

O Silêncio do Corpo no Processo de Escolarização Infantil

Body Silencing in the Childhood Education Process

Luciane Guimarães Batistella Bianchini^{a*}; Gustavo Javier Figliolo^b; Priscilla Garcia Niwa^c; Renata Beloni de Arruda^b; Solange Franci Raimundo Yaegashi^d

^a Universidade Norte do Paraná. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. PR, Brasil.

^b Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras: Literatura Comparada – Intermedialidade e Novas Formas Artísticas. PR, Brasil.

^c Rede Municipal de Ensino. PR, Brasil.

^d Universidade Estadual de Maringá. PR, Brasil.

E-mail: luciane.bianchini@kroton.com.br

Resumo

As expressões corporais configuram-se em lócus de conhecimento da criança em relação a si e ao meio que a cerca. Todavia, a aprendizagem proporcionada pelas experiências corporais nem sempre encontram reconhecimento na escola de Educação Infantil em virtude das concepções de que o conhecimento corporal a ser atingido deve ser o de silenciamento geral dos movimentos do corpo e controle do traçado da letra. Esta realidade foi pesquisada com o objetivo de se conhecer e analisar o lugar delegado especialmente à corporeidade expressa ludicamente pelas crianças. Nessa perspectiva, observou-se 65 crianças – com idade entre 4 e 5 anos – e suas respectivas professoras. Como metodologia utilizou-se o estudo exploratório descritivo, mediante anotações decorrentes da análise de destros cotidiano e entrevista semiestruturada. Foi possível concluir que as educadoras concebem os jogos e brincadeiras corporais infantis enquanto atividades concernentes à disciplina de Educação Física ou a momentos em que a criança está no parque. Prevalece o corpo silenciado nas filas, bem como na sala onde a criança se encontra. Notou-se, ainda, que são enfatizadas apenas as atividades de movimentos corporais relacionadas à mão, a fim de estimular o bom traçado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Corporeidade. Formação de Professor.

Abstract

Body language consists on a locus of knowledge of the child regarding to itself and to the environment surrounding. Yet, the learning provided by the body language experiences is not always recognized at childhood school because of the idea of ideal body language knowledge must be that of a general silence of body movements with control of the writing process. This circumstance was researched aiming to detect and analyze the delegated place specially to the corporeity playfully expressed by children. Attending to this, 65 children aged 4 and 5 years and their respective teachers were observed. The methodology was the descriptive exploratory, through notes emerged from the analyses and a half structured interview. It was possible to conclude that the teachers conceive children's physical games as activities concerning to Physical Education subject or to moments in which children are in the park. There is a prevailing of the silencing of the body in queues as well as in the classroom. It was also observed that only activities of hands movements are emphasized in order to stimulate the correct writing.

Keywords: Childhood Education. Corporeity. Teacher Training.

1 Introdução

O desenvolvimento infantil tem como espaço de aprendizagem inicial os movimentos corporais. Expressos por meio de vários jogos como as imitações e exercícios de repetições, tais jogos possibilitam à criança conhecer-se e, também, gradativamente, representar uma imagem de si. A imagem construída não está pronta no nascimento e, quando constituída, não se trata de uma reprodução fiel do corpo, mas das impressões e percepções decorrentes das experiências realizadas pela criança. Le Boulch (1983) considera a representação corporal muito importante, na medida em que se torna a referência inicial da criança em relação a si e ao meio, ou seja, por intermédio do corpo a criança toma consciência da realidade e se organiza espacialmente em relação a ela.

Na mesma linha de pensamento de Le Boulch (1983), encontramos Piaget (1966, 1975, 1978, 2008) que, ao tratar da imagem mental a ser construída, nos explica que essa é

inicialmente decorrente da construção de esquemas sensório-motores resultantes da interação do corpo da criança em suas expressões com os objetos de seu meio, e isto inclui as pessoas com quem a criança convive e estabelece ligações afetivas, cognitivas e sociais. É nesse sentido que defendemos a ideia junto a Rossetti-Ferreira (2003) e Freitas (2008), de que todos os envolvidos com as crianças devem saber da importância da corporeidade para o desenvolvimento de modo integral, a fim de que promovam ações; no caso da escola, ações educativas que incluam expressões corporais.

