natureza infantil.

Nossa imagem da infância é uma imagem contraditória. De fato, representamos a criança atribuindo-lhe características que se opõem umas às outras. Mas não tomamos diretamente consciência das discordâncias que nossa visão de infância encerra. Rejeitamos essas incoerências sobre a própria natureza da criança e acreditamos que nos contentamos em constatar objetivamente oposições inerentes a essa natureza. Nossa imagem contraditória da infância passa assim pela de um ser contraditório. (CHARLOT, 2013, p.159)

São pensamentos antagônicos que, muitas vezes, modela a criança a uma concepção imposta pelo adulto de dependência que não pode/sabe criar, falar ou pensar por si só. Deixando o adulto sempre como autoridade, transmissor de modelos e centro do conhecimento, e a criança à margem socialmente, politicamente, economicamente, a serviço da obediência, do excesso de disciplina e regras.

Nessa perspectiva, Bernard Charlot (2013) propõe que questionemos certas autoridades sociais que em muitas situações são vistas como naturais e o próprio adulto a enxerga assim reproduzindo com isso formas de dominação. “Considerar como natural a autoridade do adulto sobre a criança é dissimular a legitimidade maior ou menor das formas sociais que ela empresta e justificá-la no absoluto, enquanto ela só é justa sob certas formas e em certas condições”. (CHARLOT, 2013, p.171). Nisso Charlot justifica que a mediação do adulto tem sua importância, porém não como uma forma absoluta de dominação ou marginalizando a criança em sua importância da mesma ser ouvida e considerada.

Essa ideia da criança como um ser contraditório se perpetuou por longos períodos inclusive de acordo com Charlot (2013) o pensamento filosófico de Platão, Aristóteles, Kant, Descartes considerava a infância como a idade da corrupção, própria da natureza infantil e a educação tinha o papel, ou seja, a missão de lutar contra essa corrupção “já que lhe faltam razão e experiência, a criança deve ser guiada pelos adultos, razoáveis e experimentados” (CHARLOT, 2013, p.175). “A educação tem, pois, essencialmente, o papel de lutar contra essa corrupção da criança, ela pode fazê-lo já que a criança por natureza, obedece ao adulto e uma vez que, nela, a humanidade já se anuncia”. (CHARLOT, 2013, p.176).



Conhecida hoje como pedagogia tradicional esta concebia a infância como um período vazio, estado bestial e considerava o estado inacabado da criança como algo negativo, onde esta é mais comparada a um animal do que ao ser humano. Segundo Charlot (2013, p.180)

A infância é o período humano mais afastado da humanidade ideal, isto é, da verdadeira humanidade, ora, o que se opõe a humanidade é a bestialidade.

...ela é quase um nada, é pura insuficiência. Não se pode encontrar nada de positivo na criança porque, precisamente, ela não é praticamente nada, mal tem humanidade.

Educar a criança, fazer dela um homem, é romper com a infância, com a animalidade.

Tais perspectivas vieram aos poucos abrindo espaço para novos olhares e uma chamada pedagogia nova tendo Rousseau como principal precursor onde nessa concepção a visão da infância como corrupta deixa de ser concebida como algo natural, mas sim social.

A pedagogia nova, ao contrário, representa a natureza da criança como inocência original e busca proteger o natural infantil. Proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança. A natureza infantil é corruptível, mas ela não é naturalmente corrupta. (CHARLOT, 2013, p.178)

No ponto de vista da pedagogia nova a disciplina e regras evidentes na pedagogia tradicional sufocam a espontaneidade natural da criança, sendo assim, valoriza a expressão livre da criança em sua concepção bem como a espontaneidade infantil. Considerando que esta é uma fase de desenvolvimento, período de maturação, propondo a preservação da infância enxergando como positivo o inacabamento da criança.

A pedagogia nova interpreta positivamente a falta de acabamento da criança, e insiste no seu desenvolvimento, no fato de que a criança está se tornando, por caminhos próprios, o que deve ser. Que as faculdades da criança ainda não tenham chegado à maturidade significa que elas estão se desenvolvendo, que a criança está experimentando. (CHARLOT, 2013, p.182)

A infância nessa compreensão pedagógica segundo Charlot (2013), não é vista mais como um período vazio, mas sim de maturação, de experimentação e a educação deveria primar pela liberdade da criança e sua espontaneidade. É nesse contexto que emerge a concepção que diferencia a criança do adulto, esta passa a ser vista não mais como um adulto em miniatura.

Existe uma diferença radical entre criança e adulto, e a criança não é um adulto em miniatura. A educação não se baseará, portanto, na autoridade do adulto e na transmissão de modelos, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade; em todas as áreas da existência da criança, o adulto deve se apagar diante da criança, e mesmo tomar a criança como modelo. (CHARLOT, 2013, p.183)

A criança e a infância ganha, portanto, uma importância na sociedade contemporânea nunca vista anteriormente deixando de estar à margem para assumir um protagonismo que passa a valorizar sua heterogeneidade e especificidades.

As ciências começam a demonstrar interesse pela infância, assim como, a Psicologia e essencialmente a Sociologia que propõe uma concepção de infância social e as crianças são vistas agora como atores sociais, construtoras de cultura. Capazes de intervir, expressar suas vivências, pensamentos, pessoas com características próprias em interação com a sociedade: um ser social. Desse modo, a infância passa a ser visualizada como uma categoria social do tipo geracional, e a criança como indivíduos sociais, com identidade, um grupo de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo e que precisam ser ouvidos, como sujeitos de direitos precisam ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas.

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: *as crianças como atores sociais*, nos seus mundos de vida, e a *infância*, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. (SARMENTO, 2008, p.22)

Essa percepção da existência de uma variedade de infâncias, que torna-se única a depender do contexto vivenciado por cada criança em sua vivência social é pertinente na medida em que apoia-se na diversidade cultural, política, econômica das sociedades existentes. Neste sentido é válido considerar que a criança em seu meio seja ele qual for não assume uma posição passiva diante da sociedade, visto que, é difícil negar a sua dinamicidade e suas vozes, mesmo que estas ainda na sua grande maioria não sejam ouvidas.

### 3.1 AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO E EM SERRINHA-BA

Esse destaque diferenciado da concepção de criança e infância valoriza a particularidade da criança, como um ser com características próprias, diferente dos adultos, de mudanças ocorridas de percepção da criança como criança, alguém de direitos enquanto cidadão capaz de criar, inovar. Nesse sentido, pensa, um sujeito, gerador de cultura, requer do profissional da educação e principalmente o professor de Educação Infantil uma postura consciente frente às práticas realizadas. Uma prática que a contemple valorizando suas especificidades e com isso favorecer essa mediação na construção de relações e conhecimentos.

A concepção de criança e infância muda de acordo o contexto social, político, cultural e histórico ressaltando ainda os diferentes olhares: Psicológico, Antropológico, Sociológico, Filosófico dentre outros. Ter acesso às discussões sobre a construção dos documentos legais voltados para essa educação é fundamental na medida em que favorece uma compreensão onde pudemos analisar com mais propriedade as medidas e avanços obtidos na Educação Infantil.

Diante desse acesso percebemos que a fundamentação da Educação Infantil no cenário brasileiro é muito recente, principalmente no que se refere ao âmbito público. Isso porque até pouco tempo essa etapa de ensino era desconsiderada de políticas educativas, e com isso, o Estado se isentava de investimentos, compromissos e obrigações apesar de ser garantida na Constituição Federal de 1988 como um direito e na própria Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Sendo assumida de fato apenas no ano de 2007 quando abrangendo toda a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos foi regulamentado o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação o qual dispôs de um significativo aumento na aplicação dos recursos para financiamento da Educação Infantil. Este substituiu o antigo FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério que não abrangia a educação das crianças de 0 a 06 anos. É recente o tempo em que a Educação Infantil no Brasil começa a ser de fato enxergada passando a tornar-se “prioridade” e sendo valorizada no âmbito das políticas públicas, muito mais por necessidade, cobranças e pressões sociais do que por consciência política das autoridades e gestores, porém, são avanços que

vêm promovendo mudanças significativas num contexto desfavorável historicamente para a criança.

Partindo dessa realidade de direitos negligenciados na Educação Infantil, que como sabemos sempre predominou a visão compensatória, assistencialista, e ainda hoje muitos não só da sociedade, mas do contexto educacional em geral a concebem assim. Uma visão que não tem sido propagada ao acaso, mas vem impregnada diante de um passado histórico de negação à infância e a própria criança vista como um adulto em miniatura como afirma Ariès (1981), salientando também que até o século XVII não existia uma definição específica sobre infância, neste sentido a criança sempre foi considerada como um ser menor, inferior e no decorrer dos séculos em alguns períodos até mesmo um peso social, portanto não havia necessidade de “preocupação” numa perspectiva de formação educativa delas.

