

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CONSÓRCIO PRÓ-FORMAR

**LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL**

**CELSO ALBERTO DA CUNHA CORDEIRO
CLÁUDIA MARIA RIBEIRO
FERNANDO CESAR DE CARVALHO MORAES**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CONSÓRCIO PRÓ-FORMAR

Conselho Editorial:

Profa. Sandra Regina Geiss Lorensini - UFMT
Profa. Maria de Lourdes Bandeira De Lamônica Freire - UFMT
Profa. Jociane Rosa de Macedo Costa - UNEMAT
Prof. Regisnei Aparecido de Oliveira Silva - UNEMAT
Profa. Ordália Alves Almeida - UFMS
Prof. Antônio Lino Rodrigues de Sá - UFMS
Prof. Heber Eustáquio de Paula - UFOP
Profa. Elizabeth Antonini - UFOP
Profa. Cláudia Maria Ribeiro - UFLA
Profa. Ila Maria Silva de Souza - UFLA
Profa. Maria Lúcia Monteiro Guimarães - UFSJ
Profa. Marise Maria Santana da Rocha - UFSJ

Coordenação Editorial: EdUFMT

Capa: Sandra Nehme

Ilustração Capa: Cerâmica Antígua Indústria e Comércio Ltda.

Ilustrações Corpo do Fascículo: Arilma Maria De Almeida Spindola
e Maíra Espindola

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica: Gráfica e Editora Centro América Ltda.

Revisão: Germano Aleixo Filho

Ficha Catalográfica

C794l	Cordeiro, Celso Alberto da Cunha Linguagens na Educação Infantil VI: linguagem corporal/ Celso Alberto da Cunha Cordeiro, Cláudia Maria Ribeiro, Fernando Cesar de Carvalho Moraes. __ Cuiabá:EdUFMT, 2008. 88 p.: il. color. Conteúdo: Diferentes Concepções de Corporeidade ao longo da História; Motricidade Infantil; Corpo, Sentimentos, Emoções e Estados Íntimos na Infância. Inclui Bibliografia	CDU-372.36
-------	--	------------

Índice para catálogo sistemático

1. Educação Infantil
2. Linguagem Corporal
3. Motricidade e Educação Infantil

REPRESENTANTE DO CONSÓRCIO:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Centro de Educação Aberta e a Distância
Morro do Cruzeiro - Campus Universitário
35.400-000 - Ouro Preto - MG
www.cead.ufop.br
Tel.: (31) 3559-1448
Fax: (31) 3559-1454

**CELSO ALBERTO DA CUNHA CORDEIRO
CLÁUDIA MARIA RIBEIRO
FERNANDO CESAR DE CARVALHO MORAES**

**LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL**

LINCENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cuiabá, 2008



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **7**

UMA EXPLICAÇÃO NECESSÁRIA **11**

CAPÍTULO I - DIFERENTES CONCEPÇÕES DE CORPOREIDADE AO
LONGO DA HISTÓRIA **15**

1.1 - Das concepções **21**

CAPÍTULO II - MOTRICIDADE INFANTIL **35**

2.1 - Desenvolvimento da motricidade infantil **43**

2.1.1 - Tônus **45**

2.1.2 - Esquema corporal **47**

2.1.3 - Lateralidade **48**

2.1.4 - Equilíbrio **50**

2.1.5 - Estruturação espacial e temporal **51**

2.2 - Motricidade e educação infantil: orientações **53**

CAPÍTULO III - CORPO, SENTIMENTOS, EMOÇÕES E ESTADOS ÍNTIMOS
NA INFÂNCIA **67**

3.1 - As infâncias **69**

3.2 - Múltiplas possibilidades **71**

3.3 - Educação para a sexualidade: princípios **73**

3.4 - Os direitos da criança: olhares para a sexualidade **73**

3.5 - Espaços para as transgressões **78**

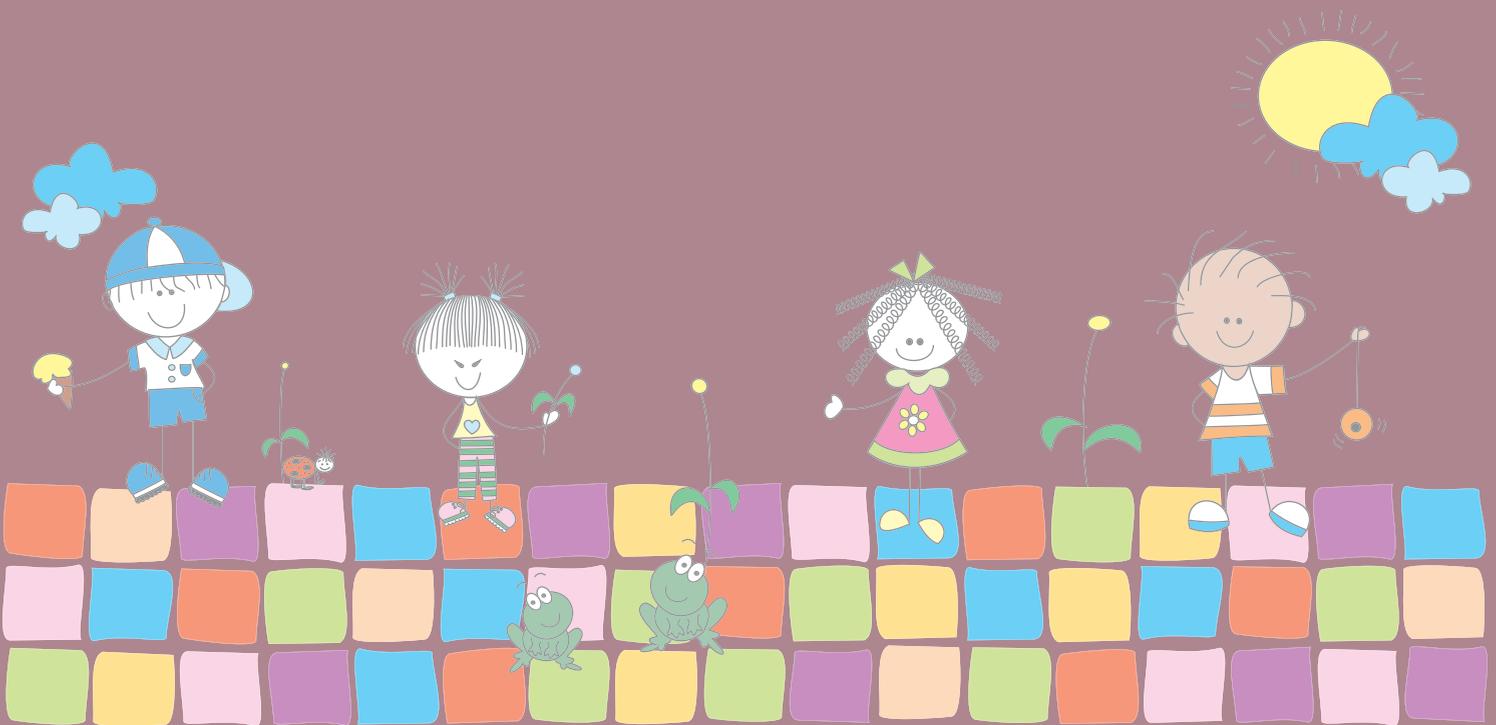
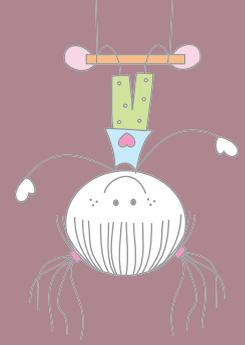
3.6 - As águas e o enigma da sexualidade da criança **80**

FINALIZANDO... **85**





APRESENTAÇÃO





APRESENTAÇÃO

Abordar a educação da criança remete a extrapolar o convencional e embrenhar-se na magia do universo infantil... Para fazer parte dessa magia, constituída de real e imaginário, de ciência e fantasia, mas com materialidade, começamos nossa conversa contando o início de pequena história. Era uma vez três pessoas, reunindo-se na tentativa de produzirem subsídios para a formação profissional na área da Educação Infantil, especificamente para a produção de um fascículo sobre a Linguagem Corporal.

Assim, chegamos, daqui e dali - de duas universidades: da Universidade Federal de Lavras - UFLA, e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, para um encontro cheio de surpresas. Na bagagem...