Ainda pensando na Educação Infantil, destacamos Ferronato (2006), considerando que, nesse momento, uma das maiores conquistas da criança é tomar conhecimento do seu próprio corpo e de suas possibilidades por meio das ações e movimentos praticados. A autora ainda ressalta que, no final da Educação Infantil, “inicia-se uma progressiva tomada de consciência do corpo, uma interiorização que permitirá

representá-lo com maior precisão e situá-lo no tempo e no espaço de maneira mais correta, e que não acaba na Educação Básica” (FERRONATO, 2006, p.73).

No entanto, se nos voltarmos para a história das ações realizadas com as crianças, quando em instituições infantis, encontraremos pesquisas como a de Oliveira (2002, 2008), Paschoal e Machado (2009) e Moreno (2007) que abordaram o corpo com ênfase, inicialmente, nos cuidados de higienização, não havendo ainda um caráter educativo nas ações das “cuidadoras” naquele momento por causa da falta de formação delas. As ações das “cuidadoras” eram realizadas pautadas em intuições e experiência pessoal no cuidado a outras crianças.

A relação instituição infantil e criança pequena avançou com a legislação (BRASIL, 1990, 1996, 1988, 1998), de modo que o aspecto educativo foi integrado à ação de cuidado e, nesse contexto, espera-se um olhar mais abrangente sobre o corpo infantil, enquanto expressão de linguagem e subjetividade humana. Posto isso, questionamos: o modo como o corpo infantil é percebido na escola, atualmente, delega um lugar de destaque às ações corporais da criança?

Freire (2009) considera que a falta de integração do aspecto de cuidado ao educador nas práticas com as crianças, muitas vezes, decorre numa dicotomia e não na integralidade de tais ações para o desenvolvimento da corporeidade de modo completo. Ou seja, ainda há o entendimento de que se deve continuar cuidando do corpo ou para higienizá-lo ou para educá-lo. Nessa perspectiva dicotômica, a educação corporal inclui-se por intermédio de ações que enfatizam o desenvolvimento cognitivo e, no caso do corpo, apenas o desenvolvimento do traçado da letra.

Nessa perspectiva, o autor supracitado ainda destaca a ideia de que, na escola, o corpo, com suas várias expressões de movimento, é considerado como algo que atrapalha o andamento das ações educativas e, sendo assim, quanto mais imóvel e silenciado for esse corpo, melhor para a criança poder pensar e desenvolver-se cognitivamente. Nas palavras de Freire (2009, p.13), o corpo assim como o pensamento precisam ser reconhecidos como aspectos que interatuam num organismo, portanto, “ambos devem ter acento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar” e construir conhecimento.

Em pesquisa a esse cotidiano, Imai (2005) constatou que os educadores muito pouco incluem no seu planejamento atividades corporais. Quando há, prevalecem ações de movimento, sobretudo em relação à escrita, ou seja, àquelas que enfatizam o desenvolvimento da coordenação motora fina para atingir melhor eficiência do traçado da letra. A autora, após observação desse contexto, apresenta uma proposta de formação sobre práticas voltadas à psicomotricidade e conclui ter havido mudanças nas ações posteriores das educadoras com relação a atividades motoras em seus planejamentos. As práticas anteriores à proposta realizada com as educadoras eram decorrentes da falta de conhecimento que tinham sobre

o corpo integrado como um todo.

Silva (2003), ao discorrer sobre a experiência corporal da criança, considera as atividades psicomotoras como fundamentais ao desenvolvimento integral da criança, sendo a Educação Infantil um local no qual a criança passa grande parte de seu tempo na atualidade e precisa integrar práticas psicomotoras para que ela desenvolva o máximo de seu potencial em nível afetivo, cognitivo e social.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) apresenta novas concepções em suas propostas de ensino. No caso do corpo infantil, além dos cuidados básicos, também é reconhecido enquanto expressividade de comunicação, de construção do conhecimento e de representação da imagem concebida na relação da criança com o outro. Por isso Le Boulch (1983) sugere que as práticas entre educador e criança sejam pautadas por interatividade e não por atitudes diretivas, visando apenas cumprir um programa escolar. A criança precisa encontrar espaço para se expressar de diversas maneiras corporais. O autor ainda sugere que, no acompanhamento do desenvolvimento psicomotor realizado pelo professor, seja feita uma análise global considerando o contexto vivenciado pela criança, suas motivações e não apenas o resultado de uma ação motora.