Assim, nesse passado ainda recente foi firmando-se a ideia de que qualquer pessoa serve para “olhar” – tias, cuidadoras, pajens, qualquer espaço serve para as crianças ficarem – depósitos, desde que ofereça um amparo social, descanso às mães e/ ou um amparo para aquelas que precisam trabalhar, silenciando assim os recorrentes apelos sociais voltados para as necessidades da criança que nesse período creditava nesse ensino um papel social no sentido de assistência.

Diante dos teóricos estudados percebemos o quanto que é importante na Educação Infantil ter um profissional qualificado, que entenda as concepções de criança e infância, pois isso reflete na sua prática. No entanto, partindo da realidade vivenciada esse profissional ainda é desvalorizado uma vez que, na visão da sociedade perpetua esses resquícios como vimos de raízes históricas, onde a criança é concebida como algo menor e para se trabalhar com crianças, principalmente as pequenas, não se faz necessário uma formação acadêmica específica, pois a Educação Infantil sempre esteve atrelada ao cuidar, e quem trabalhava com crianças como aquelas que tinham o dom da maternidade, ou como ainda ouvimos “tias”. E isso infelizmente ainda permanece como percebemos em nosso cotidiano enquanto pedagogas na Creche em que trabalhamos, e muitas vezes somos vistas como babás, não só pelos pais, mas com mais indignação por parte de outros professores e gestores que ainda não conseguem enxergar a Creche como um espaço educativo, de desenvolvimento que supera o cuidar e o assistencialismo.

O papel da professora na Educação Infantil, atualmente, reveste-se de faces contraditórias de uma mesma realidade concreta. De um lado, a docência é uma atividade que requer competência, conhecimentos e capacitação para o exercício da profissão. Por outro lado, a atividade docente com crianças é balizada pela socialização doméstica, em que desenvolve-se um trabalho não-intencional, desprofissionalizado; qualquer pessoa pode ser professor(a), fortalecendo, assim, a dimensão afetivo-sentimental que envolve o papel da “tia” na escola infantil (PAIM, 1999, p. 96).

Percebemos que as discussões, os embates promovidos pelos movimentos sociais voltados a essa área vem de alguma forma surtindo efeito na medida em que mobiliza, permitem que a sociedade se volte para as particularidades e carências da infância e pressione por mudanças. Embora inicialmente a visão desses movimentos sociais fosse numa perspectiva assistencialista, principalmente, voltada para atender às mães que necessitavam trabalhar e crianças carentes, o papel dos movimentos sociais foi aos poucos mudando essa visão, consolidando seu espaço em fóruns permitindo uma discussão ampla suscitando a implementação de diversas políticas públicas para a Educação Infantil, são ações permanentes de estado e não governamentais como Plano Nacional e Municipal de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, procurando garantir a universalização dessa Educação e contemplar a criança nos seus direitos e especificidades. São orientações que reafirmam uma concepção voltada para as particularidades da criança enquanto atores sociais e produtores de cultura como encontramos nas DCNEI (2009):

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. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009, p.12)

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atender para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas.

A necessidade do respeito às especificidades das crianças vem sendo reforçada em praticamente todos os documentos legais como forma de valorizar a construção da identidade pessoal e coletiva da criança. Nisso as DCNEI (2009) traz orientações para as propostas voltadas ao ensino infantil, enfatizando princípios

éticos, políticos e estéticos nas práticas educativas de maneira a proporcionar o desenvolvimento global do educando e que estas tenham a criança como centro do seu planejamento.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a 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. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009)

Tais diretrizes reconhece a criança como um ser dinâmico, com necessidade de mobilidade, expressão, liberdade e segurança em seu deslocamento, salientando que as instituições de ensino devem garantir condições para tanto.

§ 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;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009)

Como promover uma prática em que valorize o corpo da criança e suas expressões de movimento espontâneos e amplos sabendo que, muitas vezes, o ambiente “escolhido” para Instituições de Educação Infantil não favorecem as crianças e também ao professor uma prática para esse desenvolvimento global? São condições que limitam explorar livremente o espaço devido a ausência de segurança e com isso cerceiam a ampla ação psicomotora da criança.

Art. 9º 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; (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009)

Pensar numa Educação Infantil que favoreça o movimento e sua importância, é recente, nisso vejo pela minha educação nessa fase de ensino, pois quando relembro percebo que as brincadeiras e outras expressões de movimento estavam destinadas a fora da sala de aula, no recreio ou em casa. Não havia espaço para a expressão corporal na prática pedagógica a preocupação era mesmo com a escolarização, aprender a ler, a contar, a escrever.

No entanto, faz-se necessário pontuar a importância do rompimento da rigidez que ainda existe na Educação Infantil de forma que esta venha de fato valorizar a criança em sua capacidade de movimentação e exploração do corpo infantil.

Essa mudança significativa de concepção voltada a expressão do corpo da criança que aos poucos vem se consolidando, produz uma nova forma de direcionamento ao ensino infantil na medida em que compreende a importância dessa etapa de forma favorável ao desenvolvimento físico, motor e cognitivo das crianças e com isso possibilita que elas conheçam melhor o seu corpo tendo consciência dele, as diversas formas de explorá-lo e também dominá-lo.

Segundo Le Boulch (1987, p.15) “O objetivo central da educação pelo movimento é contribuir ao desenvolvimento psicomotor da criança, de quem depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e sucesso escolar”. Partindo desse ponto de vista defendido por Le Boulch entendemos que oportunizar práticas que contemplem a expressão do corpo infantil supera o fazer das atividades corporais mecânicas, ou ainda pelo prazer que é também de extrema importância, contudo possibilita ainda inúmeras representações e associações que no decorrer das situações vivenciadas vai se construindo e se constituindo. Num sentido de proporcionar amplos desenvolvimentos não apenas no que diz respeito à questão motora, mas de favorecer possibilidades cognitivas na medida em que o despertar do corpo através do movimento intencional oportuniza à criança o conhecimento de si, suas limitações, a sua imagem e dos outros, contribuindo na sua forma de se relacionar e também na construção da sua personalidade, a partir das experiências vivenciadas.

Atualmente acompanhamos avanços tanto garantidos legalmente quanto partindo da realidade vivenciada em Serrinha-Ba, no que se refere a exigências

mínimas na admissão de professores capacitados para estarem atuando diretamente no ensino infantil principalmente para as creches.

A partir do diagnóstico realizado em 2009 a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu um plano de gestão educacional denominado de “Programa Ipê- Por uma Escola de Aprendizagens” onde foram definidos princípios, objetivos e metas.

As creches reformadas tiveram banheiros adaptados, com chuveiro quente e receberam móveis adequados à idade das crianças, colchonetes, colchões, televisão, DVD, brinquedos e materiais didáticos e de higiene pessoal.

Em 2011 mais uma iniciativa consolida as ações voltadas para a Educação Infantil, quando foi realizado um concurso público para “Educadores de Creche” com exigência em nível superior, licenciatura plena em Pedagogia e para Auxiliares de Creche, com exigência mínima em magistério, assim como para a função de Coordenador Pedagógico, o qual dentro da sua dinâmica de trabalho também realiza acompanhamento pedagógico nas unidades de creche. Ao todo foram admitidos 39 novos Professores para as creches, com 38 Auxiliares e mais 30 Coordenadores Pedagógicos. (Secretaria de Educação de Serrinha).<sup>1</sup>

São espaços que estão longe de ser o ideal, mas já demonstram grandes melhorias mostrando que há um interesse neste sentido, as unidades construídas do Pró-infância, modelo sugerido pelo Ministério da Educação ainda não é realidade no município de Serrinha, pois as obras de quatro creches até o momento estão inacabadas durante quase cinco anos.

Um cuidado a ser sinalizado e que hoje se percebe muito forte no contexto municipal de Serrinha-Ba, a especificar na unidade de ensino em que trabalho é que mesmo com tantas mudanças significativas, de novos horizontes para a Educação Infantil, ainda predomina o olhar do aluno sobre a criança, esta como um ser social tanto enfatizada nas legislações e diretrizes.

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. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, p.12, 2009)

O objetivo maior infelizmente ainda é cumprir metas diante de uma corrida urgente em alcançar o quantitativo de alunos (por isso salas superlotadas e inadequadas) para conseguir investimentos, sem antes promover um preparo, uma organização de espaço, de equipe, mobiliários, recursos didáticos para que de fato promova o

---

<sup>1</sup> Dado disponível no projeto **CUIDA BEM DE MIM: Desafios e avanços da Rede Municipal de Ensino de Serrinha-Ba na Educação Infantil**, Serrinha-2014.



desenvolvimento integral da criança e não a mutilação. Então o que vemos é que as crianças muitas vezes ficam a mercê da boa e/ou má vontade dos envolvidos na creche, colocando-se uma responsabilidade muito grande no educador – porque é concursado, tem formação e o que era para ser um ponto positivo acaba se voltando contra o profissional como se o mesmo fosse o único responsável e capaz de resolver todos os problemas existentes no dia-a-dia de sala de aula que superam a prática pedagógica.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.17).

