

CORPOREIDADE E INFÂNCIA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALMEIDA, Maraisa Gomes Araújo; BEZERRA, Mayam de Andrade (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba, maraisahelky@gmail.com

Resumo: O interesse em investigar essa temática surgiu durante nossas práticas como professoras de Educação Infantil e durante as pesquisas realizadas no curso de Pedagogia do Parfor da Universidade Estadual da Paraíba. A problemática da forma como os professores concebem o corpo, além da existência de práticas que supervalorizam o cognitivo em detrimento do corpo, era o que mais nos inquietava, por isso realizamos essa investigação cujo objetivo foi investigar como os professores compreendem a corporeidade. Esta pesquisa de natureza qualitativa foi realizada numa Creche Municipal de Fagundes-PB, tendo como sujeitos seis professores da Educação Infantil. Para obtenção dos dados utilizamos como instrumento de coleta: a observação livre e a entrevista semi-estruturada. Nossa pesquisa repousa sobre os estudos teóricos do corpo desenvolvidos por Assmann (1995), Nóbrega (2005) e Oliveira (2005). Como resultados foi possível perceber que os professores da referida creche não tinham conhecimento teórico acerca da temática corporeidade, no entanto possuem uma compreensão prática de corporeidade e assim promovem práticas pedagógicas, na qual as crianças vivenciam seu corpo plenamente. Os professores reconhecem a necessidade de pensar o sujeito de forma integral, uma visão de corpo-sujeito, superando a concepção cartesiana e buscando desenvolver práticas que valorize ações interdisciplinares com um ensino mais contextualizado. Além disso, os sujeitos desta pesquisa e os autores do presente artigo acreditam que a aprendizagem é um processo corporal, sendo imprescindível que a criança, principalmente da Educação Infantil explore, perceba, sinta e conheça seu corpo para que ela possa se desenvolver melhor, interagir com seu meio, promover sua sociabilidade, resolver problemas e aprender de forma significativa.

Palavras-chave: Corporeidade. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil.

Introdução

A corporeidade constitui um tema complexo, porém instigante para reflexão e estudo nos dias atuais. Diversas áreas do conhecimento têm procurado se apropriar dessa discussão, na tentativa de compreender melhor o ser humano e sua relação com o conhecimento. No entanto, a temática corporeidade ainda é desconhecida no âmbito escolar, e as pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema são incipientes, principalmente no campo da Pedagogia.

Tendo em vista a importância dessa temática no cenário educacional, Assmann (1995, p. 75) defende que: “O assunto corporeidade é tão agudamente relevante para a educação em geral, para a vida humana e para um futuro humano neste planeta ameaçado [...]”. Logo, para compreendermos a relação educação e corporeidade, faz necessário primeiramente entendermos o seu significado, considerando que a noção de corporeidade se coloca como mais abrangente para definir a essência do corpo. Nesse sentido, numa perspectiva fenomenológica, “[...] a corporeidade é compreendida como a condição essencial do ser humano, sua presença corporal no mundo, um corpo vivo que cria

linguagem e expressa-se pelo movimento, com diferentes sentidos e significados” (NÓBREGA, 2005a, p. 80).

Essa concepção nos direciona a acreditarmos que o ponto de partida para o entendimento do processo de aprendizagem ou para qualquer teorização é a compreensão da corporeidade. Ou seja, a apropriação dos discursos da corporeidade é decisiva para a superação de concepções dominantes de educação que ancoram suas práticas no dualismo, no disciplinamento e no instrumentalismo, na qual tem influenciado as práticas pedagógicas até os dias de hoje.

O nosso interesse em investigar a corporeidade na Educação Infantil foi algo construído nas discussões do componente curricular Psicomotricidade jogos e recreação do curso de Pedagogia Parfor da Universidade Estadual da Paraíba do município de Campina Grande-PB. Durante as aulas surgiram diversos questionamentos relacionados as práticas corporais, a negação do corpo na escola e a visão cartesiana acerca do conhecimento. Nos relatos de experiências pedagógicas, o grupo comentava sobre qual o espaço do corpo na escola e como os professores e professoras concebem a corporeidade infantil. A problemática da forma como os professores de Educação Infantil compreendem essa temática, especificamente, era um dos pontos de inquietações, e estes nos conduziram às seguintes reflexões: O cognitivo é supervalorizado em detrimento de outros aspectos? Como os professores compreendem a corporeidade infantil?