A ação do professor, no nível psicomotor, quando bem estruturada, poderá ser preventiva ou reeducativa, quando percebido algum atraso no desenvolvimento da criança (MARTINEZ; PENÁLVER; SANCHEZ, 2003).

Com base nas ideias apresentadas anteriormente, a presente pesquisa objetivou conhecer escolas de Educação Infantil e analisá-las em sua estrutura física, bem como as concepções dos professores da Educação Infantil com relação às expressões psicomotoras dos alunos.

2 Material e Métodos

O trabalho compõe-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo exploratório descritivo. Participaram 65 crianças, entre 4 e 5 anos de idade e quatro professoras de duas escolas de Educação Infantil, particular e pública. Todos os procedimentos éticos foram seguidos.

Inicialmente, observamos e registramos em nosso diário de campo as crianças e educadoras em interação nos diversos momentos da rotina escolar. Em seguida, realizamos entrevista com as professoras, com quatro questões semiestruturadas contendo as seguintes perguntas:

1. Como consideram que a criança constrói conhecimento na Educação Infantil?
2. Você realiza atividades em frente ao espelho na sala de aula? Por quê?
3. Como você percebe se a criança está desenvolvendo uma imagem de seu corpo?
4. Há algum projeto sobre as práticas com o corpo na sua escola?

3 Resultados e Discussão

3.1 A escola e a prática do professor

A prática educativa relacionada a expressões de corporeidade tem como fundamento, nas legislações atuais, a articulação entre o lúdico e as atividades a serem desenvolvidas de modo integral. Mas será que as escolas, ao constituírem sua

estrutura física (salas, parque etc.), configuram-na levando em consideração as possibilidades de expressão lúdica por meio do corpo da criança? Ao observarmos a estrutura física nas duas escolas (Quadro 1), indicamos os dados em relação ao espaço geral, o parque, a quadra, a sala de aula e a presença de espelho.

Quadro 1: Estrutura física das escolas

Escolas	Estrutura Física da Escola	Parques	Quadras	Espelhos
Municipal	Ampla espaço físico dentro e fora da sala de aula possibilitando grande deslocamento da criança.	- Parque individual para as salas até 3 anos, com variedades em brinquedos que convocam o deslocamento da criança. - Parque geral: amplo, com variedade de brinquedos: tanque de areia, escorregador, casinhas, roda-roda, balanço.	Não há quadra poliesportiva, apenas um gramado com duas traves de futebol.	Espelho em quase todas as salas de aulas, com exceção do nível 5, na ludoteca, biblioteca e nos banheiros. Eles são grandes e fixos na parede.
Particular	Ampla espaço físico externo e salas com pouco espaço para o deslocamento da criança.	Dois parques que são utilizados por todas as crianças. Apresenta variedade nos brinquedos: escorregador, balanço, casinha, gangorra, roda-roda.	Há uma quadra poliesportiva.	Há apenas espelhos na sala do berçário (espelho baixo na altura da criança) e nos banheiros (espelhos pequenos em frente à pia).

Fonte: Dados da pesquisa.

As duas escolas apresentam-se diferentes nas divisões do espaço físico, mas tanto em uma quanto na outra há possibilidades de organização para ricas vivências corporais da criança, a depender de como as atividades forem organizadas.

Mas se há espaço para tais explorações, será que na rotina os professores exploram os diferentes espaços físicos para o desenvolvimento da corporeidade infantil? Percebemos que a rotina está programada com várias atividades para a criança, mas não há exploração de todo o espaço da escola. A maior parte das atividades é realizada em sala de aula. Quando as crianças estão fora da sala vão para o parquinho e têm como proposta o brincar livre sem nenhuma atividade de cunho educativo que envolva a participação do educador, nem mesmo uma inter-relação com o conteúdo que as crianças estavam anteriormente realizando. Uma das professoras comenta com a pesquisadora que “a criança precisa de um momento para expressar suas energias psicomotoras em um lugar amplo e isso não requer ação do professor”.

Com relação à estrutura física, na escola particular, a quadra de esporte só é explorada pelo professor de Educação Física quando em aula com as crianças. O professor nos falou um pouco de seus objetivos ao planejar suas aulas, enfatizando sempre o desenvolvimento das noções de lateralidade, espacial (perto/longe, em cima/embaixo, dentro/fora etc.), realizados mediante atividades lúdicas corporais.