Os avanços na EI nos últimos anos são inegáveis, porém ainda estão muito aquém para o que se propõe mais que professores capacitados, necessitamos de gestores com olhar sensível, que compreenda a criança, e, com isso entenda o real papel da Educação Infantil. A fim de romper com esse conceito histórico que tanto limita as inúmeras possibilidades da criança respeitando antes de tudo o bem-estar e seu desenvolvimento.

E uma dessas necessidades de mudanças nesse segmento está atrelada à carência de uma Educação Infantil que compreenda a criança como um todo, dinâmica, viva, corpo e mente daí a importância de práticas que incluam a psicomotricidade como ações fundamentais para o desenvolvimento da criança.

#### **4. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Diante do entendimento atual no qual a criança é concebida em sua totalidade e precisa de estímulos e interação para desenvolver-se, a cada dia se torna evidente a necessidade de uma Educação Infantil que afirme e valorize as habilidades próprias da criança. Nisso, o trabalho voltado para as expressões corporais, numa perspectiva da psicomotricidade surge como possibilidade efetiva de ação para o desenvolvimento de sua percepção global, o que abordaremos neste capítulo.

É importante pontuar que inicialmente a psicomotricidade esteve ligada à patologia e segundo Le Boulch (1988, p. 20) havia uma concordância de que “o tratamento das enfermidades chamadas “mentais” passava pela ação sobre o corpo e seus movimentos”, sendo utilizada apenas como auxílio para uma reeducação na correção de transtornos, ou seja, uma terapia. Atualmente a psicomotricidade tem se evidenciado como prática educativa, que se fez assim pela insuficiência da educação física, a qual ainda na concepção de Le Boulch (1988, p.23) apesar da sua importância ocupava-se apenas com o “domínio do corpo e por vezes mecanizado do movimento não contemplando, portanto, a dimensão real ao desenvolvimento das funções psicomotoras, onde houvesse um equilíbrio entre a mente e o físico”. Para Fonseca (1983, p. 08) a psicomotricidade,

encontra-se enriquecida com os estudos da via instintivo-emocional, com os da linguagem, com os da imagem do corpo, com os aspectos perceptivo-gnósticos e práxicos e toda uma rede interdisciplinar, que vieram dar ao estudo do movimento humano uma dimensão mais científica e menos mecanicista.

Entendendo tal amplitude e a partir dessa nova compreensão pôde-se haver uma diferenciação entre a educação psicomotora, ligada à promoção da afetividade, interação com o outro e o ambiente e terapia psicomotora associada a indivíduos com transtornos.

A educação psicomotora concerne uma formação de base indispensável a toda criança que seja normal ou com problemas, responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano.

A terapia psicomotora refere-se particularmente a todos os casos-problemas nos quais a dimensão afetiva ou relacional parece dominante na instalação inicial do transtorno. Pode estar associada à educação psicomotora ou se continuar com ela. (LE BOULCH, 1988, p.13)

O que fundamenta, portanto, a educação psicomotora é a intencionalidade, dirigida a partir dos movimentos espontâneos da criança para com isso favorecer outras possibilidades, transcendendo seus limites iniciais de ajustamento do corpo ao espaço.

...o essencial é a intencionalidade, a significação e a expressão do movimento, e desta forma o movimento põe em jogo toda a personalidade do indivíduo. Interessa-nos deixar expressas outras dimensões do movimento: o movimento é ao mesmo tempo antecipação da ação (projeto da ação). (LE BOULCH, 1988, p.09)

Para reforçar essa compreensão Le Boulch (1988) e Fonseca (1983) reconhecem as contribuições de autores como Wallon e Piaget para a formação da educação psicomotora como prática fundamental na Educação Infantil. Le Boulch ainda refere-se, aos estágios da criança, enfatizado por Piaget desde o seu nascimento, bem como estas se desenvolvem retratando o reconhecimento e a percepção da criança aos três anos do seu corpo como objeto. Afirmando que nesse estágio a ação educativa da escola será dentro do possível desenvolver uma espontaneidade adaptada ao ambiente, daí sua relevância.

Nesse sentido Fonseca (1983) também se reporta à importância das obras desses autores para o estudo da gênese da psicomotricidade, se relacionando às contribuições de Wallon no que se refere à associação do corpo e sua contribuição para o desenvolvimento mental da criança. Salientando que para Wallon, “o movimento não intervém só no desenvolvimento psíquico e nas relações com o outro, mas também influencia o comportamento habitual. É um fator importante do temperamento da pessoa humana”. (FONSECA, 1983, p. 23)

Para que a criança chegue a uma compreensão do corpo, suas limitações, formas de exploração e domínio que na concepção dos autores citados passa pela percepção da criança à imagem do corpo onde conforme Le Boulch (1988, p.15) “A imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade. Ela não corresponde só uma função, mas sim a um conjunto funcional cuja finalidade é favorecer o desenvolvimento”.

Imagem esta construída aos poucos primeiramente visual na primeira infância como referência e que em decorrência da sua maturação e experiências resulta na constituição do esquema corporal, organizado a partir das sensações vivenciadas pela criança através do corpo.

Esquema corporal é a consciência do corpo como meio de comunicação consigo mesmo e com o meio. É um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo. (WALLON, 1974, p.09)

Le Boulch (1981) Fonte: Portal Educação, 2013, divide o esquema corporal em três etapas. A primeira a qual denomina “corpo vivido” até os três anos de idade,

Corresponde à fase de inteligência sensório motora de Piaget. O bebê sente o meio ambiente como fazendo parte dele mesmo. À medida que cresce, com um maior amadurecimento de seu sistema nervoso, vai ampliando suas experiências e passa, pouco a pouco a diferenciar de seu meio ambiente. (Fonte: Portal Educação, 2013).

A segunda etapa interesse maior na pesquisa o autor compreende como corpo percebido ou descoberto (3 a 7 anos): “corresponde à organização do esquema corporal devido à maturação da "função de interiorização" que é definida como a possibilidade de deslocar sua atenção do meio ambiente para seu próprio corpo, a fim de levar à tomada de consciência”. (LE BOULCH, 1988, p.16). E ainda, a terceira etapa do corpo representado (7 a 12 anos) “nesta etapa observa-se a estruturação do esquema corporal. No início desta fase a representação mental da imagem do corpo consiste numa simples imagem reprodutora e é uma imagem de corpo estática.” (Fonte: Portal Educação, 2013)

Compreendendo essas etapas faz-se necessário enfatizar a fase do “corpo vivido” na organização do esquema corporal, deixando visível a importância da educação psicomotora no sentido aproveitar a espontaneidade da criança, permitindo ao próprio jogo ajustar e dirigir a ação infantil, a fim de permitir a tomada e ampliação dessa consciência do seu próprio corpo pouco a pouco construída.

O jogo da função de ajustamento dá aos movimentos da criança seu caráter espontâneo. Sem dúvida, é nos primeiros anos de vida que a espontaneidade da criança se manifesta em toda a sua plenitude, não sendo ainda modificada pelo raciocínio.

As reações espontâneas não são pensadas; são dirigidas pouco a pouco por uma intencionalidade, verdadeira consciência do fim a alcançar. (LE BOULCH, 1988, p.29)

Nisso está relacionado às experiências vividas pelas crianças como possibilidades de proporcionar esse ajustamento a mobilidade do corpo que depende das situações propostas como apropriação e efetividade futuras.

Os movimentos espontâneos, mesmo não sendo pensados, dependem das experiências vividas anteriormente; não se trata de uma memória intelectual, mas sim de uma verdadeira memória corporal, toda ela carregada de afeto e orientada por ele. O corpo não está simplesmente dotado de eficácia; ele está presente no mundo como uma unidade fundamentalmente original, como “corpo próprio”. (LE BOULCH, 1988, p.30)

Partindo dessa criança que brinca, pula, se movimenta possui naturalmente uma dinamicidade própria e muitas vezes são negados a isso logo que chega a creche, pois são impostas a um ambiente que ao invés de favorecer a potencialização de suas habilidades acabam por restringir suas características de expressão. Nisto Moraes (2008), em seus estudos sobre motricidade vem afirmar sobre a importância de favorecer a criança possibilidades para desenvolver sua capacidade motora como meio de enriquecer sua vivência e visão de mundo.