Cláudia - pedagoga, mestrado e doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP, problematizando a sexualidade da criança. Docente da Universidade Federal de Lavras. No mestrado tratando da fala da criança sobre sexualidade humana - o dito, o explícito e o oculto. No doutorado, do imaginário das águas, eros e a criança. Sua dissertação de mestrado foi publicada pela Editora Mercado de Letras, de Campinas. Na Editora Moderna, associada à Editora da UNICAMP, publicou Sexualidades e Infâncias - a sexualidade como tema transversal, em co-autoria com Ana Maria Facioli de Camargo. E Cláudia, com toda sua alegria e grande amor à vida, começa dar o tom ao trabalho a ser realizado.

Fernando - professor de Educação Física, mestrado na UFSM e doutorado (em andamento) na UFMS, na área de educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com seus estudos e intervenções na formação profissional e prática da Educação Física escolar e Pedagogia. Trouxe consigo duas décadas de estudos e experiência pessoal e profissional na área de educação. Uma delas na educação básica, no contexto de escolas da rede pública de ensino. Outra de atuação na universidade pública, como professor e coordenador do curso de Educação Física. Seus estudos da escolarização e corporeidade infantil, e da prática pedagógica, trazem acordes para a produção do trabalho. E para a afinação, o seu toque do ser criança.

Celso - professor de Educação Física, mestrado pela PUCSP e doutorado pela FEUSP, ambas na perspectiva da melhoria da qualidade educacional oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais, com a dissertação e a tese no prelo, com possibilidades breves de serem publicadas e outros trabalhos já aprovados e, também, a serem publicados. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

E, num encontro de erupção de idéias e inquietações, lacunas e certezas, e (des)afinações melódicas e acadêmicas, produzimos este fascículo, que é nosso convite para você iniciar e aprofundar seus estudos sobre a linguagem corporal infantil.

Cláudia, Fernando e Celso.

LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL

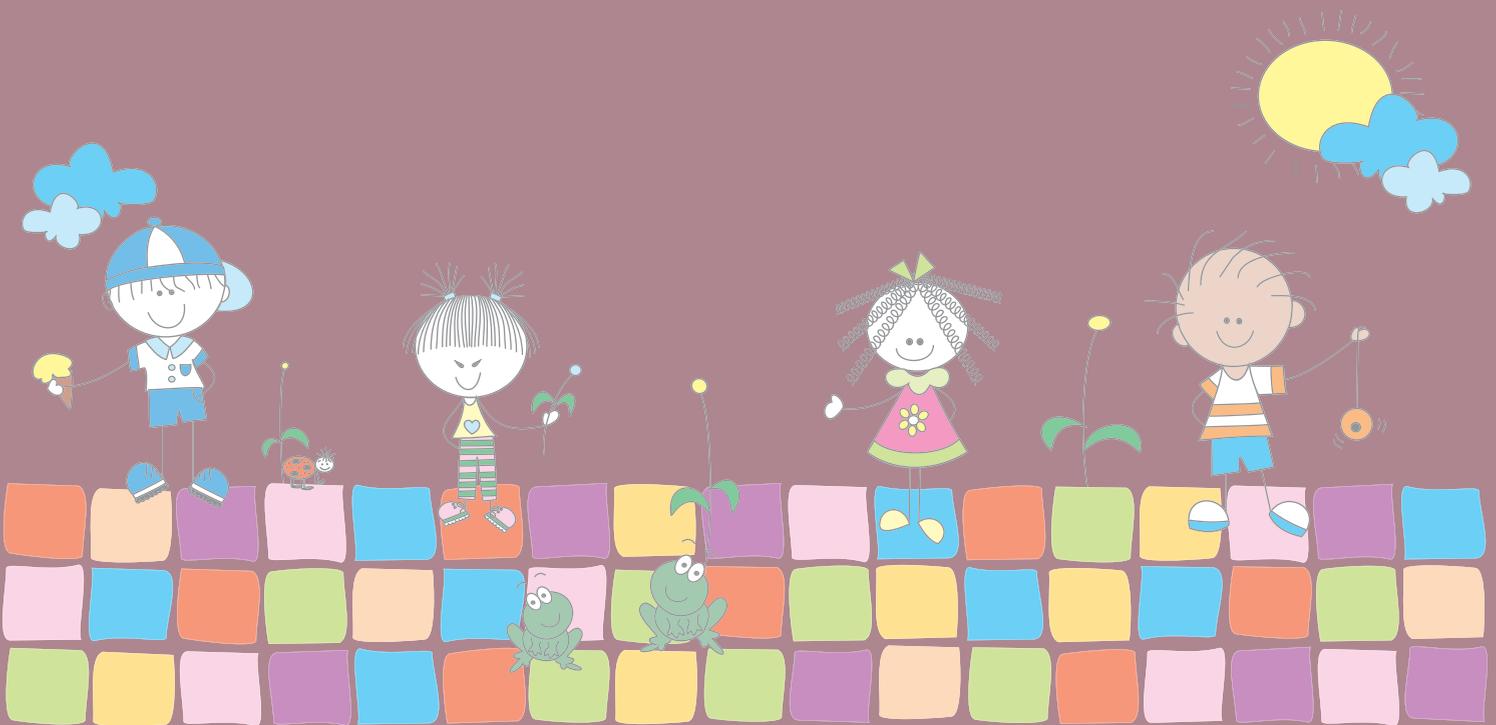
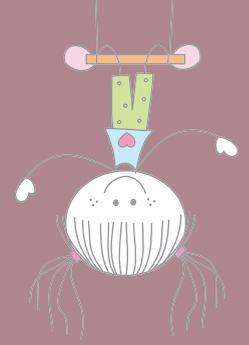
9

LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL

10



UMA EXPLICAÇÃO NECESSÁRIA





UMA EXPLICAÇÃO NECESSÁRIA

Prezada licenciado e prezado licenciando: retomaremos a argumentação feita pelo Prof. Oreste Preti, no primeiro fascículo estudado neste curso: Estudar a Distância – uma aventura acadêmica. Remeta-se a este fascículo e leia novamente o que ele diz: *“nesse curso e no campo profissional da Educação Infantil há a predominância de mulheres (...) implica uma luta histórica de reconhecimento social do trabalho feminino na educação (...) seguiu o caminho apontado pelo grande educador Paulo Freire, além de me apoiar num dos princípios que embasam a proposta pedagógica deste curso: a diversidade. Por isso, optei por utilizar o gênero feminino”*. Assim, ao redigir este estudo, esta também foi a nossa opção, ao nos dirigirmos ao leitor deste fascículo.

Este fascículo, composto a seis mãos, levará até você a possibilidade de pensar o corpo como fonte de compreensão da criança. Portanto, convidando-a a interligá-lo com as outras linguagens, problematizando as atividades lúdico-corporais, a motricidade e a sexualidade infantil. Tudo isso na perspectiva de deixá-lo extremamente interligado!

Os movimentos humanos têm seus significados construídos historicamente em função de diferentes necessidades, condições e interesses. Também nos diferentes contextos sociais e culturais, em diferentes épocas e em diferentes possibilidades corporais. Isso tem que ver tanto com a motricidade quanto com a sexualidade – o corpo é matriz da sexualidade.

A Educação Física, área de conhecimento que, no âmbito educacional, tem tematizado a linguagem corporal, foi e continua sendo influenciada por concepções que necessitam superação. No decorrer deste texto, o convite é para que possamos construir novas formas de atuação, numa perspectiva de ampliação do nível de participação das crianças, na descoberta das possibilidades nos e dos espaços, e também das manifestações e falas sobre a sexualidade.

Nosso convite também é para que você analise e reflita sobre os comportamentos corporais apresentados pelas crianças com idade inferior a seis anos, bem como sobre os sentidos e significados atribuídos a eles.

Será que, no cotidiano das crianças, no seio das estruturas familiares, sociais e dos sistemas educativos, há ampliação ou a diminuição e restrição da livre movimentação infantil? Na especialização dos espaços, outrora livres, ainda há possibilidades para o brincar na infância? Há respeito às descobertas da sexualidade da criança?

Neste estudo sobre a motricidade infantil, entretecendo a dimensão da sexualidade humana, questionamos: qual o espaço que você destina ao corpo da criança na Educação Infantil? Quais são as possibilidades do desenvolvimento da motricidade da criança, de sua linguagem corporal, da manifestação de sua sexualidade? Que direitos das crianças têm sido contemplados, especificamente seus direitos no e do exercício da sexualidade? Assim, no decorrer deste fascículo, trataremos essas discussões.