Na outra escola - pública, não há espaço poliesportivo, mas um gramado no qual é desenvolvido um projeto de ginástica (com professores especialistas) uma vez por semana, voltado para o desenvolvimento físico da criança (alongamento, atividades variadas e repetidas com o corpo).

Tais observações possibilitaram-nos perceber que a organização do espaço divide-se de modo que fica evidente a demarcação de atividades corporais fora da sala de aula. Observamos que os professores, dentro da sala de aula, responsabilizam-se pelas atividades relativas ao desenvolvimento cognitivo em relação à escrita com colagens, desenhos etc.; ao passo que as atividades objetivando a expressão corporal em seu desenvolvimento são propostas presentes nas ações dos professores especialistas na área corporal.

Nessa perspectiva, Freire (2009) ressalta a necessidade de integração entre corpo e mente nas atividades com alunos. Isto se deve ao fato de que tais ações integradas possibilitariam o desenvolvimento infantil de modo harmonioso, ativando, assim, todo o potencial da criança pequena. Mas para que isso de fato ocorra, é importante haver propostas que legitimem as práticas psicomotoras em todos os momentos das atividades voltadas à criança na escola, ou seja, tanto dentro como fora da sala de aula.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da escola do município, verificamos que o eixo do trabalho a ser realizado por meio dos movimentos corporais é indicado. Na escola privada, não conseguimos acesso a esse documento, mas a educadora “D” contou existir o trabalho com os movimentos expressivos do corpo da criança em seus projetos.

Com relação às atividades em sala de aula (instituição pública), percebemos que a escola dá liberdade aos educadores em relação à proposição de qualquer tema de projeto. No entanto, não encontramos temas relacionados à corporeidade da criança, apenas uma rotina que inclui situações de parque,

hora de ficar no pátio para a livre expressão corporal ou, ainda, nos momentos de aulas de ginástica. Destacamos, ainda, um momento da rotina, como a hora do soninho. Nesse momento, as crianças acordam gradativamente e aquelas que despertaram antes do horário terminar são direcionadas a uma parede para ficarem sentadas, aguardando, em silêncio os demais colegas. Outro ponto a destacar é que há permanente cobrança em relação aos modos de expressão do corpo infantil. Exige-se dele condutas corporais relacionadas ao seu bom comportamento.

Nas observações da escola privada, a rotina também apresentou momentos específicos para expressão dos movimentos corporais, sendo eles: aula de Educação Física e hora do parque. Diferentemente da escola pública, foi possível perceber, nas ações dos professores, investimento na autonomia da criança em relação ao seu deslocamento para realizar as atividades que compõem a rotina escolar. As crianças podem escolher participar de atividades com outras turmas. Não se exige a formação de filas e o deslocamento para outros ambientes pode ser feito com a autorização do professor.

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

3.2 As professoras

Na atualidade, a criança é reconhecida perante a lei (LDB nº 9.394/96, artigo 62) como cidadã. E isto implica considerar que a escola é local de possibilitar o seu desenvolvimento de modo integral (biológico, cognitivo, afetivo e social). Para isso, há exigência de um perfil novo do educador para trabalhar com essa faixa etária. Ou seja, um educador que tenha formação para atuar de modo educativo e não intuitivo ou apenas que tenha experiência pessoal (OLIVEIRA, 2002).

Os educadores participantes de nossa pesquisa atendem a essa demanda da lei, pois as quatro educadoras A, B, C e D são formadas em Pedagogia e a educadora B ainda tem pós-graduação em Orientação, Supervisão e Psicopedagogia.

Na entrevista com as professoras, iniciamos perguntando como elas consideram que a criança constrói conhecimento na Educação Infantil. As respostas apontaram para concepções distintas de aprendizagem. Para as professoras A e B, as atividades lúdicas são espaços promotores da aprendizagem, ou seja, para elas, é por intermédio do lúdico que a criança constrói conhecimento. Mas, em nenhum momento, A, B e C citaram o corpo enquanto espaço para o aprender infantil.

A professora D, por sua vez, destaca, com base em exemplos, ações corporais do tipo mexer e tocar. Para ela, a criança constrói conhecimento assim, e ressalta: “Ela constrói

conhecimento mexendo, tocando. A criança de Educação Infantil não aprende sentada, criança nenhuma consegue aprender naquele método de alguém ficar falando e passando coisas no quadro... A criança da Educação Infantil aprende mais manipulando”.