A criança amplia suas possibilidades de exploração e conhecimento por conta capacidade de movimentar-se. Usando seu corpo, ela aprende sobre si mesma e sobre o ambiente a seu redor. Desenvolvendo sua motricidade, estaremos ampliando sua condição de aprender sobre si e sobre o mundo em que vive. Neste sentido, a vivência corporal é essencial para o desenvolvimento da motricidade e da linguagem corporal. Favorecendo isto, estaremos enriquecendo sua capacidade de perceber e viver neste mundo. (MORAES, 2008, p. 41)

Neste sentido, o desenvolvimento da motricidade permite a criança não só reconhecer-se no espaço, mas proporciona também a evidência de uma linguagem, esta traduzida através das ações do próprio corpo, que pode ser de mobilidade ou não,

Pondo em conta que existe uma linguagem corporal, que o corpo fala, é necessário entendermos o que os corpos das crianças nos dizem no contexto da Educação Infantil, quando elas correm, pulam, brincam, se tocam, fazem barulho, buscam superar desafios... ou ficam impacientes e inquietas com a imobilidade escolar. A leitura de seus corpos pode nos fornecer ricos indicadores de suas necessidades, e aspectos fundamentais de seu desenvolvimento. (MORAES, 2008, p. 41)

Le Boulch (1988) e Fonseca (2004) estudam a temática do desenvolvimento motor numa perspectiva de Psicomotricidade relacionando o cognitivo, social e afetivo como fundamentais para o desenvolvimento humano e conseqüentemente da

criança desde pequena, esse conjunto de expressões quando aproveitadas em suas diversas possibilidades pode proporcionar grandes avanços.

Para Le Boulch (1984) A educação psicomotora leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. “Deve ser constituir privilégio desde a mais tenra infância; conduzida com perseverança, permite prevenir certas inadaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas”. (LE BOULCH, 1984, p. 11).

As concepções desses autores ao propor uma ciência do movimento humano como fundamental ao desenvolvimento humano é interessante na medida em que contempla a criança em seus diversos aspectos valorizando o que lhe é próprio em sua dinâmica de conhecimento e reconhecimento integral. Segundo Le Boulch (1969 apud LE BOULCH, 2001, p. 40), a Psicomotricidade,

se dá através de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade. É uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sócio-cultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

Tal preocupação no que se refere em valorizar esses aspectos só vem reforçar a necessidade de oportunizar práticas que contemplem o movimento das crianças na ação pedagógica como meio de proporcionar ao educando uma formação que venha possibilitar seu desenvolvimento nas diversas áreas. Para Le Boulch (2001, p. 131) a educação psicomotora:

refere-se a uma formação de base indispensável a toda a criança (...) pois responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibra-se através do intercambio com o ambiente humano.

Segundo Fonseca (1995, p. 52) “a noção de corpo é encarada como um dispositivo essencial para o desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, da personalidade” A criança passa a ter noção do seu lugar no espaço e do próprio corpo através desse movimento. Na concepção de Fonseca (2004) a Psicomotricidade é sustentada por três elementos básicos: o movimento, o

intelecto e o afeto e neste sentido a criança necessita de um lugar que proporcione situações que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades seja na área física, social ou cognitiva. E a ação pedagógica nessa perspectiva tem o desenvolvimento motor e mental da criança como principal objetivo no domínio do próprio corpo através da ação espontânea de seus movimentos.

Diante dessas concepções discutidas e ainda na vivência do dia a dia em sala de aula compreendemos o quanto as experiências no que se refere ao trabalho corporal num sentido amplo são importantes para o desenvolvimento global da criança. Por isso entendemos que essa percepção de apropriação precisa ser oportunizada às crianças pelo professor através de uma prática que valorize o movimento não de forma aleatória, mas com fundamento e conhecimento do que pode expressar, o que se deseja alcançar e o que pode ser proporcionado à criança, a partir disso no decorrer de sua vida em suas diversas áreas.

Neste sentido, o espaço educativo como o ambiente onde a criança vai estar inserida no dia a dia, precisa revelar em sua estrutura e organização, uma compreensão voltada para as especificidades da criança para tão necessária mobilidade infantil, considerando a amplitude das ações do seu corpo. A fim de oferecer condições para que essa criança se expresse livremente nas mais diversas formas de interação.

#### 4.1 O ESPAÇO DA CRECHE SUAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

É sabido que na Educação Infantil existe uma série de concepções que ainda necessitam ser superadas, dentre elas está o conhecimento aprofundado e prática no que se refere à expressão corporal das crianças e a construção/organização de espaços educativos adequados. As discussões sobre a falta de estruturação dos espaços físicos das creches brasileiras não são recentes, e ainda assim, nos dias atuais é recorrente a implantação de espaços inadequados para os sujeitos que vão estar inseridos nesse ambiente, contradizendo os aspectos legais e caminhando na contramão dos embates firmado nos últimos anos.

Ainda assim não é difícil nos depararmos com situações que inibem as crianças na

liberdade da sua expressão corporal, resultado de uma construção histórico-social que envolve um conjunto de relações. A crítica a esse processo de aprisionamento do corpo no espaço, não só dos ambientes escolares é sinalizada por Foucault (2007), ao afirmar que essa é uma prática comum nas sociedades moderna a qual é direcionada para a formação de pessoas disciplinadas e dóceis e tal processo é refletido nas ações do educador em sala de aula... “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições e obrigações”. (Foucault, 2007, p. 118).

Segundo Camargo (2011) na concepção de Foucault a dualidade corpo e mente imposta à sociedade moderna faz da escola um ambiente de docilização e disciplinamento,

experiências e práticas relacionadas ao corpo são inseridas no cotidiano escolar por meio de ações docilizantes e disciplinadoras, que antes de constituírem a prática pedagógica do educador, influenciaram sua formação enquanto pessoa, estando, portanto implícitas no processo de formação pessoal e profissional, numa sociedade em que corpo e mente são elementos distintos, passíveis de controle (CAMARGO, 2011, p.42)

Ao marcar essas tensões sociais, Foucault (2007) traz uma reflexão política, crítica envolvendo não só a constituição dos espaços como meio intencional para a disciplina humana, mas reforça também a formação pessoal do educador como influência à sua prática, onde este traz consigo uma construção histórica e social que interfere no processo educacional.

Entender que as práticas referentes às ações da expressão corporal exige a compreensão de um conjunto de concepções que supera a limitações espaciais impostas. É preciso perceber a criança como autor em sua totalidade e necessidade de amplo desenvolvimento onde a percepção do professor, torna-se indispensável nesse processo.

Ao trazer este assunto como temática da pesquisa foi indispensável realizar uma análise do início da minha prática na escola, bem como na turma, a partir de 2012. A realidade viva em minha memória é de um espaço fechado, escuro, paredes sujas, composto por uma cama no canto, uma cômoda, mesinhas e cadeiras, TV e quadro, não havia brinquedos. Aquela sala era o único lugar que podia ser utilizado pelas crianças para todas as atividades inclusive de alimentação e higiene. Mesmo



sendo uma escola pequena funcionavam outras turmas do Fundamental I, então aquelas crianças pequenas eram tidas como intrusas num ambiente que não era delas e não eram raros os comentários discriminatórios sobre suas presenças ali.

Nessa retrospectiva de três anos, período em que assumi a turma após a metade do ano letivo, recém-formada na universidade, com crianças de várias idades do segmento creche, ou seja, de 0 a 03 anos, foi um sentimento de angústia muito grande diante das limitações evidenciadas não apenas espacial, mas era esse o que mais incomodava. As tentativas em deixar as crianças livres ou mesmo propondo brincadeiras sempre acabavam em quedas, batidas e machucados que não permitia dar prosseguimento.

Confirmando essa carência espacial, Horn (2004), salienta que,

A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial. Na Educação Infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes. (HORN, 2004, p. 27)

Para conhecermos um pouco do espaço pesquisado trazemos aqui algumas fotos da escola em suas diversas configurações. Essa é a imagem da Instituição vista do lado de fora, a sua localização em frente à estrada principal dando acesso a outros povoados e o fluxo de carro, motos, cavalos, é sempre contínuo. Nisso encontramos dificuldades em proporcionar momentos de atividades fora da escola visando a segurança da criança.



Imagem. 1 – Frente da Escola

A realidade demonstrada na foto abaixo foi vivenciada durante quase um ano na Creche, onde o único espaço disponível para as crianças fora da sala de aula, o

pequeno pátio, foi ocupado por dois tanques para resolver a questão recorrente da falta de água na instituição. Com isso as crianças ficaram impossibilitadas de ir ao pátio, restringindo a sua permanência diária na sala de aula que era um ambiente como já abordamos sem qualquer atrativo e podemos ver nas imagens a seguir e o pouco que tinha era distante do acesso da criança. ao demonstrar a importância reveladora do espaço Horn (2004, p. 35) afirma que, “ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas”.