Diante destes questionamentos e tendo em vista a necessidade de se discutir a temática corporeidade na escola realizamos esta pesquisa numa instituição Pública de Educação Infantil do município de Fagundes-PB. Os sujeitos desta investigação foram seis professores das turmas de Educação Infantil, que atende crianças na faixa etária entre 1 ano e 6 meses a 4 anos.

Este estudo de natureza qualitativa, pois entende que os sujeitos envolvidos em um processo de investigação tendem a evidenciar posições que analisadas a partir de recortes de seus entendimentos, nos remeterão a uma análise subjetiva de seus discursos e práticas. Desse modo, pudemos entender um pouco do processo no qual as pessoas constroem significados. Segundo Minayo (1999, p. 21), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Para a obtenção dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta: observação livre e a entrevista semi-estruturada. Assim, realizamos a observação livre com as turmas da referida creche durante dez dias. Observamos as crianças nas suas diversas atividades em sala de aula e nos diferentes espaços educacionais. Em sala observamos as crianças nas atividades pedagógicas e na

sua rotina diária. Especialmente os momentos que envolviam atividades nas quais o corpo era trabalhado e as crianças podiam se expressar, permitindo as mesmas liberdades de movimento.

Este tipo de observação nos conduziu a conhecer os atos, a dinâmica espontânea dos indivíduos, suas práticas e seu cotidiano, e assim possibilitou aprofundar a compreensão do fenômeno investigado. Os dados coletados na observação foram registrados em um diário de campo.

Realizamos, ainda, entrevista semi-estruturada como principal instrumento de coleta. Este tipo de entrevista “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146), além de favorecer a espontaneidade e a liberdade de expressão, tanto do entrevistado quanto do entrevistador, enriquecendo a investigação.

Concluída a aplicação dos instrumentos, passamos à fase de análise dos dados. Segundo Lüdke e André (1986), a análise dos dados qualitativos requer que todas as informações obtidas durante a pesquisa sejam analisadas conjuntamente. A tarefa de análise exige, num primeiro momento, que todo material coletado seja organizado em partes procurando identificar tendências e padrões relevantes, os quais serão reavaliados, buscando relações e inferências.

Os dados obtidos particularmente nas entrevistas foram analisados através da análise temática, que consiste em uma das modalidades da análise de conteúdo. Para Bardin (1977, p.105), a análise temática objetiva desvendar o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, e assim “descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Ao iniciarmos a análise, optamos por denominar de *sujeitos* os participantes da pesquisa, representados por números de 1 a 6. Dessa forma, mantivemos o sigilo da sua identidade. Em seguida, separamos as entrevistas por perguntas para podermos visualizar o discurso de cada sujeito a respeito de determinado assunto. Então, fizemos uma “leitura flutuante”, com o objetivo de conduzir a algumas questões norteadoras. Após essa leitura, verificamos alguns elementos que se repetiam e alguns divergentes. Depois dessa etapa realizamos uma leitura mais analítica, classificando algumas unidades de sentido nos discursos das entrevistadas.

Corporeidade: problematizando a temática

As concepções de corpo ao longo da história e na própria abordagem do corpo na educação percebe-se uma visão de negação do corpo e de um poder disciplinar. Para Souza (2001) existe no interior das escolas todo um aparato disciplinar que submete o corpo do aluno a um intenso e constante controle, tornando-o dócil para operar sob obediência. No entanto, esse disciplinamento

foi evoluindo e se aprimorando e hoje encontramos nas instituições escolares formas sofisticadas de controle.

Além disso, é evidente a existência de um pensamento cartesiano que separou mente-corpo, privilegiando o conhecimento racional. Os discursos, as práticas e toda a estrutura escolar demonstram o quanto à concepção de corpo está submetida ou mesmo obliterada em relação ao destaque que é dado aos processos cognitivos.

Nesse sentido, a educação tem se pautado nos pressupostos racionalistas da modernidade, considerando a aprendizagem estritamente como produto da inteligência racional. Assim, estabelece um distanciamento entre a aprendizagem e as experiências sensíveis, pois o conhecimento sensível é atrelado ao que é confuso e enganoso, por estar diretamente ligado ao corpo, devendo ser desprezado ou minimizado, como diz Nóbrega (2004).