Em sua resposta, demonstra ter algum conhecimento teórico sobre o processo de construção de conhecimento apontado por Piaget (1975). Para o autor, o conhecimento se dá pela ação do sujeito sobre os objetos e não do professor, por exemplo. As explorações corporais são relevantes na medida em que é por meio delas que a criança transportará para o plano mental ou abstrato tudo o que elaborou pela vivência corporal com o objeto de conhecimento.

Colaborando com essa ideia, Le Boulch (1983, p.19) pondera que o conhecimento depende da experiência de cada um, ou seja, “é através de sua prática pessoal, de sua própria exploração, que a criança domina e compreende uma situação nova, e não por referência a experiência do mestre”.

Também questionamos as professoras se elas realizam atividades com as crianças em frente ao espelho e por quê. As quatro professoras responderam que sim, e consideram importante essa experiência para criança, embora três não tenham espelho em sala de aula.

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

Outro destaque na entrevista da professora “D” é quando diz: “Eu acho que seria mais para os menores, as crianças de cinco, nessa fase acho que você tem que cobrar um pouco mais, acho que a fase do espelho é um pouco anterior, ela tem que mexer e continuar mexendo”.

A educadora reforça a concepção de que a construção da imagem corporal acontece, principalmente, na idade anterior aos cinco anos e, por ter alunos nesta faixa etária, subentende que eles já construíram a imagem e, portanto, deve “cobrar um pouco mais” de outros conteúdos ainda não aprendidos. A esse respeito, Le Boulch (2001) considera que o conhecimento construído sobre a imagem não inicia e nem termina em um único período do desenvolvimento, uma vez que se trata de um processo dinâmico, gradativo e contínuo a ser formulado e reformulado pelo sujeito no decorrer de sua vida.

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

Quando Le Boulch (2001) teoriza sobre o desenvolvimento da imagem representada pela criança destaca que se trata de uma construção gradual e progressiva decorrente das várias

experiências que ela participa ativamente. Por isso, tal representação corporal não se trata de uma cópia da realidade, mas resulta das vivências da criança em relação ao seu contexto social, aspectos afetivos, sociais da criança com o mundo.

Também perguntamos às professoras como percebem que a criança está desenvolvendo uma imagem de seu corpo e se há algum projeto sobre as práticas corporais? As quatro educadoras responderam que se utilizam do desenho para observar o desenvolvimento da imagem corporal na criança, e apenas as educadoras “B” e “D” apontaram desenvolver projetos em suas turmas. No entanto, em nossas observações nas escolas, constatamos algumas controvérsias sobre o que nos foi relatado.

As educadoras “A” e “C”, por exemplo, não apresentaram, em suas práticas diárias, registros de desenhos do corpo infantil, embora nos relatassem realizar essa ação.

Somente as educadoras “B” e “D” (mesmo nível de alunos) utilizam o desenho da imagem corporal infantil para desenvolver o projeto “Sanfona do Desenvolvimento”. Neste projeto, as crianças desenhavam seu corpo uma vez por mês, no caso da turma da educadora “D”, e uma vez a cada dois meses, no caso da turma da educadora “B”. Os desenhos são recolhidos e, ao final do ano, são reunidos formando uma sanfona e apresentados aos pais das crianças. Observamos que os desenhos não são datados e, às vezes, nem nomeados, possibilitando a ocorrência de confusões na apresentação do produto-final do projeto. Neste aspecto, percebemos a pouca importância atribuída pelas educadoras aos dados revelados sobre a evolução da imagem corporal da criança por intermédio dos desenhos.

Na realização dos desenhos pelas crianças, gostaríamos de destacar dois momentos importantes nas construções infantis. À medida que desenhavam seus corpos, questionavam a si mesmas e também perguntavam aos colegas como eram:

Momento 1: Observação G.

Ao desenhar a sua boca aberta com dentes, G tem dúvidas sobre qual deveria ser a cor da sua boca por dentro. Como na sala não havia espelho para que ela pudesse fazer essa verificação, então perguntou a sua colega ao lado:

– Qual é a cor da minha boca por dentro? [neste momento, abre a boca para que a colega possa observar e responder]

– É meio rosa, cor de pele – responde a colega que, em seguida, se coloca em dúvida sobre a resposta dada.