Optamos por evidenciar as citações de autores cujo referencial teórico nos desafia a pensar, a estudar, a aprofundar, a debruçar sobre os livros... utilizando a imagem da capa: uma menina no trapézio. Pense conosco como deve ser difícil chegar a ficar de cabeça para baixo em um

trapézio. Buscamos esta imagem, que já lhe é tão familiar, para marcar as possibilidades de desafio para o novo, para as construções teóricas, para as infinitas relações que você é convidada a estabelecer na práxis e que, muitas vezes, não são nada fáceis!

Com base em de todas essas explicações necessárias, informamos que, no Capítulo I, você entrará em contato com diferentes concepções de corporeidade ao longo da história. Já no capítulo II, abordaremos a motricidade infantil e seu desenvolvimento, elementos esquemáticos e perceptivos, orientações e sugestões de práticas corporais. Finalmente, no Capítulo III, problematizaremos a sexualidade infantil. Em todos estes capítulos transversalizamos a idéia de corpo como possibilidade de externar sentimentos, emoções e estados íntimos.

Cláudia, Fernando e Celso.



CAPÍTULO I



AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE CORPOREIDADE AO LONGO DA HISTÓRIA¹

¹ Texto ampliado, tendo como base a dissertação de mestrado intitulada "A Educação Física frente à exclusão do aluno cego".

² Professor de Educação Física, Mestre em Educação pela PUCSP, Doutor em Educação pela FEUSP, professor Adjunto do Departamento de Educação/ Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CELSO ALBERTO DA CUNHA CORDEIRO²





AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE CORPOREIDADE AO LONGO DA HISTÓRIA

A professora que desenvolve sua docência com crianças tem o privilégio de vivenciar um momento singular de sua carreira profissional: o contato com o cotidiano do universo infantil, o início do processo de desenvolvimento educacional. E esse momento pode ser muito marcante para ambas as partes quando as atividades lúdico-corporais se encontram presentes. Ao desenvolver sua ação docente, tendo como foco tais atividades permeando o contexto educacional infantil, pela riqueza de possibilidades que podem propiciar às crianças, é possível uma ampliação dessas possibilidades tendente a estimular suas potencialidades corporais nas diversas manifestações.

Tal professora, quando se envolve de forma efetiva com as crianças, tem a oportunidade de se construir profissionalmente nessa área e desenvolver um olhar conceitual mais consistente, podendo contribuir muito para que as crianças possam atingir níveis mais ampliados de suas potencialidades nos aspectos afetivo, motor, cognitivo e social. Isso principalmente quando tem como base conteúdos contextualizados que estejam relacionados com as necessidades emergentes no âmbito do processo educacional das crianças ou mesmo das etapas singulares que caracterizam infância em seu todo.

As atividades lúdico-corporais no contexto da educação infantil, no entanto, não têm tido real valor, de um lado das instituições escolares, de outro de uma parte considerável de professoras. Estas muitas vezes, não as desenvolvem com os objetivos claros a serem trabalhados com as crianças, de forma a conduzi-las a desenvolver suas potencialidades num contexto mais amplo, possibilitando-lhes ampliar suas capacidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

Nessa perspectiva, quando tais atividades pedagógicas não são incorporadas no contexto escolar revelam, por parte da professora, um envolvimento menor com relação às características inerentes do processo educacional das crianças, privando, com isso, tanto as crianças quanto a professora de atuar dentro do contexto maior e rico em possibilidades educativas.

Esse aspecto deve ser devidamente considerado, até porque pode caracterizar despreparo profissional, tendo em vista que, historicamente, a educação infantil não tem sido devidamente valorizada no que se refere às características inerentes às crianças dessa faixa etária da população escolar. Estas necessitam de profissionais com formação rigorosa e contínua, tanto no que tange ao aprofundamento conceitual, quanto aos debates atuais que versam a respeito do processo educacional na perspectiva da infância, tendo como base as atividades lúdico-corporais no âmbito escolar.

Considerando não somente o discurso legal, mas por entender de fundamental importância o fomento e a implementação das atividades lúdico-corporais, sob a forma de jogos, brinquedos e brincadeiras na educação de crianças, é que nos propomos refletir a respeito de sua importância em sua formação geral. Tal reflexão terá como foco de atenção algumas concepções historicamente dominantes e que, de certa forma, têm interferido, no decorrer da história, em todo o processo educacional infantil.

Importa ressaltar que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras devem ser assumidos, nas escolas de educação infantil, como mais um componente



curricular rico de possibilidades educativas. Para tal, torna-se necessário que sejam desenvolvidos em todas as suas dimensões e com qualidade à totalidade das crianças matriculadas na escola, visto que esta área do conhecimento é imprescindível à sua formação. Não bastasse, é que a escola, em seu conjunto, preserve o direito de as crianças serem respeitadas em seu contexto infantil, até porque os jogos, os brinquedos e as brincadeiras oferecem muitas alternativas de atividades que se encontram dentro do contexto da realidade lúdica, característica marcante na vida das crianças.

A Constituição do nosso país, por meio do artigo 205, estabelece de forma bem clara: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, as atividades lúdicas podem contribuir em muito para que a escola se torne, cada vez mais, espaço de alegria, de soltura, de felicidade e de descoberta constante das potencialidades corporais, afetivas, cognitivas e sociais das crianças.

Por isso, a escola

[...] já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna ainda mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais. É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual. (SNYDERS: 1993, p. 12)

Nessa perspectiva, entendemos que a escola não deve se opor ao desenvolvimento de tal sentimento, assim como a não - incorporação, por parte dela, de atividades que contenham elementos lúdicos a serem trabalhados com as crianças da educação infantil, pode ser considerada atitude eticamente incorreta, até porque, com sua não-utilização, deixa-se de propiciar-lhes momentos potencialmente alegres e ricos de aspectos estimuladores que possibilitem ampliar as potencialidades infantis.

Com isso, entendemos seja exatamente no decorrer do processo de formação que as crianças necessitam ter acesso ao conhecimento e ao domínio de suas relações através do corpo, imerso numa dimensão lúdica. São, até mesmo, as crianças, em sua totalidade, as que mais necessitam de estímulos para o aperfeiçoamento e domínio das suas possibilidades corporais, como aspectos basilares para que o desenvolvimento educacional seja construído de forma contextualizada e possa atender a suas necessidades singulares, oriundas da fase de desenvolvimento em que se encontram.

Vygotsky (1989), ao refletir a respeito do sentimento de satisfação que muitas professoras acreditam predominar nos jogos, aponta para o fato de que, apesar de estar presente em todo o contexto das atividades lúdico-corporais, o prazer e outros sentimentos que ressaltem a satisfação por parte das crianças, ao participar dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras infantis caminham sempre lado a lado com seus opostos. O autor alerta para o fato do desprazer ser um dos componentes existente no universo lúdico, principalmente quando são desenvolvidas atividades que apresentam





como características predominantes a vitória de uns sobre os demais. Nessa perspectiva, o autor ressalta:

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança. (VYGOTSKY: 1989, p. 106).

Portanto, a mudança do comportamento infantil ocorrerá, de forma preponderante, no início da idade pré-escolar, com o surgimento dos desejos que não podem ser atendidos de forma imediata. Numa tentativa de solucionar essa questão, Vygotsky esclarece que a criança tende a se envolver em suas fantasias quando seus desejos não realizáveis podem vir a ser, ao menos de forma ilusória, realizados, mundo esse que o autor chama de brinquedo.

Nesse sentido, importa ressaltar:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação. (VYGOTSKY: 1989, p. 106)

Em concordância com o autor, entendemos que as atividades lúdico-corporais devem ser desenvolvidas nas escolas de educação infantil. Mais: necessitam ser trabalhadas no sentido de propiciar às crianças condições para que possam se relacionar entre si, com a sociedade em seu todo e com os objetos que as circundam, por meio de atividades que as levem a adquirir e a aprofundar a consciência do próprio corpo, o aperfeiçoamento dos movimentos, a estimulação dos sentidos, assim como o domínio das relações espaciais.