Imagem. 02 - Pátio



Imagem. 03 - Sala de Aula

Essa realidade nada desafiadora em que muitas crianças se encontram e vivenciam demonstra o quanto o olhar voltado para a Educação Infantil precisa avançar. Horn (2004, p.15) afirma que tal pobreza é frequentemente encontrada nas salas de aula de Educação Infantil inclusive, “nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios”. Situação ainda recorrente em nossos dias.

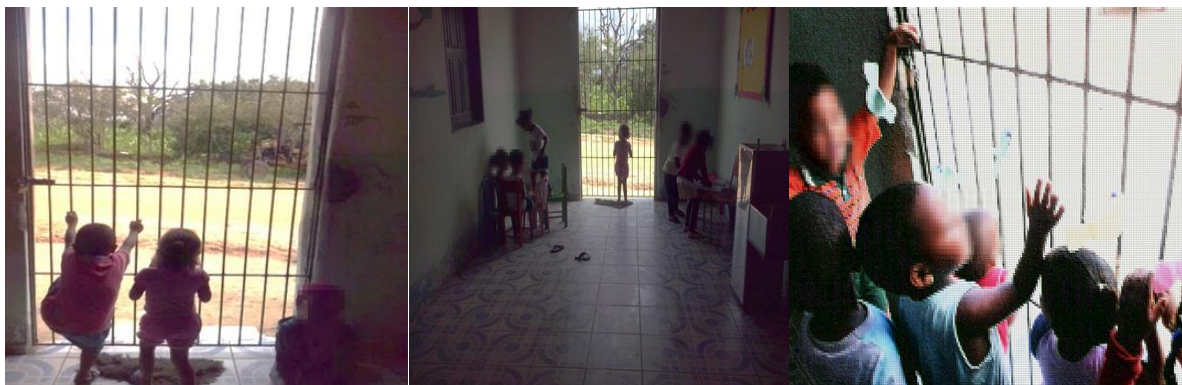


Imagem. 04 - Crianças no Pátio

Essa imagem acima retrata as crianças agora com um pouco de liberdade, no pátio sem a presença dos tanques, porém, ao mesmo tempo reforça uma vontade deixando expressa *nesse agarrar nas grades do portão* suas condições de aprisionamento numa carência representada de áreas tanto internas quanto externas em nossas creches.

Nossas Escolas não são, verdadeiramente, espaços para CRIANÇAS! Precisamos de casas bonitas, amplas, diversificadas, em meio a árvores e ar puro, com terreno bastante para correr e Brincar... Num país como o Brasil, vasto, vário, exuberante, isto não deveria ser um problema, antes uma destinação! É preciso lutar pelo Jardim de nossas Crianças, e oferecer a elas o espaço a que têm direito: a Natureza, a Casa da Criança. (HORTÉLIO, Projeto Céu, Terra, 51 cada vez sai um..., 2014)<sup>2</sup>

Aquelas crianças viviam no campo, observava que fora da escola elas eram livres, subiam, desciam, corriam na estrada, algumas ainda não conseguiam andar e estavam agora sendo confinadas, por oito horas, a um espaço que não suportava suas espontaneidades e suas necessidades.

No decorrer dos meses priorizamos em melhorar a aparência da sala de aula dando cores ao ambiente, introduzindo mais brinquedos e objetos organizando os cantinhos naquele espaço disponível. Utilizamos recursos acessíveis como Tnt, Eva, Papel Metro para cobrir paredes, objetos envelhecidos, forrando a sala e as crianças podiam escrever e pintar na parede (Imagem. 05). A intenção era tornar a sala atraente para que as crianças ao ficar naquele único espaço durante tanto tempo tivesse prazer em estar ali e pudesse de alguma forma se desenvolver diante de tantas limitações. HORN (2004, p. 37) afirma que “O espaço é algo

<sup>2</sup> **Projeto Céu, Terra, 51 cada vez sai um... Brinquedos dos meninos de Serrinha, hoje!** Música Tradicional da Infância no sertão da Bahia no século XXI, 2014. Lydia Hortélio

socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro e, como consequência, retrata hábitos e rituais que contam experiências vividas”.



Imagem. 05 – Sala de Aula após organização

A proposta de mudança na organização do espaço foi a partir de uma concepção construída socialmente e afirmada enquanto estudante na universidade ainda que rasa, pois a formação inicial não era específica para esse segmento da educação, porém trazíamos uma base referenciada que compreendia a criança como um ser específico e brincante por essência e direito.

O intuito era de oportunizar para as crianças um espaço acolhedor, claro, colorido, atrativo, no entanto, fazendo uma análise desse contexto percebo que ali estavam as minhas marcas a partir dos meus anseios, não as das crianças, poderia ter sido feito com as crianças, e a partir dos seus interesses e interferência como acredita Horn (2004) ao enfatizar a construção solidária onde os espaços sugeriram expressivamente a identidade das crianças que o compõe.

O lugar da sala de aula está organizado com suas paredes, aberturas, com sua iluminação, com seu arejamento. Entretanto, existe um espaço a ser povoado, com cores, com objetos, com distribuição de móveis. Ele deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores. O que se observa, via de regra, é que os professores se apoderam dos espaços, decorando-os e organizando-os a partir de uma visão centralizadora da prática pedagógica, excluindo as crianças disso. (HORN, 2004, p.37)

Nesse contexto a visão que predominava sobre a creche na comunidade ainda era de desconfiança e muito pejorativa, qualquer anormalidade vista na criança vinha a afirmação: “Foi na creche!”, ainda que não sendo. Desse modo, passamos a valorizar o cuidado e a segurança para com as crianças, começamos direcionar a prática para as atividades de menor movimento e impacto entre as crianças e

muitas delas fixas ao chão ou nas mesas com objetos de encaixes, de montar, “escrita”, leitura, pintura, modelagem, a carência de material didático diverso e também minha inexperiência limitava as ações.



Imagem. 06 (Atividades)

Reafirmamos a importância dessas atividades realizadas como fundamentais para o desenvolvimento infantil também, no entanto, eram práticas que sugeriam pouca movimentação das crianças, mais estáticas ao chão ou cadeiras limitando suas habilidades motoras e expressão corporal devido a preocupação maior ser ainda com a segurança daquelas crianças. Para Horn (2004, p.47) “O espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também deverá ser agradável e acolhedor, revelador das atividades que nele as crianças protagonizam”.

Partindo dessas ações, foi possível vivenciar uma prática mais tranquila e controlável ou podemos dizer um “*falso controle*” revelado na vivência cotidiana, onde nesse contexto diário existiam muitos momentos em que as crianças naturalmente demonstravam sua resistência, a exemplo de quando alguém abria a porta da sala, rapidamente algumas crianças saíam correndo para os outros espaços, que no dia a dia eram proibidos e era preciso *recolhê-las* de volta. E até mesmo durante as atividades ou quando cansavam começavam a brincar de correr, mas sempre eram contidas devido à falta de espaço ou com o discurso de agora não é hora de correr e sugerir rapidamente outra atividade.

Assim compreendemos que a ideia de manter as crianças sempre ocupadas, com atividades programadas, apesar da intencionalidade acabava não dando espaço para os seus reais interesses e com isso perceber a espontaneidade e as criações das crianças por elas mesmas. E esse equívoco demonstrado acontece muitas vezes onde procuramos estar sempre em cena *para não deixar a criança à toa*, manter a ordem, direcionando, monitorando, intervindo, que acabamos não

assumindo o papel de mediadores, mas de controladores e disciplinadores ainda que de forma inconsciente.

Tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de sua força no movimento com o qual exhibe. (...) O poder disciplinar ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. (...) É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, mantém sujeito o indivíduo disciplinar. (FOUCAULT, 2014, p. 183)

Essa afirmação de Foucault (2014) demonstra que o processo de disciplinamento acontece geralmente de maneira disfarçada, e é algo que vivenciamos e propagamos diariamente sem perceber, por muitas vezes estar posto e visto como normalidade ou ainda como algo benéfico.

No contexto educativo não é diferente, regularmente estamos tentando submeter o corpo da criança a uma ordem pré-estabelecida de espaços inadequados, de horários que nós mesmos não suportamos. E anos a fio ainda não entendemos que a estrutura própria da criança e do ser humano rompe com essas organizações rígidas das construções e formas de coerção que são visíveis em nossas escolas. Foucault (2014, p.134) afirma que: “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Foucault (2014, p.134) “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis””. Foucault (2014, p.135). E ainda que, “A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”. (FOUCAULT, 2014, p.139).