A concepção cartesiana¹ influenciou a educação, que incorpora em suas práticas a fragmentação do saber. A educação tem se pautado nos pressupostos racionalistas da modernidade, considerando a aprendizagem estritamente como produto da inteligência racional. Só é científico o que é racional e matematizável, nos lembra Sérgio (2009, p.151). Pois “[...] na ciência, não coabitam a ordem e a desordem, porque a incerteza não é científica”. Assim, estabelece um distanciamento entre a aprendizagem e as experiências sensíveis, pois o conhecimento sensível é atrelado ao que é confuso e enganoso, por estar diretamente ligado ao corpo, devendo ser desprezado ou minimizado. De acordo com Nóbrega (2005a, p. 51):

A escola é cartesiana em suas práticas, na fragmentação do conhecimento disciplinar, na estrutura física, onde não há espaço para o corpo, na valorização do racional e na marginalização das disciplinas que tratam do saber sensível. O discurso e a prática pedagógica deveriam abranger o ser humano por inteiro e não aos pedaços, divididos por saberes parcelares. No entanto, na escola, nós temos disciplinas que cuidam do intelecto e uma disciplina que cuida do físico, como se fosse possível separar o ser humano em departamentos estanques, ignorando sua complexidade.

¹ René Descartes, filósofo da Idade Moderna, foi um dos principais defensores da concepção cartesiana, para ele era evidente a separação entre o corpo e a alma, sendo que esta oposição era explicada pelos princípios de distinção entre a *res cogitans* (substância pensante) e a *res extensa* (substância corpórea). A respeito dessa oposição, Nóbrega (2005, p. 37) comenta que, para Descartes, “a alma, sendo uma substância pensante e inextensa, opõe-se ao corpo, por este pertencer ao universo da extensão. Dessa forma, têm-se duas realidades distintas e opostas, a saber, a realidade psíquica e a realidade física”. Nesta concepção, o homem é concebido como um ser dual, sendo que a *res cogitans*, que está relacionada à razão, é superior a *res extensa*, que se relaciona ao corpo. Somente a razão, que advém do pensamento, garante a certeza do conhecimento, enquanto que os sentidos que advém do corpo são duvidosos e inseguros, não garantindo um conhecimento verdadeiro (BEZERRA, 2006, p. 14).

Essa construção do conhecimento que ocorre de forma fragmentada esteve, durante décadas, pautada na teoria tradicional de ensino e aprendizagem, que concebe o ensino como um processo de transmissão e recepção, na qual o aluno é sujeito passivo, devendo apenas memorizar aquele programa previamente determinado. Esse tipo de ensino foi fortemente influenciado pelo pensamento dualista e pelo disciplinamento de corpos. Por isso, Assmann (1995, p. 77) esclarece que: “Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa”.

A partir desse entendimento, podemos perceber que a corporeidade torna-se imprescindível ao processo de formação humana, para tanto o professor que tem essa compreensão, conseqüentemente entenderá a si próprio e ao outro, bem como redimensionará seu olhar e suas ações para contemplar atitudes que considerem o ato educativo um acontecimento que se processa no corpo-próprio, uma visão sistêmica do sujeito, que aprende com seu corpo inteiro. Segundo Nóbrega (2005a, p. 68),

A aprendizagem é basicamente uma reorganização da corporeidade. Quando aprende, quando encontra um sentido e uma significação para um acontecimento em sua existência, o ser humano passa a habitar o espaço e o tempo de uma forma diferente. Esse acontecimento é ao mesmo tempo motor e perceptivo, não há a separação entre o corpo que age o cogito que organiza a ação. O corpo é o lugar de aprendizagem, de apropriação do em torno por parte do sujeito. Uma aprendizagem onde o motor e o perceptivo, o corpo e a consciência compõem um sistema único.

Nesse sentido, é preciso ampliar o conceito de aprendizagem, superar o cartesianismo e reorganizar a ação educativa, tendo em vista que os saberes são construídos nas experiências pessoais e a aprendizagem emerge do corpo. A aprendizagem é um processo corporal, ou seja, emerge do corpo em sua totalidade, é através dele que a criança apreende o mundo a sua volta. Ela aprende explorando o espaço e os objetos, manuseando-o, movimentando-se, experimentando, tocando-lhe, sentindo na sua pele, com isso expandem as habilidades corporais; as emoções, as sensações e, assim, conhecendo a si e o meio em que vive. A aprendizagem não é algo estritamente racional ou então um dado separado da realidade corporal. “A cognição depende da experiência que acontece na ação corporal. Essa ação vincula-se às capacidades sensório-motoras, envolvidas no contexto biopsicocultural. [...] Os processos sensoriomotores, percepção e ação são essencialmente inseparáveis da cognição” (NÓBREGA, 2004, p. 132).