Portanto, as crianças necessitam desenvolver e aperfeiçoar as mais variadas formas de movimentação de seu corpo no espaço, motivo pelo qual é importante que estejam presentes, em todo o processo educacional, as atividades corporais que possam conduzi-las a adquirir o domínio e o controle do próprio corpo. Assim, elas poderão atingir uma auto-expressão cada vez mais aprimorada, motivo por que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras deverão estar direcionados para a estimulação de todo o potencial corporal e do espírito de coletividade, tendo sempre em vista o aumento do nível de participação no grupo, assim como devem ser





oferecidas atividades que facultem às crianças a superação de possíveis defasagens, muitas vezes oriundas de ambientes pobres em estímulos dessa ordem.

Outro elemento a ser destacado é que devem, também, ser ampliadas as oportunidades para que as crianças tenham as formações conceituais por meio do aumento do potencial exploratório do ambiente, dos objetos e da diversificação das situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, alguns aspectos merecem atenção por parte das professoras, tendo em vista que aquelas são repletos de elementos de importância fundamental no desenvolvimento de suas capacidades e habilidades corporais, quais sejam:

- conhecimento das diversas partes do corpo e suas possibilidades na construção da consciência corporal;
- noções de direção (direita, esquerda) e dominância lateral;
- andar, correr, saltar, trepar, engatinhar, quadrupedar, levantar, carregar, transportar, com as mais diversas variações rítmicas;
- equilíbrio estático e dinâmico de forma individual e em grupos, com material de apoio ou sem ele;
- coordenação motora: dos membros superiores e inferiores, viso-manual e manipulatória, entre outras;
- orientação espacial: longe, perto, alto, baixo, frente, atrás, dentro, fora;
- relaxamentos;
- desenvolvimento rítmico com a utilização de jogos cantados;
- memória;
- afetividade e fortalecimento da formação de grupos, entre outras.

Ao desenvolver atividades que tenham como característica predominante a movimentação corporal, é necessário que as professoras tenham algumas precauções para propiciar às crianças maior segurança, tendo em vista que estas ficam mais expostas a machucaduras. Isso pode causar desconforto para pais, mães e responsáveis que, em princípio, acreditam que a escola é local seguro para seus filhos. Para isso, torna-se necessário que as professoras procurem estar atentas para situações que possam causar acidentes (obstáculos, movimentações grupais e atividades em áreas externas da instituição de educação infantil).

Dessa forma, importa salientar que o conteúdo desenvolvido na perspectiva dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras a serem vivenciados pelas crianças que freqüentam as escolas de educação infantil necessita ser devidamente adaptados, tendo em vista as condições materiais disponíveis nas escolas.

A professora deve estar atenta em relação à importância de serem feitas as devidas adequações das atividades lúdicas a serem trabalhadas com as crianças, tendo em vista as necessidades e características oriundas da faixa etária. Bem assim deve ser observada a forma como poderão ser desenvolvidos tal conteúdo e o nível de dificuldade exigido em cada aspecto, de modo que sua auto-estima seja sempre estimulada para melhor, por parte dos professores responsáveis pela condução das atividades pedagógicas.

Importa considerar a atenção a ser dada com vista a ser evitada a



oferta de atividades que concentrem em demasia elementos competitivos, em que as crianças sejam expostas a situações que, para terem sucesso, necessitam sobrepujar os outros, até porque, quanto menor a faixa etária a ser trabalhada, maior será a dificuldade de as crianças conviverem emocionalmente com os fracassos oriundos das atividades lúdico-corporais que as exponham a situações constrangedoras, uma das características presentes e oriundas das atividades competitivas.

1.1 - Das concepções

Muitas questões surgem quando se pensa sobre as concepções que, historicamente, têm acompanhado o desenvolvimento da corporeidade infantil, principalmente no que se refere ao direito de acesso à cultura corporal por parte das crianças.

Apesar de não ser exclusividade das professoras de Educação Física, têm sido essas, as profissionais que têm atuado no âmbito escolar, por serem as responsáveis de forma mais direta pelo desenvolvimento das atividades lúdico-corporais das crianças. É necessário ressaltar que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras podem e devem ser trabalhadas pelas demais professoras, mesmo porque a utilização de conteúdo voltados para o desenvolvimento dos aspectos lúdicos corporais das crianças está presente nos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia, com disciplinas voltadas para este fim.

Dessa forma, ao discutirmos as concepções pedagógicas em Educação Física, estaremos levando em consideração o fato de que, no decorrer do processo educacional brasileiro, a Educação Física, na qualidade de disciplina constante nos currículos escolares, foi e continua sendo influenciada por concepções que necessitam passar por um processo efetivo de superação. Assim, as concepções que têm se apresentado de forma conservadora serão devidamente analisadas no decorrer do texto, visando à possibilidade de contribuir para que sejam devidamente superadas. Mais: que possamos construir novas formas de atuação das professoras numa perspectiva de ampliação do nível de participação de todas as crianças que, porventura, estiverem sendo trabalhados numa perspectiva lúdico-corporal.

Com freqüência, por esta realidade, são levantadas questões de como o domínio das concepções pedagógicas em Educação Física poderá vir a ajudar as professoras que desenvolvem a docência, tendo como base as práticas corporais e o desenvolvimento de formas de trabalho que contribuam para que elas possam dar aulas de boa qualidade, mesmo diante da enorme carência de material que possibilitem sua prática. E, por igual, de que forma estes conhecimentos poderão vir a auxiliá-las a concretizar seus sonhos de se tornarem boas profissionais, pois, tais professoras, têm o dever de ensinar bem e estar preparadas ou, mesmo, preparando-se constantemente, inclusive, para a possibilidade de terem crianças com dificuldades corporais mais acentuadas e que, necessitam, com isso, de um trabalho que atenda suas necessidades educativas mais específicas.

A professora, ao trabalhar com a carência ou mesmo com a ausência de material didático, na proporção direta de seu envolvimento com as crianças e de um comprometimento profissional, tende a desenvolver mecanismos para produzir, com estas, os conhecimentos necessários



inerentes à sua prática. Assim, dependendo de seu interesse e do envolvimento profissional, poderão ocorrer descobertas de outros aspectos que possibilitarão, em parte, o desenvolvimento do conteúdo inerente à sua disciplina e até a descoberta de novo conteúdo.

Ressaltamos que isso não exclui a importância da construção de novos espaços, por meio da criação de intercâmbios com seus colegas de outras disciplinas, no intuito de enriquecer seus conhecimentos nos mais variados aspectos do conhecimento humano, assim como de reivindicar às autoridades constituídas condições materiais e de trabalho dignos, para que possa estar contribuindo, de maneira mais eficiente e efetiva, com o desenvolvimento educacional das crianças sob sua responsabilidade.

Percebe-se que as concepções pedagógicas em Educação Física têm influenciado a prática pedagógica e política desta categoria de profissionais em seu processo de desenvolvimento histórico. Essas professoras, por estarem profissional e afetivamente envolvidas com a educação de crianças em sua totalidade, necessitam ter uma visão clara dos aspectos excludentes que possam existir em determinadas concepções para que, nos limites de sua criticidade, possam detectá-los e, a seu tempo, trabalhar no intuito de contribuir para a superação dos mesmos.

A importância do domínio das concepções pedagógicas que perpassa o ensino da Educação Física brasileira se dá tendente à necessidade de ampliação dos espaços e possibilidades de desenvolvimento corporal, principalmente quando tais professoras se encontram envolvidas com crianças provenientes das classes populares que, em geral, freqüentam as escolas públicas e em sua maioria, encontram na escola uma das possibilidades de melhoria da qualidade de vida e, também, do desenvolvimento da cidadania.

Castellani (1991) anuncia a existência de algumas tendências básicas, identificáveis na Educação Física brasileira. Inicialmente o autor aponta para uma concepção que tem a característica de explicar e compreender de forma reduzida o homem em movimento limitado apenas a seu eu biológico, levando, com isto, a uma dissociação do que se possa considerar, antropologicamente falando, como aspectos que distinguem os movimentos dos homens em relação a outros animais.

Para este autor, o reducionismo biológico se concretiza à medida que enfatiza, de forma exagerada, as questões que se referem à performance esportiva. Tais questões são correspondentes, na Educação Física, à ordem da produtividade, da eficiência e da eficácia, características que são relativas ao modelo de sociedade na qual a brasileira encontra identificação.