Entendemos que o autor traz essa crítica direcionada ao processo de rigidez existentes nas instituições, com a intenção de deixar ciente que existem intenções de manutenção de poderes na sociedade, e a escola como uma instituição social formada por seres sociais, propaga isso também, não há neutralidade. Foucault (2014, p.135) critica o processo de disciplinamento ao enfatizar os interesses de poderes incluídos nas práticas de docilização do corpo como forma de manipulação,

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como

se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (FOUCAULT, 2014, p. 135)

Ao trazer Foucault e sua crítica ao aprisionamento do corpo diante das relações de poder nas instituições não quero contanto defender uma educação solta, confundindo com falta de limites, ou simplesmente deixar a criança agir o tempo todo por si sem uma mediação do professor, visto que, é clara a sua importância nesse processo. Mas, proporcionar a estas desde pequenas uma educação que valorize relação de liberdade e confiança, participação, sua capacidade diante da resolução de conflitos, e na forma como conduz o seu corpo na apropriação do espaço, consigo mesmo e com o outro, correndo, pulando, girando sem estar o tempo todo sendo interferida ou excessivamente protegida.

Acreditamos que o espaço educativo antes de tudo precisa ser um potencializador, estimulador de aprendizagens e revelam concepções e construções sociais de todos os envolvidos, nesse sentido, a criança precisa ser afirmada como protagonista na Educação Infantil e o espaço por elas representado, construído, marcado, demonstram qual é o seu lugar no ambiente, se realmente são vistos ou não como atores sociais.

Rememorar esses momentos fez-se necessário para que possamos entender as tensões vivenciadas durante esse período de três anos e que ainda estão presentes, e com isso, poder compreender os resquícios deixados de uma visão distorcida sobre a Educação Infantil, que nos faz perceber a concepção de educação presente visivelmente expressada nos espaços disponibilizados para a criança, que em nenhum momento compreende esses sujeitos em sua totalidade. Cabe também nessa memória reconhecer as mudanças e melhorias pequenas, do dia a dia ocorridas no decorrer desse processo mas que ao mesmo tempo oportunizaram avanços grandiosos em diversos sentidos.

Decidimos então enfatizar no próximo tópico a realidade atual vivenciada pelas crianças na Instituição bem como as propostas e o cotidiano voltado para a temática da pesquisa. Assumir a função de professor-pesquisador não foi fácil, mas, contudo torna-se fundamental e revelador na medida em que nos permitimos aprofundar nesse universo.

## 4.2 O MOVIMENTO DAS CRIANÇAS NA CRECHE: DO COTIDIANO A NOVAS EXPERIÊNCIAS

Retomando a discussão sobre o espaço pesquisado, no contexto da instituição mudanças começaram a acontecer no funcionamento e estrutura da escola ampliando as possibilidades de inserção e apropriação das crianças naquele lugar, sendo transformada em um Centro de Educação Infantil atendendo integralmente creche e pré-escola e posteriormente em 2015, apenas Creche, agora dividida em duas turmas de acordo a idade.

A creche passou ainda por uma reforma pequena recebeu pintura e a sala de aula, antes sufocada, agora tinha janelas, ventilador, mais iluminação (imagem 7), e um quarto(imagem 8), além de mobiliários e alguns recursos adquiridos e doados. Mudanças simples, mas que provocaram um novo sentimento e entusiasmo nas crianças ao virem para a creche e maior liberdade em se locomover não apenas na sala, mas interagindo nos espaços adjacentes, algumas, porém questionaram a cor da sala que seguiu o padrão do município: - *“Porque pintou dessa cor pró, eu queria lilás”* (Emília)<sup>3</sup>, - e *“eu queria laranja”* (Alice), cada um queria de uma cor, mas não foram ouvidos.



Imagem. 7 – Sala de aula após reforma



Imagem. 8 – Quarto

<sup>3</sup> Todos os nomes das crianças são pseudônimos para evitar identificação.



Ainda assim foi visível perceber um aumento significativo da autoestima das crianças em estarem na creche, às crianças acordavam sorrindo quando se viam no quarto novo e podiam explorá-lo e os demais ambientes da escola sem impedimentos. Nesse contexto, já sentindo a necessidade de explorar o corpo das crianças de início começamos a observá-las, como, onde e de que forma brincavam, escutando suas falas, movimentação livre, e o modo de se relacionarem entre si e com o espaço.

Na concepção de Kishimoto (2010, p. 01),

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre em contato com objetos e brinquedos certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim elas vão garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica. (KISHIMOTO, 2010, p. 01)

Partindo desse pressuposto, passamos a propor novas situações desafiadoras no sentido de oportunizar o movimento corporal das crianças, trazendo elementos, jogos e brincadeiras para agora favorecer maior exploração do corpo das crianças e do espaço.

#### ➤ **Brincam com a onça de pelúcia**

Sobem na onça, sentam, empina, dizem ser a moto fazendo o barulho, dirigem, chama o colega para subir, arrastam pela sala, algumas crianças puxam: Maurício – *“vamo Vinícius, vamo pra rua, a gente vai no Shopping.”* O shopping foi inaugurado recentemente na cidade tornando um espaço de lazer para as famílias e atração para as crianças.



Imagem. 9 – Brincando com a Onça

#### ➤ **Brincam com carros**

Recentemente começou-se a fazer coleta de lixo no povoado. Desse modo então a passagem do carro passou a ser uma novidade chamando a atenção das crianças que demonstram entusiasmo quando o carro passa. Reproduzindo esse contexto Elias (imagem 9) colocou a caixa tátil em cima do carro e saía pela sala recolhendo objetos e colocando dentro do carro e da caixa, “*olha o carro do lixo*” (ele fez isso por diversas vezes atravessando a sala).

Sophia (imagem 9) repete a cena com os brinquedos. Por vários momentos as crianças reproduziam essa cena, com objetos variados, sempre recolhendo os brinquedos espalhados colocando no carro, após recolher, diziam ser o carro do lixo.



Imagem. 10 – Coleta do carro do lixo

### ➤ **Brincam de ônibus com as cadeiras**

As crianças enfileiram as cadeiras, algumas pegam bonecas e outros brinquedos, caixas e se dirigem para as cadeiras. Vinícius diz que é o motorista e fala para os colegas: “*eu sou o motorista, vou levar vocês pra rua*”.

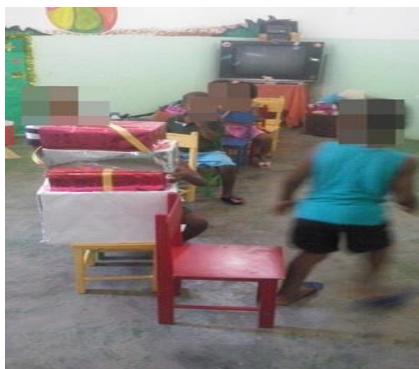


Imagem. 11 – ônibus com as cadeiras

Em pouco tempo as crianças começam a ocupar as cadeiras. Alice, Sophia e Emília trazem as bonecas:

**Sophia:** “*Vou levar minha filha, tu vai Bê (com Alice) levar a tua?*”

**Alice:** “*eu vou, mas ela tá dormindo, eu vou acordar*”

**Emília:** “*corre nós vai perder o carro, pede pra o motorista esperar*”

**Alice:** *Vai espera, que tô arrumando minha filha.*

Nessa cena as crianças representam o carro que levam as crianças e professoras para a escola e ainda os transportes que levam os moradores para a cidade, fazendo o papel dos motoristas e usuários do ônibus.

### ➤ **Brincam de casinha**

Os lugares mais utilizados pelas crianças em sala de aula é o cantinho dos brinquedos, elas brincam de faz de conta com as panelinhas fazendo comida, chá, café, lavando os pratos. Algumas peças se transformavam em celular, tablet, os livros e a caixa tátil desmontada serviam de notebook,



Imagem. 12 – Brincando de notebook

“*a gente tá na face pró*” (Emília) “*e ai tu vai postar a foto, Alice?*”. Esse contexto evidencia que aquelas crianças já demonstravam ter no seu cotidiano o acesso às novas tecnologias da comunicação e informação e expressava isso nas brincadeiras.

### ➤ **Brincam com a massinha**

Ao brincar com a massinha de modelar chamou a minha atenção o que estavam fazendo Alice, Emília e Sophia, com a massa modelaram o velório do avô de uma colega, após choraram simulando o velório e depois cantaram parabéns para ele. O interessante é que fizeram toda a cena com massinha o avô no caixão, as velas, as pessoas e depois abaixaram a cabeça na mesa e começaram a fingir estarem chorando quando Emília levanta e diz, “*pronto agora vamos bater os parabéns pra vovô...*”.