Então, precisamos encarar esse desafio de pensar como podemos organizar os tempos e os espaços em nossas instituições de forma a ampliar nossa sensibilidade, nossas relações e enriquecer

nossas percepções do mundo, dos/as colegas/as e dos nossos corpos, experimentando relações mais harmoniosas.

Corporeidade e educação: concepções e práticas dos professores da Educação Infantil

A análise e interpretação dos dados desta pesquisa buscam apreender a problemática com base nas reflexões e articulações com teoria. Assim, analisar os discursos dos sujeitos desta pesquisa foi fundamental na compreensão de algumas concepções acerca do nosso objeto de estudo.

Em diversos momentos da investigação percebemos que a maioria dos entrevistados não se referia ao corpo como um amontoado de órgãos, ou então, como um objeto, mas sim como um corpo-sujeito, uma visão mais integral, na qual relacionam motricidade e cognitivo, afirmando uma dissociabilidade entre esses aspectos e assim expressaram sua visão acerca do corpo.

*Corpo lugar onde ocorre toda experiência motora e intelectual do ser humano.
(S2)*

*O corpo é a vida é a essência, então tudo que a gente faz permeia por esse corpo
(S5)*

Essas concepções nos remetem à visão de corpo elaborado por Merleau-Ponty (1971). Para ele, o corpo não é apenas ideia, mas, sobretudo movimento, sensibilidade e expressão criadora. Nesta perspectiva, não há como compreender o corpo sem sua motricidade, sem sua capacidade de se pôr em movimento, de movimentar-se. Sendo que esse movimento, para o referido autor, não se limita ao uso do equipamento anatômico, não é um ato puramente mecânico. É através do movimento que o ser humano apreende a sua realidade, incorpora-a em seu mundo motor.

Os professores da instituição demonstraram em seus discursos e também nas suas práticas pedagógicas a importância do movimento para o desenvolvimento cognitivo, motor, socioafetivo e cultural. Além de conceberem a criança de forma integral e demonstrarem uma concepção prática de corporeidade, apesar de eles afirmarem nunca terem ouvido falar a respeito de corporeidade, no entanto suas práticas e até mesmo o discurso no cotidiano escolar demonstra esse conhecimento sendo construído. Como podemos perceber na fala desse sujeito quando se refere ao movimento.

O movimento é a linguagem dos pequenos que ainda não falam e continua sendo a maneira de se expressar daqueles que já se comunicam com palavras. (S4)

Conforme os estudos de Wallon (*apud* GALVÃO, 1995) quando a criança se movimenta, explorando seu corpo, suas possibilidades de ação, também explora sua atividade psíquica, pois não

somos formados por partes dissociadas, somos uma totalidade em movimento. Dessa maneira vimos a importância desse momento em que a criança interage no seu meio tanto através de trocas afetivas com o outro, como também o movimento dará suporte de ajuda a criança a adquirir conhecimento do mundo a qual o rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações.

Ao serem questionados sobre a relação das crianças com seu corpo e suas descobertas e aprendizagens através do meio, os entrevistados afirmam que:

As crianças já começam a construir identidades próprias e a perceber as diferenças entre si. (S2)

Relação de descobertas, necessidades de se auto tocar para que possa conhecer seu próprio corpo. (S3)

Há diferenças sim, cada criança se desenvolve diferente, vão descobrindo diferenças entre elas. (S6)

Analisando estes discursos, constatamos que é de fundamental importância para a criança promover a construção da sua própria identidade e autoimagem, mediante o conhecimento do seu corpo, desenvolvendo assim capacidades motoras básicas como rolar, andar, correr, pular, dançar, familiarizando-se principalmente com sua imagem, descobrindo e reconhecendo as sensações que o seu corpo produz seus movimentos, suas possibilidades e limites.

Além disso, as atividades pedagógicas devem favorecer a criança vivenciar diferentes sensações, percepções, emoções, para que possa descobrir suas possibilidades e assim ampliar suas linguagens: verbal, musical, corporal, artística, entre outras, expressando-se de diversas formas na sua relação com adultos e outras crianças, conversando, dramatizando, imitando, cantando, desenhando, jogando. Assim, a criança irá gradativamente incorporar essas vivências e tomar consciência de seu corpo.