Os aspectos denunciadores desta tendência se mostram, também, na presença da categoria médica marcante em currículos formais e em conceitos com relação à saúde, distante do que a Organização Mundial da Saúde entende por Saúde Social: os homens têm acesso à alimentação, moradia, educação, trabalho e lazer em meio outros aspectos.

Desta forma, Castellani (1991, p. 108) aponta: *visto isoladamente, dissociado dos demais fatores de saúde, o exercício físico, antes mesmo de propiciar saúde, pressupõe a sua existência para ser praticado sem incorrer em prática danosa ao Homem.*

Importa ressaltar que as academias médico-cirúrgicas e o ensino militar foram os primeiros cursos implementados no nosso país com a vinda



de Dom João VI de Portugal, juntamente com a sua corte, forçados pelas tropas napoleônicas, nos primórdios do século XVIII, caracterizando com isso o poder de interferência desta categoria profissional.

Ghiraldelli (1991) tem contribuído para o desenvolvimento dos debates em relação às tendências da Educação Física brasileira, ao deixar claro que, apesar de estar inserida num contexto histórico-social maior, ela tem assimilado valores correspondentes ao pensamento hegemônico contemporâneo.

O autor afirma que a tendência higienista da Educação Física se originou do pressuposto de que ela vem a ser um dos agentes do saneamento público, difundindo a crença de que a atividade física tem o poder de livrar a sociedade dos vícios e doenças, responsabilizando assim a escola, pois esta era considerada “redentora da humanidade”, alijando-se as condições precárias em que vivia e vive a maior parte da população brasileira. Esta concepção de Educação Física não abria espaços para os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, visto que, em sua grande maioria, sempre viveram isolados ou eram atendidos em instituições de cunho filantrópico e segregacionista.

No início do século XIX, surge o “Método Sueco de Ginástica”, idealizado por Peer Henrich Ling (1776-1839), que representava avanço na época, tendo em vista o fato de ter sido o início da sistematização de atividades físicas. O principal objetivo deste método era, fundamentalmente, o desenvolvimento muscular. Tal método privilegiava, também, as flexões das partes do corpo, pequenas corridas, saltos e jogos. A aula, desenvolvida sob a denominação de sessão de ginástica, era rigorosamente dirigida pelo instrutor, que devia dominar a matéria ensinada e, ao mesmo tempo, servir de modelo ao aluno. (SOARES et al., 1992).

Como pano de fundo, tal método serviria para fortalecer a concepção dominante de assepsia social.

Ghiraldelli (1991) nos mostra que, apesar de ter sido difundida a partir de meados do século passado, tendo como protagonista o pensador liberal brasileiro Rui Barbosa, ainda permanecem traços denunciadores desta concepção, até porque, com a existência do fenômeno da proliferação das academias de ginástica, de musculação e de dança, ainda percebemos que se nutre, mesmo que minimamente, nessa crença, mais forte nas classes médias, da existência de uma real possibilidade de aquisição de saúde e beleza através da Educação Física.

Em seguida, o autor enfatiza :

O cuidado com o corpo surge, então, desprezado das possibilidades (ou impossibilidades?) que cada indivíduo, inserido nesse sistema social, possui para adquirir e preservar a saúde e manter o padrão estético-corporal imposto pela mídia. (GHIRALDELLI: 1991, p. 24).

Observa-se, por esta tendência, que a preocupação com a saúde se restringe a uma determinada categoria social. Com isso, tornavam-se excluídas, também, as pessoas que possuíam nível mais acentuado de dificuldade, proveniente de algum tipo de deficiência, e, também quando não, por pertencerem, em sua grande maioria, às classes sociais de menor poder aquisitivo.



A concepção militarista, eugênica, com traços nazi-fascistas, muito disseminada entre professoras e professores de Educação Física, embora mais atuante em outra época, ainda encontra adeptos. A própria forma de comunicação entre professora e alunas, as organizações em filas, coluna e a chamada “voz de comando” continuam sendo normalmente utilizadas. Esta concepção é difundida desde meados do século XIX, conforme nos mostra Soares:

Por volta de 1860, o método alemão é consagrado como o método oficial do exército brasileiro, sendo que, em 1870, o Ministro do Império determina a tradução e publicação do 'Novo Guia para o Ensino de Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia'. O método alemão permanece como oficial da Escola militar até o ano de 1912, quando então é substituído pelo método francês. (SOARES: 1994, p. 70)

Tal método chega ao Brasil por volta da década de 40, com o professor Auguste Listello, e era denominado de Educação Física Desportiva Generalizada. Inicialmente difundido na França, tinha como proposta a normatização da Educação Física no âmbito escolar e tornou os esportes competitivos mais importantes do que outros componentes da cultura corporal, como a dança, as lutas e os jogos, entre outros.

Dessa forma,

O ensino do esporte na escola se dá, exclusivamente, a partir dos parâmetros fornecidos pela instituição desportiva, ou seja, a partir de suas normas e regras. Dá-se, portanto, nos limites que a técnica específica de distintas modalidades esportivas exige. Se o método de Ling voltava-se para uma assepsia social, a Educação Física desportiva generalizada volta-se para um projeto de ordenamento e hierarquização social. (SOARES et al., 1999, p. 216)

Outra tendência muito presente na Educação Física brasileira é a competitivista. Essa concepção está diretamente ligada aos valores hierárquicos e elitistas, tendo como parâmetros a competição e a superação individual. Cultua-se ao máximo o atleta-herói, ficando a Educação Física com uma característica de neutralidade política e um papel de subserviência diante do desporto de elite, intensificando-se trabalhos para aprimorar os conhecimentos a respeito do Treinamento Desportivo, com base na Biomecânica e na fisiologia do Esforço.

A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, dele absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas 'regras' para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem 'universais' e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser



'adestrado', 'disciplinado'. Um ser que se avalia pelo que resiste.
(Idem, p. 62)

Após ganhar espaço em nosso país a partir das décadas de 20 e 30, a Educação Física Competitivista se consolida nas décadas de 60 e 70. Nesse sentido,

O sustentáculo ideológico dessa concepção é a própria ideologia disseminada pela tecnoburocracia militar e civil que chegou ao poder em março de 1964. A ideologia do 'desenvolvimento com segurança', produzida e divulgada na Escola Superior de Guerra - ESG -, deu o tom principal para a idéia de uma tecnização da Educação e da Educação Física no sentido de uma racionalização despolitizadora (...), capaz de aumentar o rendimento educacional do país e, na área da Educação Física, promover o desporto representativo capaz de trazer medalhas olímpicas para o país. (GHIRALDELLI: 1991, p. 30).

A Psico-pedagogização vem a ser outra tendência da Educação Física em nosso país, pautada no 'reducionismo psico-pedagógico'. Ela se caracteriza pela

[...] análise das instituições sociais - a Escola, por exemplo - enquanto 'sistemas fechados', forjando formulações abstratas, a-históricas de criança', 'Homem', 'idoso', como que se existissem 'em si mesmos', ao largo das influências das relações sociais de produção que se fazem presentes na sociedade em que se encontram inseridos,[...].
(CASTELLANI: 1991, p. 219)

O autor esclarece que foi exatamente por meio das políticas educacionais, implementadas no decorrer das décadas de 60 e 70 do século passado, que o reducionismo psico-pedagógico foi enfatizado, respondendo, na Educação Física, às imposições decorrentes da Teoria do Capital Humano. Podemos perceber, portanto, que esse período foi o auge do predomínio das concepções pedagógicas de cunho 'tecnicista'. Tais concepções primam pelo caráter fomentador de formação acrítica, tão - somente centrada na busca da capacitação técnico-profissionalizante, originária de mão-de-obra qualificada.

Tendo como base o movimento escolanovista, a Educação Física Pedagógica passa a ganhar dimensão maior no período posterior à Segunda Guerra Mundial, mais precisamente entre 45 e 64, quando ocorre o desenvolvimento industrial com intensidade maior, acompanhado de crescente urbanização e, em conseqüência, aumento da rede de ensino, fruto da política dos governos dessa época.