Imagem. 13 – Representação do velório com massinha

### ➤ Peças de Encaixes

Vinícius – *fiz uma máquina de cortar cabelo, deixa cortar o teu Elias, deixa cortar...*

Com a máquina no cabelo de Elias– *“zum” (com a boca faz o barulho da máquina)*

Maurício - *“Também vou cortar, chega Elias (também faz o barulho da máquina) pronto acabei”*. Enquanto isso Sophia está com o rodo juntando as peças dos colegas dizendo- *“chega pra lá tô varrendo”*.



Imagem. 14 - cortando cabelo

Sobre o brincar Kishimoto (2010, p.01) afirma que este “é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário”.

O que compreendemos a partir das situações até aqui representadas é que essas crianças trazem para o contexto da sala de aula as suas vivências cotidianas e demonstram isso através das brincadeiras e em suas relações com os colegas. É interessante observar que as crianças revelam a sua capacidade criadora diante de objetos simples recriando-os e reiventando-os, como demonstra as imagens abaixo, no ressignificar das crianças diante de atividades propostas.



Imagem 15 – Bumba meu boi

Vinícius achou mais interessante, envolvê-lo no seu corpo e oscilar para frente e para trás como se fosse um balanço. Como retratado na foto abaixo:



Imagem 16 – Resignificar do Bumba meu boi



Imagem 17 – Educação para o trânsito

O carro proposto na atividade passou a ter várias funções para as crianças, como podemos ver na imagem abaixo representada



Imagem 18 – Resignificar do carro

Em outra atividade corriqueira de escrita no papel metro, após realizarem a proposta o mesmo se transformou em uma passarela e as crianças iam e viam correndo se divertindo com o barulho feito do corpo no papel.



Imagem 19 - escrita no papel metro



Imagem 20 – ressignificação

A ressignificação dada pelas crianças nas atividades propõe maior liberdade, no que diz respeito à expressão corporal, pressupõe no geral movimentos amplos e mais desafiadores evidenciando a necessidade dessa mobilidade corporal e movimentos espontâneos.

Em outras atividades nos propusemos a expandir os espaços de atividades das crianças, utilizando o pátio não apenas para brincadeiras livres, mas também atividades programadas, com cordas, bolas e outras que exigiam maior exploração de movimento e não era possível realizar em sala de aula, ainda foi possível explorar o espaço livre na comunidade, nos permitindo sair um pouco da escola, considerando as recomendações de segurança das crianças.



Imagem 21 – Atividades no pátio

Partindo do pressuposto que trabalhar psicomotricidade requer intencionalidade, procuramos desenvolver ainda atividades como as que estão descritas nas imagens abaixo, trabalhando o corpo em si, o corpo com o outro, o corpo com obstáculos, objetos: cadeiras, mesas, bambolês, bolas, colchonetes, olhos vendados...



Imagem 22- Proposta utilizando o chão, cadeiras, e os colegas.



Imagem 23- Bambolês



Imagem 24 – Olhos Vendados



Imagem 25 - Colchonetes (Balanço) em dupla

Nessas propostas o corpo da criança foi trabalhado de diversas formas: Em pé sentados, deitados, pulando, rolando. Manifestando movimentos amplos e noções de lateralidade.

Mudanças observadas no cotidiano: as crianças começaram a explorar mais o chão e o corpo de forma livre, deitando, rolando no chão, rodando até cair, pulando com mais força, nesses momentos é possível perceber um semblante mais alegre, eles se abraçam, mantêm contato com o colega, segurando, puxando, sorriem muito.



Imagem 26 – Movimentação livre





Imagem 27 – Movimentos espontâneos

Após introduzir a brincadeira de maior movimento podemos perceber que as crianças começaram a explorar com maior liberdade e confiança os espaços e o próprio corpo, girando, caindo ao chão, deitando mais ao chão, pulando, e correndo com maior expressividade. Nesse jogo de proximidade e distanciamento ao permitir que as crianças assumissem de fato a posição de protagonista na sua vivência naquele espaço, foi possibilitado enxergar criações de grande importância ditas e feitas pelas crianças que antes passavam despercebidas.

Neste sentido, torna-se expressivo a importância do brincar para a criança seja ele livre ou dirigido como princípio de aprendizado para o seu desenvolvimento, segundo Kishimoto (2010, p.01), o brincar,

É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p.01)

Nisso o brincar, consiste numa amplitude de ações que possibilita construções significativas, no qual nem o corpo, nem a mente ficam imóveis, e as brincadeiras se colocam como principal via para a manifestação da expressão corporal.

## **5 A AÇÃO/MEDIAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE À EXPRESSÃO CORPORAL ESPONTÂNEA DA CRIANÇA**

Uma construção de identidade em processo, essa é o verdadeiro perfil do professor da Educação Infantil, em face disso estão inclusas também desconstruções de concepções e aprendizados. Trata-se, portanto de recomeços, e revisitas à infância e constantes reflexões.

Durante a prática na Educação Infantil, é inevitável deixar de fazer comparativos à minha educação nessa fase na escola e rememorando esse contexto nunca me enxergo de forma ativa, do corpo em movimento na sala de aula, ou tendo atividades propostas voltadas para a expressão corporal no ambiente educativo. O movimento é sempre fora do contexto de sala de aula, em casa, no intervalo das aulas e entre colegas isso até certa idade, após apenas no ensino médio, nas aulas de educação física e mesmo assim estas ficavam restritas a atividades com bolas, como futebol e vôlei, das quais nem participava.

Em nossa vivência a escola sempre foi concebida como um espaço para aprender a ler e escrever, e a sala de aula tida como um reduto sagrado para isso, sendo assim, não havia espaço para brincadeiras e diversas expressões. Hoje podemos compreender o quanto fomos negados ao acesso e vivência das mais diversas linguagens, limitando-se a uma ou duas. E isso nos remete às palavras do professor Pinduka, na oficina sobre Expressão e Arte na Educação Infantil quando afirmou que fomos ensinados que a inteligência está apenas na mente, e internalizamos isso, quando a inteligência está no corpo inteiro.

É certo que com o passar dos anos vamos enrijecendo-nos e desaprendendo sobre o prazer do brincar, desse movimento espontâneo com o corpo, ao sermos introduzidos no mundo “letrado” de repetições para fixar na mente e exercícios. Partindo desse princípio, o que surge são grandes questões enquanto professora de crianças pequenas, como oportunizar uma prática voltada também para a linguagem corporal se em nossa construção pessoal, social e educativa o corpo movimentado sempre foi visto como algo secundário ou sem importância/interferência para o desenvolvimento da aprendizagem, ao contrário, movimento e barulho eram vilões para o aprendizado. Para as autoras Garanhani e

Nadolny (2011, p. 66) é necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil que contemple o conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens, entre elas, o **movimento corporal**.

Entendo que o curso de especialização veio contribuir nesse aspecto não contemplado na graduação em Pedagogia provocando intensas reflexões sobre o que realmente estamos fazendo no dia a dia no contexto da sala de aula. O que indica um constante aprendizado e ruptura com concepções sedimentadas expressadas em nossas ações, atitudes que acabamos perpetuando numa relação de controle mesmo sem perceber e como professores, temos ciência de estar educando, quando na verdade estamos exercendo muitas vezes ações punitivas, tentando controlar e moldar a criança subjetivamente às nossas próprias concepções ou como aprendemos, sentados, dócil, com lápis na mão cobrindo e escrevendo.

O autor Foucault desde 1975, já sinalizava sobre a visão política de instrumento e manutenção de poderes sobre o corpo e também a mente na organização dos espaços. Pensados e construídos de tal forma trazia em si o retrato das prisões, muros, grades, enfileiramentos e refletida diante da necessidade de correção e disciplinamento do corpo principalmente das crianças como ainda hoje acompanhamos na “arquitetura fechada” (Foucault, 2014, p. 34) de muitas instituições educativas.

Diante dessa proposta de trabalho do curso comecei a olhar o dia a dia em sala de aula a partir de uma visão diferenciada, de pesquisador, observando não apenas as crianças, mas a mim mesma. E não foram poucas vezes, que me ouvi e enxerguei nessa posição de controladora, e não de educadora: “*não corre!*”, “*desce!*”, “*para menino!*”, “*cuidado pra não cair!*”, “*devagar!*”, “*agora não!*”, “*senta aí!*”, “*não é pra sair!*”, “*essa brincadeira não!*”, “*o que foi?*” *Afastando a criança da atividade*. Interferindo muitas vezes desnecessariamente em situações e conflitos que relembro hoje, aquelas crianças poderiam resolver sem tanto desgaste.