A criança é um sujeito histórico e social, inserido numa determinada cultura, que possui sua singularidade, na qual sente e pensa o mundo de uma maneira muito particular. Desde cedo a criança estabelece relação com os adultos e com as demais crianças do seu convívio, na tentativa de compreender o mundo a sua volta. Assim, constrói o conhecimento a partir de interações com outras pessoas e com o meio em que vive. Uma criança que conhece a si mesma e ao seu corpo adquire domínio sobre seus movimentos e em sua relação com o mundo externo.

Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre por meio da interação, nas trocas sociais em que a criança estabelece, seja com adultos ou com outras crianças, através da comunicação, imitação, o faz de conta. Desse modo, para desenvolver sua capacidade de criação é imprescindível haver

riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, em especial o lúdico, uma vez que durante o ato de brincar, a criança recria e reconstrói os acontecimentos anteriores. Conforme Vygotsky (1991) o conhecimento é construído nas interações sociais, sendo a linguagem o principal veículo de socialização,

No entanto, ainda presenciamos situações nas quais a aprendizagem é identificada com a imobilidade. Para que a aprendizagem ocorra a criança deve ficar sentada, ouvindo, registrando o conteúdo que foi trabalhado, não havendo espaço para o corpo. Mas, de acordo com a concepção de Surdi (*apud* MOLIN; OLIVEIRA, 2006, p.2), o corpo assume o lugar central na aprendizagem, até porque “[...] toda a aprendizagem para ser incorporada precisa antes passar pelo corpo, ser experienciada corporalmente”.

Durante a pesquisa observamos a realização de diversas atividades integradas aos conteúdos trabalhados nos projetos pedagógicos que evidenciavam uma prática com atividades psicomotoras pautado numa perspectiva da corporeidade, ou seja, numa visão mais ampla do sujeito, na qual o corpo é concebido em sua totalidade, um corpo vivo, dotado de movimento, enriquecido culturalmente a cada experiência vivida.

Em relação às atividades psicomotoras Oliveira (2005) ressalta que: “[...] a educação psicomotora deve ser considerada uma educação de base na educação infantil. Ela condiciona os aprendizados escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de seus gestos e movimentos”. É importante destacar que, nesta etapa, se constroem alguns conceitos básicos, referentes ao pensamento lógico e às habilidades de leitura e escrita. É necessário que a criança use seu corpo para desenvolvê-la, no entanto, esse trabalho corporal não pode restringir-se aos momentos de lazer, ele deve ser constante e em diferentes espaços, tendo em vista que não pode haver separação, ou seja, agora é hora de estudar os conteúdos, trabalhamos com a mente, depois é a hora das atividades recreativas, usamos o corpo. Nesse contexto, os entrevistados demonstraram a importância dessa prática para o desenvolvimento infantil e assim se expressam:

Sendo trabalhada atividades lúdicas que tanto desenvolvem a criatividade como favorece a intimidade com o ambiente. Trabalhar também bastante movimentos corporais. (S1)

É preciso planejar ambientes para sua educação e selecionar brinquedos e brincadeiras que ampliem suas experiências. (S3)

A escola deve ser um espaço para experiência interativas, de trocas afetivos e sociais. (S4)

Um espaço de construção do conhecimento, por meio da vivência. (S5)

O trabalho corporal é fundamental para a formação da criança e, na escola, esse trabalho deve ser intensivo, para que a criança possa vivenciar com seu corpo, todo o processo educativo. Quer seja numa aula de matemática, português, artes ou educação física, o que importa é que o corpo não seja ignorado neste processo.

Nesse sentido vale ressaltar o pensamento de Levin (2005, p. 21) quando destaca a necessidade de possibilitar que a criança vivencie com seu corpo o processo de ensino-aprendizagem. Assim ele enfatiza: “É muito mais fácil para os pequenos aprender, por exemplo, as letras A, B ou C brincando com o corpo, representando-as deitados no chão em grupos de dois ou três, do que sentados em frente ao quadro negro”.

Ao serem questionados sobre a existência de uma dicotomia nas escolas entre aspectos corporais e cognitivos, os sujeitos dizem que, existe sim uma supervalorização do cognitivo em relação ao corpo sensível, ao movimento. Sendo evidenciado ainda mais pelos familiares que defendem que “[...] a criança aprende melhor se desenvolver atividades estritamente cognitivas, na qual elas precisam se concentrar mais e realizar atividades escritas de preferência numa sala de aula tradicional” (S1), como ressalta o sujeito entrevistado. No entanto, os professores enfatizam a necessidade de pensar o sujeito de forma integral e buscar desenvolver uma prática pedagógica que valorize ações interdisciplinares que possibilite um ensino mais contextualizado, pautado numa concepção de totalidade.