A característica desta ideologia era a manutenção do amortecimento e o mascaramento da luta de classes e, como resultante, não se propunha desenvolver um projeto educacional comprometido com o homem concreto, ou seja:

[...] para o homem inserido no contexto real de uma sociedade enodada pelos conflitos classistas. A Educação Física Pedagógica, envolvida por esse pensamento, vai dirigir seu discurso para a entidade



humana abstrata, deslocando a Educação Física para a tarefa de 'promover o homem' como ser genérico e incapaz de sustentar divergências com seus semelhantes.(idem 1991, p.41)

Há o germe de outra tendência a ser assumida politicamente e implementada pelos governos que se seguiram, após o golpe militar. Tendo em vista que a concepção predominante no Brasil, antes do golpe - o desporto-espetáculo e o desporto de alto-nível - é aquela que, encarando a Educação Física como algo deveras acima das lutas políticas,

[...] vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa. E, mais que isto, ela vai advogar a 'educação do movimento' como a única forma capaz de promover a chamada 'educação integral'. (CASTELLANI: 1991, p.19)

Durante aproximadamente duas décadas, o Brasil esteve sob um regime político autoritário - a chamada Ditadura Militar - que procurou impor seu projeto educacional apoiado pelos acordos MEC/USAID, tendo como princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade, de cunho economicista. O expoente máximo dessa época é o americano Frederick Winslow Taylor.

Por ser método pautado na racionalidade da produção fabril, o taylorismo possibilitava uma produtividade maior pela supressão dos gestos e comportamentos considerados supérfluos, assim como economia de tempo controlada pelo crivo dos cronometristas.

Na perspectiva de Rago & Moreira (1994), o taylorismo consistia em nisso:

Método de racionalizar a produção, logo de possibilitar o aumento da produtividade do trabalho 'economizando tempo', suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo, o sistema Taylor aperfeiçoou a divisão social do trabalho introduzida pelo sistema de fábrica, assegurando definitivamente o controle do tempo do trabalhador pela classe dominante.[...] este método de intensificação da produção em um menor espaço de tempo acabou por penetrar e determinar até mesmo atividades que se realizam fora dos muros da fábrica. (Rago & Moreira: 1994, p. 10)

Importa salientar que a obtenção do rendimento máximo pode ser verificada em diversas instâncias de nossa sociedade. Tanto nos esportes quanto, até mesmo nas atividades domésticas, a busca por tal rendimento, muitas vezes, extrapola os limites ditados por instruções que versam a respeito da forma de ação das pessoas, de como elas podem expressar seus sentimentos e pensamentos.

A importância do taylorismo, a nosso ver, advém fundamentalmente do fato de concretizar de forma exemplar a noção do 'tempo útil' que a



sociedade do trabalho introjetou no coração de cada um de nós: há muito tempo guardamos um relógio moral que nos pressiona contra o ócio. E muito embora o registro do tempo já não pertença hoje às classes abastadas, quem entre nós ainda ouve o canto do galo? (Rago & Moreira: 1994, p. 10)

Assim, Taylor denuncia sua visão de mundo e de homem, ao fazer um paralelo entre os homens comuns e os que tinham um vigor físico maior da seguinte forma:

[...] de 75 carregadores apenas cerca de um homem em oito era fisicamente capaz de manejar 47,5 toneladas por dia [...]. Ora, o único homem capaz desse serviço não era em sentido algum superior aos demais que trabalhavam na turma. Aconteceu apenas que ele era o tipo boi - espécime que não é raro na humanidade, nem tão difícil de encontrar que seja demasiado caro. Pelo contrário, era um homem tão imbecil que não se prestava à maioria dos tipos de trabalho. (TAYLOR, apud RAGO & MOREIRA: 1994, p. 20)

A preocupação do autor com os homens era direcionada ao aumento da produção fabril, e com isso, os indivíduos eram concebidos como apêndices das máquinas, ou, simplesmente, objetos auxiliares da produção industrial.

O taylorismo foi consolidado nos Estados Unidos no decorrer da 1ª. Guerra Mundial quando a classe trabalhadora diminuiu sua resistência ao patriotismo por que era movida, e passou a conviver com a organização "científica" do trabalho nas fábricas de material bélico.

Na Europa, os operários lutaram contra o estabelecimento dos princípios tayloristas desde o final do século XIX. Porém, foi durante o nazifascismo que ocorreu uma radicalização quanto à utilização das idéias de Taylor e, na Rússia, Lênin se utilizou delas por entender que representavam o que de mais avançado havia no capitalismo.

A Educação Física brasileira, por sofrer influências fortes das concepções de cunho conservador, carregadas de valores formais e hierárquicos, é implantada. Com a entrada em vigor da Lei nº 5.692/71, da Lei nº 5.540/68 e do Decreto nº 69.450/71, suas características identificam-na com os pressupostos tayloristas, visto que:

- Cabe aos alunos o papel de desenvolvimento das capacidades, no sentido produtivo e eficiente;
- Os instrumentos e técnicas passaram a ter papel relevante na relação pedagógica;
- As supervisoras e coordenadoras impõem as formas de planejamento mais adequadas, submetendo professoras e alunas a elas;
- As pesquisas que enfocam aspectos biomecânicos são estimuladas sob a ótica da neutralidade científica;
- Começam a surgir os laboratórios de Educação Física nas universidades;
- Ocorre proliferação de faculdades de Educação Física e, também, associações de professores, objetivando unicamente conquistas



- corporativas e altamente ligadas aos interesses dominantes;
- A Educação Física passa a ser encarada como útil socialmente, desvinculada das lutas políticas dos demais setores da sociedade.

No Regime Militar, sustentada por um aparato legal, a Educação Física passou a ser obrigatória (juntamente com a disciplina Educação Moral e Cívica) em todos os níveis de ensino e, considerando “desporto de alto nível” como referência foi direcionada para a busca incessante do “talento esportivo”, em detrimento do enorme contingente de pessoas excluídas de sua prática, contendo, assim, os pressupostos do taylorismo.

Giroux (1992), ao discutir a direção em que a prática pedagógica de cunho tecnicista tem encaminhado os trabalhos dos professores e das professoras, alerta para o fato de que

[...] o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham no dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos. No primeiro caso, os professores são relegados a tarefas instrumentais que deixam pouco ou nenhum espaço para o discurso e as práticas sociais de oposição. A pedagogia, assim, é reduzida à implementação de taxionomias que subordinam o conhecimento a formas de reificação metodológica, enquanto as teorias de ensino tornam-se cada vez mais técnicas e padronizadas, no interesse da eficiência, do gerenciamento e do controle de formas limitadas de conhecimento. (GIROUX: 1992, p. 9)

A denúncia deste autor é pertinente, pois mostra a mudança, por essa ótica, do papel da professora como elemento de interferência crítica, com os alunos, na produção do conhecimento, tendo em vista que

[...] a tendência de reduzir o professor ao nível de um escriturário, que executa ordens de outros dentro da burocracia escolar, ou ao nível de um técnico especializado, é parte de um problema maior dentro das sociedades ocidentais: um problema marcado pela divisão continuada do trabalho social e intelectual e pela crescente tendência opressiva para o gerenciamento e a administração da vida diária. (GIROUX: 1992, p. 10)

Nas aulas de Educação Física, os alunos, por vezes, são submetidos a um trabalho de ordenamento de movimentos específicos. Se tais movimentos são considerados requisitos prévios para que tenham suas habilidades desenvolvidas até atingir as tarefas consideradas, pelas professoras, o as mais complexas, os alunos acabam por ter acesso parcial ao conhecimento e, como resultante, têm entendimento fragmentado e desconexo do assunto.

Gramsci (1989), ao analisar o processo de fragmentação a que eram submetidos os homens em seus lugares de trabalho, mostra-nos a importância de continuarmos alimentando nossas utopias, e a necessidade de fortalecermos nossa caminhada para superar os valores discriminatórios





preconizados por Taylor. Dessa maneira, o autor assim enfatiza :

Quando o processo de adaptação se completou, verifica-se então que o cérebro do operário, em vez de mumificar-se, alcançou um estado de liberdade completa. Só o gesto físico mecanizou-se inteiramente; a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos em ritmo intenso, 'aninhou-se' nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre para outras ocupações. Da mesma forma que se caminha sem necessidade de refletir sobre todos os movimentos necessários para mover sincronizadamente todas as partes do corpo, assim ocorreu e continuará a ocorrer na indústria em relação aos gestos fundamentais do trabalho; caminha-se automaticamente e, ao mesmo tempo, pode-se pensar em tudo aquilo que se deseja. (GRAMSCI: 1989, p. 404)

Percebemos a denúncia da existência de que as idéias de simplificação, determinação, previsibilidade, e irreversibilidade são rejeitadas pela motricidade humana, em oposição ao acolhimento das idéias do caos, de imprevisibilidade e de incerteza. Nessa perspectiva, observamos que, do ponto de vista da motricidade humana e por considerar sua singularidade, não poderíamos jamais nos referir a pernas que correm, mas a pessoas correndo. Até porque, quem corre não é a perna ou o pé, mas um ser humano concreto, que corre em determinado local, movido por seus interesses, necessidades e de acordo com suas motivações, sob certas condições climáticas, estando inserido e influenciado por sua cultura, em certo momento histórico de sua existência humana.