Foucault (2014, p. 167) afirma que “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”. Assim o autor deixa claro, a existência dessa subjetividade em nossas

ações como professores, construídas durante toda a nossa vivência e que refletem diretamente na prática pedagógica, numa tentativa constante em docilizar os corpos das crianças para que se submetam às limitações, que as sujeitamos a proibições impostas. São expressões muitas vezes não vistas, como no olhar de reprovação dirigida à criança, tão comum e marcante estrangendo-a, reações que assumimos para manter o controle e a função de comando na prática pedagógica.

No decorrer da pesquisa foram vários os momentos expressos nas gravações das observações em vídeo dessas ações, quando diante de uma situação, a exemplo de desagrado, reações negativas de uma criança nas suas interações com os demais colegas ou queda, e principalmente, nas atividades de movimento, parar imediatamente a gravação para interferir, resolver os conflitos. Foucault (2014) ressalta que no contexto histórico o corpo quando aprisionado demonstra e reage com revolta. E não, poucas vezes, acompanhamos as crianças reagindo às diversas formas de tentar controlá-las e discipliná-las.

Aqui compreendemos que a função do professor como mediador perpassa na sensibilidade em saber onde ou quando interferir, onde e como propor, para não sermos perpetuadores de crianças dóceis, aprisionadas, num espaço e numa prática centralizadora e defasadas para o contexto que vivenciamos e que tanto propagamos da criança ser concebida como protagonista, sujeito de direitos e movida por expressões. Neste sentido, fica latente que os conflitos, os erros, as frustrações, os tombos, também fazem parte do processo de ensino e aprendizagem para ambos, crianças e professor. Sem confundir, porém, a confiança e liberdade dada à criança pequena com negligência ou omissão diante de uma prática realizada sem compromisso ou objetivos.

Percebemos com isso que nossa formação carente, no que se refere à expressão corporal das crianças, interfere diretamente nas ações. Contudo, cabem escolhas no decorrer da prática ao entender o movimento da criança como uma forma de comunicação, acomodar-se diante das limitações ou decidir romper com concepções e iniciar um processo como aprendiz. Garanhani e Nadolny (2011, p. 68) afirmam que “o movimento na educação da criança não é somente uma necessidade do desenvolvimento infantil, mas também uma linguagem que contribui para a sua constituição como sujeito cultural”.

Cabe uma autorreflexão constante e autocrítica diária para que a nossa prática diante das crianças não esteja de forma recorrente pautada em ações coercitivas, punitivas, e disciplinadoras. Para tanto é necessário ter o conhecimento embasado da criança, da Educação Infantil e suas especificidades, compreender o corpo da criança e o nosso também, suas expressões como um meio de comunicação, afirmando-o como uma linguagem de ampla importância. Esse embasamento pressupõe a manifestação de novas posturas mais próximas das crianças e que oportunize o desenvolvimento das diferentes linguagens, mediando o fazer educativo com firmeza, responsabilidade, sem, contudo, cair no equívoco do autoritarismo e controle.

Acreditamos que além de um espaço adequado e seguro exige mais do professor, se permitir romper com concepções construídas, sedimentadas e deixar que a criança ocupe o espaço que é dela por direito na educação com maior liberdade e espontaneidade em suas expressões. Podendo correr, andar, pular, utilizar a linguagem do seu corpo sem precisar de um olhar de aprovação ou reprovação para seguir em frente ou não.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa tendo como foco as nossas ações diárias no exercício da prática educativa foi um grande desafio, na medida em que exigiu uma dualidade ao mesmo tempo de distanciamento e aproximação.

Distanciamento no que diz respeito a permitir-me aguçar o olhar de professor pesquisador e observador para perceber nas ações cotidianas o não dito, concepções sedimentadas no sentido de compreender as questões expostas na temática, retrata também um sair de cena diante de uma postura centralizadora da qual estamos acostumadas para que sobressaiam as vozes e ações das crianças. Requer, também ações de aproximação, para rever atitudes, interferir nas mediações educativas, se ver na ação e com isso oportunizar as crianças novas ações das quais lhe são por direito para o seu desenvolvimento integral.

Compreendemos que para realizarmos uma prática coerente às especificidades das crianças, valorizando o brincar e suas expressões, a enfatizar o corpo, que se movimenta e necessita disso para estabelecer relações consigo mesmo, com o espaço e com o outro, faz-se necessário desconstruir com concepções, estruturas impostas e impróprias nas instituições educativas, além de romper com nossas próprias limitações.

Para tanto, segue o entendimento do brincar como essência da criança e da Educação Infantil e foi possível, afirmar isso através das situações observadas e atividades propostas e ressignificadas no decorrer dessa investigação. É visível o prazer expressado em seus rostos, quando oportunizamos a criança maior liberdade, e com isso perceber sua capacidade criadora desde tão pequenas em propor, desafiar e recriar diante de simples objetos ou nenhum.

Alegramo-nos no decorrer dessa vivência em poder acompanhar avanços ainda que pequenos. Vê a criança pequena ocupando não só a escola, mas os espaços existentes nela, não mais como intrusas isoladas numa sala devido a uma lei ou necessidade própria, mas como protagonista do lugar e da prática, podendo entrar e sair interagindo no ambiente.

Ambiente, onde as portas não precisam estar o tempo todo fechadas, para garantir sua segurança. E possam vivenciar sua infância como se deve ser: brincando, explorando, experimentando, se movimentando.

Enfatizamos ainda a necessidade dos espaços educativos infantis, como este em estudo, em afirmar a criança como protagonistas que expressem a liberdade em sua completude. E que não continuem sendo o retrato de cerceamento e disciplinamento dos corpos na vivência diária das crianças desde tão pequenas. A importância do corpo suas expressões e espontaneidade precisa de fato afirmar um lugar de destaque na Educação Infantil, no entanto, são necessários esforços e ações mútuas dos envolvidos no contexto educacional no sentido de superar o equívoco corriqueiro de transposição de responsabilidades.

A criança é um ser brincante, móbil, o professor precisa ser também, ou ainda aprender a ser, para entender suas necessidades e oportunizar a ambos, situações prazerosas dessas ações incluídas nas brincadeiras para vivenciar no cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas?** Por uma educação romântica. Papyrus, 2002, (p. 29-32)

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação**. Campinas, SP, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa**. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994, p. 47-51.

BRASIL / Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

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

CAMARGO, Daiana. **Um olhar sobre o educador na infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica**, Dissertação de Mestrado, 2011, Disponível em: [http://www.bicentede.uepg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=653](http://www.bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=653). Acesso em: 02. Jun.2015.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez. 2013. Ed. Rev. E ampl.

FONSECA, Vitor da. **Manual de Observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhe. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Galvão, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. - Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de F. **O Movimento do corpo Infantil: uma linguagem da criança**. UNESP, 2011.



HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORTÉLIO, Lydia. **Projeto Céu, Terra, 51 cada vez sai um... Brinquedos dos meninos de Serrinha, hoje!** Música Tradicional da Infância no sertão da Bahia no século XXI, 2014.

KYSHOMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo e Brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, Nov. 2010.

LE BOULCH, J. A. **Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até os 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2001/1988.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MINAYO, Maria. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MORAES, Fernando Cesar de Carvalho. **Motricidade Infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAIM, Greice M. Chaves. **O significado da expressão “tia” nas relações educativas que ocorrem na Educação Infantil**. In: CADERNO PEDAGÓGICO. Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior, n.2, 1999. Lajeado: FATES, 1999

PORTAL EDUCAÇÃO: **Esquema corporal e psicomotricidade**. Artigo por Colunista Portal - Educação - quinta-feira, 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/42204/esquema-corporale#ixzz4Ad5yAEsp>. Acesso: 30 de Fev. 2016

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. In: Estudos da infância: educação e práticas/ Manuel Sarmiento, Maria Cristina Soares de Gouveia (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes 2008. Coleção Ciências Sociais da Educação. (p. 17 a 33)

SCHWARTZ, D.G. and Stirling, L.S., BackLog: From Blackboard System to Process-Oriented Prolog, in De Boschere, 1993.

SERRINHA, Secretaria Municipal de Educação. **Cuida Bem de Mim: Desafios e avanços da Rede Municipal de Ensino de Serrinha-Ba na Educação Infantil**, 2014

SILVA, Marcus Vinicius Palmeira. **O Movimento Corporal na Educação Infantil**. Disponível em:

<http://revistas.unijorge.edu.br/corpomovimentosaude/pdf/20122artigo5>.

SILVA, Maria Reginalda Soares da. CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Etnopesquisa Crítica: **Caminho (Método) Epistemológico e Metodológico para se fazer uma pesquisa qualitativa em educação**, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 10 a 45.

## **APÊNDICE A - Roteiro de Observação**

- Como as crianças se movimentam no espaço?
- Como as crianças brincam?
- De que brincam?
- Qual a expressão nos seus semblantes quando brincam?
- Como os adultos interferem?
- Como as crianças reagem a essas intervenções?