Acredito que ambas caminham juntas. Quando se trabalha um aspecto os outros são contemplados. (S3)

Sim, existe profissionais e instituições que priorizam o cognitivo, não percebendo que melhor desenvolve as crianças que são trabalhadas de modo integral. (S4)

Percebe-se com esses discursos o quanto a concepção cartesiana, o disciplinamento dos corpos e a supervalorização da cognição prevalecem nas escolas, influenciando o currículo escolar e as práticas pedagógicas desde a Educação Infantil. Apesar de toda uma resistência por parte dos profissionais da educação em buscar romper com essas concepções dominantes.

Considerações Finais

Investigar sobre a corporeidade na escola foi uma atividade bastante significativa e estimulante para nossa prática, tendo em vista a importância do conhecimento acerca do corpo e do

movimento infantil para que tenhamos uma prática mais efetiva e consciente. Dessa forma, nossa investigação objetivou compreender as concepções dos professores da Educação Infantil acerca da corporeidade.

Essa pesquisa nos possibilitou conhecer os discursos e as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil de uma creche do município de Fagundes-PB. Percebemos o quanto esses profissionais buscam o conhecimento a respeito do movimento infantil, da psicomotricidade e procuram desenvolver práticas corporais nas quais a criança possa ser protagonista no processo de ensino e aprendizagem, e assim possam desenvolver sua autonomia, sentindo-se integrante no processo pedagógico. Além disso, verificamos que existe uma coerência entre seus discursos e suas práticas, na qual defendem a necessidade de uma prática que proporcione a criança o conhecimento de seu corpo e dos seus movimentos e assim aprenda o mundo a sua volta.

Compreendemos que os sujeitos dessa pesquisa reconhecem a importância das práticas que possibilitem a criança vivenciar seu corpo de forma plena, em diferentes momentos, não somente nas horas de lazer, além da necessidade de superação do controle que sofre o corpo nas instituições educativas, buscando alternativas para romper com a visão corpo objeto.

Apesar de alguns professores buscarem romper com o discurso e com a prática de um ensino descontextualizado, cartesiano e tradicional, no entanto ainda prevalecem essas concepções dominantes de educação que ainda influenciam a prática educativa na Educação Infantil.

Além disso, constatamos uma grande importância atribuída ao movimento, uma vez que este é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem, acreditam que se movimentando a criança irá descobrir suas possibilidades e limitações, conhecerá melhor seu corpo, desenvolverá sua expressividade, autonomia, a capacidade de tomar decisões e de resolver problemas.

Por fim, é preciso que a criança seja vista de forma plena, não apenas em seu aspecto cognitivo, pois ela vai aprender com o corpo inteiro e não apenas com a mente. Na opinião dos entrevistados, a criança que conhece bem seu corpo, explora-o e vivenciam com esse corpo diferentes tipos de atividades, conseqüentemente, ela se desenvolverá melhor e terá menos dificuldade na leitura e na escrita, por exemplo.

Referências

- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas Educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, Mayam de Andrade. **O corpo na escola: concepções e práticas na Educação Infantil**. 2006. Monografia (Especialização em Educação). Universidade Federal de Campina Grande-PB, Campina Grande-PB, 2006.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- LEVIN, Esteban. O corpo ajuda o aluno a aprender. **Revista Nova Escola**. n. 179, ano XX, jan. fev, 2005. p. 20-22.
- LUDKÉ, M; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins fontes, 1971.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MOLIN, Ana Paula B. S. Dal; OLIVEIRA, Valeska Fontes. O corpo no imaginário docente. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gepeis/ana6.htm>> Acesso em: 20 ago. 2006.
- NÓBREGA, Petrucia da Nóbrega. **Corporeidade e Educação Física do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: Edufrn, 2005a.
- _____. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 125-137, Set/Dez, 2004.
- _____. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 26, n. 91, maio/ago, 2005b.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SÉRGIO, Manuel. O problema epistemológico da Educação Física. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- SOUZA, Edison Roberto de. Do corpo produtivo ao corpo brincante: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.