Portanto, por considerar tais características inerentes aos homens e mulheres, concordamos com Freire ao apontar que

Não é apenas um pé a chutar uma bola, mas um sujeito histórico, num contexto cultural específico etc. E ainda, do ponto de vista da motricidade humana, não poderíamos fixar nossa atenção simplesmente no sujeito que chuta, muito menos apenas na bola chutada. Nossa atenção terá que se fixar na ação de chutar, que não pertence ao sujeito nem à bola. Antes, é um acontecimento original, pertencente ao momento particular do encontro entre o sujeito motivado para chutar, que só existe naquele momento histórico, estaremos nos dirigindo simultaneamente para o sujeito e a bola. A palavra chave, nesse caso, é interação. Quando investigamos o fenômeno da motricidade humana, descrevemos a face cultural do gesto, descrevemos o visível que não vem desacompanhado, mas antes, traz consigo tudo aquilo que não se vê. (FREIRE: 1992, p. 117)

A tendência da Educação Física, que possibilita ao professor desenvolver um trabalho crítico que resgata os valores democráticos, tem como característica:

[...] uma ação essencialmente política à medida que busca possibilitar a apropriação, pelas Classes Populares, do saber próprio à cultura dominante, instrumentalizando-as para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social. Trata-se, portanto, no concernente

LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL

29





à Educação Física no Brasil, de apostar na imperiosidade de traduzir o acesso ao saber - produzido, sistematizado e acumulado historicamente - pelas Classes Subalternas, nas 'coisas' pertinentes à Motricidade Humana, através da socialização do corpo de conhecimento existente a respeito do conhecimento do Homem em movimento. (CASTELLANI: 1991, p. 221)

O autor, ao assumir sua identificação com esta concepção, parte da idéia que a Educação Física brasileira tem o compromisso de difundir a compreensão do elemento básico que é o Movimento Humano, devendo este trabalho ir além dos limites orgânicos e biológicos. Torna-se necessário, portanto, que o ser humano seja compreendido como ser eminentemente cultural. E o seu movimento corporal estará sempre representando a cultura em que se encontra inserido, até porque tal movimento necessariamente estará sendo a expressão de toda a influência cultural em que se encontra inserido, assim como, de forma concomitante, ele se apresenta como resultado desses elementos.

Neste sentido, existe uma real necessidade de

[...] entendermos que aquilo que define a Consciência Corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos socioculturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse 'discurso', bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo. (CASTELLANI: 1991, p.221)

Dessa forma, observamos a existência de uma tendência que vem se estabelecendo em prol de uma Educação Física oposta à tradicional, a Educação Física Popular, que vem se configurando principalmente a partir da década de oitenta do século XX

[...] não se pretende disciplinadora de homens e muito menos está voltada para o incentivo da busca de medalhas. Ela é, antes de tudo, ludicidade e cooperação, e aí o desporto, a dança, a ginástica etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores [...].(GHIRALDELLI, 1991:21)

Com isso, a Educação Física assume papel político voltado a favor da educação da classe economicamente menos favorecida. Os aspectos ligados à ludicidade tendem a ser mais valorizados e privilegiados, assim como temas ligados à solidariedade, à organização da classe trabalhadora o de respectiva mobilização voltada para a tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática, tornando -se aspectos existentes dentro do contexto das professoras.

As discussões a respeito da cultura corporal fazem parte do momento contemporâneo em que a luta pela conquista dos direitos humanos se





encontra presente nos mais variados espaços sociais organizados e em construção. Nessa perspectiva, as concepções a respeito da corporeidade estão registradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento este que aponta para o fato de o ser humano sempre ter produzido cultura e que sua produção faz parte de todo o processo histórico, tendo em vista que tudo o que é produzido está, necessariamente, inserido num determinado contexto cultural, e por estar nesse contexto, toda cultura produzida e reproduzida encontra-se diretamente influenciada pelo contexto no qual se encontra inserida.

Portanto, ao fazer referência à cultura, o documento aponta para este fato:

É preciso considerar que não se trata, aqui, do sentido mais usual do termo cultura, empregado para definir certo saber, ilustração, refinamento de maneiras. No sentido antropológico do termo, afirma-se que todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura, não existe homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever e fazer contas. É como se pudesse dizer que o homem é biologicamente incompleto: não sobreviveria sozinho sem a participação das pessoas e do grupo que o gerou. (BRASIL: 1997, p. 23)

Tendo em vista que o ser humano é um ser inacabado, e por entender que o entorno social exerce forte influência no indivíduo, assim se entende cultura:

[...] é um conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo as concede. (idem, p. 23)

Assim, os múltiplos conhecimentos que foram produzidos e são socialmente usufruídos, tendo como base os aspectos corporais e os movimentos desenvolvidos pelos homens e mulheres, são contemplados pela área do conhecimento denominada Educação Física, sendo considerados fundamentais às atividades culturais do movimento que têm, como finalidade, o lazer, a expressão dos diversos sentimentos, os afetos e as emoções, assim como as possibilidades existentes de manutenção, de recuperação e, também, de promoção das mais diversas atividades que visem à promoção da saúde, tanto individual como de toda coletividade.

Dessa forma, a construção da identidade e da autonomia da criança necessita estar vinculada ao estabelecimento de vínculos com as outras crianças e com os adultos para que possa se reconhecer e compreender suas diferenças com relação aos demais e, assim, conseguir desenvolver recursos pessoais, objetivando vivenciar diferentes situações com sucesso.

A capacidade de socialização passa por um processo de amadurecimento na infância, à medida que são disponibilizadas para as crianças, oportunidades de interação com os outros, a utilização e conseqüente experimentação das regras sociais produzidas por meio dos



contatos no cotidiano e em suas atividades lúdicas, até porque:

A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. / No faz-de-conta as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças se tornam capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. (BRASIL: 1998, vol.2, p.22)

Percebemos, portanto, uma crescente valorização que as atividades lúdico-corporais vêm conquistando, ao se reconhecer que o brincar contribui para a interiorização de determinados valores sociais, no âmbito dos mais diversos grupos sociais, constituindo, portanto, importante espaço de desenvolvimento das potencialidades da criança.

Ao refletirmos a respeito das concepções que permeiam o trabalho tanto das professoras de Educação Física quanto das outras professoras, que por motivos diversos desenvolvem atividades lúdico-corporais com as crianças, passamos a ter uma compreensão melhor da possibilidade de surgimento de outras concepções que aflorarão, no decorrer dos tempos, por um processo de aprimoramento e superação das tradicionais, e, certamente, apontarão para outras possibilidades de compreensão da corporeidade humana, que se instala e necessita ser devidamente desenvolvida a partir da infância.

O que importa, para quem pretenda atuar como professora, é saber situar-se histórica e epistemologicamente diante da diversidade de concepções e, também, de suas ideologias, tendo em vista a construção de uma perspectiva de trabalho que melhor responda às necessidades educacionais singulares das crianças, e às suas pretensões profissionais e pessoais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil – Formação pessoal e social**. Vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTELLANI Filho, L. **A Educação Física no Brasil - A história que não se conta**. São Paulo: Papirus, 1991.

CORDEIRO, Celso A.C. **A Educação Física frente à exclusão do aluno cego**. Dissertação de Mestrado. PUCSP: São Paulo, 1996.