Neste momento, a colega de G coloca a mão dentro de sua boca tentando verificar se realmente é rosa, sem conseguir ver. Então, G diz:

– Deixa eu ver – olha a boca da amiga e responde:

– É rosa mesmo.

Momento 2: Observação L.

L., à medida que desenha as partes de seu rosto, toca a sua boca para saber como era o seu sorriso, assim, antes de cada traçado, passa a mão pela boca até conseguir representar o sorriso desejado. No desenho representado pode-se perceber a expressão perceptual da boca revelada em detalhes dos traços.

As observações destacadas revelaram que a consciência corporal da criança representada no desenho articula-se à própria consciência que ela tem sobre seu corpo, junto ao que é falado sobre ele pelo outro. A criança busca, no olhar do outro, a confirmação daquilo que ela percebe em si, muitas vezes, este outro aponta elementos novos que colocam a criança em conflito com a própria imagem.

O conhecimento que a criança tem do seu próprio corpo é, então, fruto de todas as vivências que ela tem com o corpo, com ou sem a presença do outro. A presença de espelho nas salas poderia ter ajudado as crianças, mencionadas acima, a tomarem consciência do seu corpo pela verificação dele. Para Le Boulch (2001), o espelho possibilita à criança resolver conflitos sobre aquilo que vê e aquilo que percebe de si e do outro, no entanto, foi o olhar do outro que serviu como único espelho para a criança se perceber.

4 Conclusão

O espaço de expressão da corporeidade é o local no qual a criança coloca em atividade sua comunicação, subjetividade e se desenvolve em todos os níveis. Nesse sentido, ter o reconhecimento da importância de tal expressão decorre de um entendimento diferente das práticas até então vistas na história da Educação Infantil.

Para um trabalho exitoso, faz-se necessário um planejamento no qual o eixo seja a ludicidade e corporeidade, a fim de que a criança construa conhecimento sobre si e o mundo de modo significativo.

Compreendemos, com base nos teóricos Le Boulch e Piaget, que o bom desempenho de um aluno será decorrente da organização corporal inicial, na qual passa a conhecer sobre si, constrói sua imagem e organiza ações valendo-se disso. Piaget ainda destaca que a nossa inteligência abstrata tem como base a nossa inteligência sensório-motora. Ou seja, aquilo que construiremos no nível abstrato tem como apoio concreto nossas ações corporais inicialmente realizadas no corpo e com os objetos, levando-nos a aprender.

As duas realidades observadas nos colocaram diante de algumas reflexões importantes, como a necessidade de formação dos profissionais que estão com a criança. E isso inclui formação, na qual o corpo é considerado enquanto *locus* também de aprendizagem e não apenas do desenvolvimento cognitivo. Cabe ressaltar que os professores pesquisados, embora tenham formação inicial, parecem não considerar a importância de uma proposta que envolva ludicidade na corporeidade, uma vez que a ênfase corporal dada às propostas realizadas em sala de aula restringiu-se apenas às atividades que envolveram o traçado infantil, ou seja, o desenvolvimento da motricidade fina (mãos).

Referências

- BRASIL. Constituição. *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: MEC, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- FERRONATTO, S.R.B. *Psicomotricidade e formação de professores: uma proposta de atuação*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.
- FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 2009.
- FREITAS, A.F.S. *Corpo movimento e linguagem: em busca de conhecimento na escola de educação infantil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- IMAI, V.H. *Proposta de formação continuada em serviço, no campo psicomotor, para professores de educação infantil*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- LE BOULCH, J. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- MARTINEZ, M.; PEÑALVER, I.; SANCHEZ, P. *A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOLINA, P. “Aquele sou eu”: a criança frente ao espelho – relação com o outro e exploração cognitiva. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Org.). *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.212-227.
- MORENO, L.G. Organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, J.D. (Org.). *Trabalho pedagógico na Educação Infantil*. Londrina: Humanidades, 2007, p.54-62.
- OLIVEIRA, Z.R. Os primeiros passos na construção das ideias e práticas de educação infantil. In: OLIVEIRA, Z.R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.57-70.
- OLIVEIRA, G.C. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTERDBR*, v.2, n.33, p.78-86, 2009.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 2008.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- PIAGET, J. *L'image mentale chez l'enfant*. Paris: PUF, 1966.
- ROSSETI-FERREIRA, M.C. *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, D. V. *Psicomotricidade*. Curitiba: IESDE, 2003.