FREIRE, J. Batista. Método de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: (Org.) MOREIRA, W.W. **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GRAMSCI, Antonio **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

RAGO, L. M. & MOREIRA, E. F. P. **O que é Taylorismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

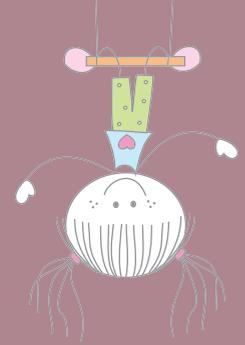
VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL

34



CAPÍTULO II



MOTRICIDADE INFANTIL

³Graduado em Educação Física (UEL), especialização em Educação Física e Desporto Escolar (UFV), mestre em Educação (UFSM) e doutorando em Educação (UFMS). Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

FERNANDO CESAR DE CARVALHO MORAES³





MOTRICIDADE INFANTIL

O desenvolvimento da motricidade infantil é um processo no qual interagem elementos de ordem individual e biológica, bem assim as oportunidades de vivência corporal e experimentação motora propiciadas pelo meio físico, social e cultural em que a criança vive. Sua compreensão remete a vislumbrar a integração desses elementos e fatores que se relacionam, possibilitando assim o entendimento do fenômeno não de forma isolada, mas como processo humano indissociável do contexto em que ocorre.

A utilização do termo “motricidade” pode remeter a uma manifestação do homem específica ou a um espaço configurado como campo de estudo. A abordagem da motricidade humana pode dar-se na perspectiva técnico-instrumental do movimento, enfeixando, entre outros, elementos relacionados com capacidades e habilidades motoras, ou, na perspectiva da corporeidade, voltada para concepções mais subjetivas e filosóficas dessa manifestação.

Os estudos de seus elementos explicativos remetem aos fatores que influenciam seu desenvolvimento, considerando a descrição, organização e hierarquia dos comportamentos e seus significados (FERREIRA NETO, 1999). Assim, convidamos você, estudante, para analisar e refletir sobre os comportamentos corporais apresentados pelas crianças até seis anos, bem como sobre os sentidos e significados atribuídos a eles.

O conhecimento dos mecanismos e dos processos internos do desenvolvimento da motricidade infantil envolve aspectos pertinentes a componentes estruturais e comportamentais, o que pode levar à verificação da existência de regularidades ou variações no comportamento e na evolução motora. Ainda que tais mecanismos e processos internos careçam de instrumentos para a realização de análises com profundidade, entendemos que as observações e registros que a professora pode fazer em suas aulas sirvam de referência e são, a princípio, suficientes para orientar seu trabalho pedagógico.

Na análise, seleção e organização das estimulações da motricidade da criança e dos contextos ou ambientes de desenvolvimento e aprendizagem que podemos oferecer, encontra-se a conjunção das possibilidades e a identificação de indicadores que conduzem à elaboração de proposições pedagógicas pertinentes à Educação Infantil.

Entre vários aspectos, o desenvolvimento da motricidade infantil é um dos fundamentais objetivos a serem considerados no atendimento educacional infantil. É indispensável então que a instituição educacional tenha isto inserido em sua organização curricular, e a professora utilize procedimentos e intervenção pedagógica para que em sua prática, possa atender aos diferentes e aos particulares contextos educacionais, bem assim considerar os comportamentos diversificados das crianças. Alguns destes conhecimentos você já terá estudado no 2º Núcleo de Estudos, referentes aos Fundamentos da Educação Infantil: Cuidar e Educar, na área de conhecimento de “Crescimento e Desenvolvimento da Criança”.

É importante destacar aqui, pelas características da proposta curricular do curso que está fazendo, a indissociabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento estudadas e as demais que compõem o



currículo, considerando o trabalho multi e interdisciplinar de concepção, de elaboração e de desenvolvimento de um projeto pedagógico na Educação Infantil. Dessa forma, além da área de conhecimento comentada em outro passo, gostaríamos que, neste momento, você visualizasse os estudos já desenvolvidos da área de conhecimento “Jogos, Brinquedos, Brincadeiras: o Lúdico e o Processo de Desenvolvimento”, pois, dentre outras, a motricidade infantil adquire materialidade de modo significativo nestas práticas. Em adendo, reveste - se do caráter histórico do corpo, abordado na unidade anterior deste fascículo.

O cotidiano e o contexto contemporâneo da vida da criança, considerando a evolução da estrutura familiar, social e dos sistemas educativos, são aparentemente ricos, complexos e organizados, contudo trazem consigo, de modo contraditório, a diminuição e restrição da livre movimentação infantil, a especialização dos espaços, outrora livres, e a diminuição do brincar na infância.

Tal consideração deve ser levada em conta quando da organização dos currículos e práticas pedagógicas, superando as contradições de nossa organização social, de modo a reconhecer necessidades infantis de movimentação corporal e, assim, possibilitar o desenvolvimento da motricidade infantil e da linguagem corporal que daí decorre. Se a intervenção que se pretende realizar nas instituições levar em consideração o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, observando as características e necessidades da criança, devemos pressupor que esta intervenção seja intencional e elaborada para atender a tais necessidades.

O modo de vida na organização social, com a organização e divisão do trabalho, os processos de modernização e avanço tecnológico têm trazido diversas transformações nos hábitos da vida do ser humano e sua relação com os contextos em que vive. Tais alterações têm exercido influência expressiva na instituição familiar e atribuído crescente responsabilidade à escola no atendimento da criança das primeiras idades. Considerando este atendimento, podemos ponderar que a instituição educacional tem assumido uma função fundamental no processo de desenvolvimento da motricidade infantil.

O processo de inatividade corporal infantil, resultante do processo de sedentarização, da progressiva privação das explorações e experimentações corporais, da diminuição dos espaços físicos livres, bem como da padronização dos comportamentos e da criação de estereótipos adotados pelos modos de vida social, pode tornar-se preocupante. Uma análise e avaliação deste processo têm remetido a relevância da motricidade como prática corporal infantil que deve estar presente e ser considerada na instituição educacional.

Dessa forma, consideramos que deve ser inserida e implementada uma prática de atividades curriculares regular, que permita o desenvolvimento da motricidade das crianças, sendo necessário, para isso, uma concepção de currículo, planejamento e desenvolvimento das atividades atinentes ao movimento corporal no meio educacional, sobre bases apropriadas e organizadas.

Analisando os processos de crescimento e desenvolvimento humano, com sua evolução e complexidade, investigações têm indicado a importância dos estímulos e experiências realizadas na infância, particularmente no que





diz respeito à realização de movimentos e práticas corporais, favorecendo tanto processos biológicos quanto processos sociais (FERREIRA NETO, 1999). Nesse ínterim, as possibilidades de uso efetivo do corpo, abarcando o movimento corporal e a motricidade infantil, têm expressiva relevância.

A importância da motricidade nos primeiros anos de vida da criança não apresenta contestação. Cabe, então, superarmos a racionalidade educacional e social, em que o corpo é secundarizado em função da valorização do saber intelectual, de modo a permitir que as explorações e experimentações corpóreas da criança ocorram no contexto educacional. Sobre isso, Moraes (2005) considera que

a concepção de homem fragmentado em corpo e mente tem levado a preeminência das atividades intelectuais em detrimento de outras manifestações do ser. O cogito cartesiano "penso, logo existo!" instituiu não haver existência prévia ao pensamento, o corpo foi considerado, desta forma, uma substância que veio estar a serviço do pensar (p. 63).

Esta concepção, associada às exigências sociais de aprendizagem de conteúdos, preconizada pela tradição pedagógica intelectualista, tem levado a uma organização curricular

de modo a privilegiar a aprendizagem intelectual sobre as demais manifestações do ser, e as atividades envolvendo o movimento corporal, se existem neste meio, parecem não ser para levar o sujeito a tomar consciência do corpo, para sentir o corpo, e sim para o corpo virar um mecanismo a serviço da intelectualidade [...]. (MORAES, 2005, p. 51-52).

Assim, ao desenvolvermos este estudo sobre a motricidade infantil, cabe questionarmos qual o espaço que você destinaria ao corpo da criança na Educação Infantil. Entendemos que nele está uma das possibilidades concretas de desenvolvimento da motricidade da criança e de sua linguagem corporal.

Considera Ferreira Neto (1999) que, durante os primeiros anos de vida, se procede a aquisições fundamentais nos diversos domínios do comportamento humano, período em que ocorrem significativas mudanças que determinarão grandemente as futuras habilidades específicas de comportamento. Nessa perspectiva, as oportunidades que as crianças têm na infância para exercitação e experimentação motoras podem contribuir para o desenvolvimento dos diferentes movimentos corporais, em níveis de padrões maduros, a serem realizados em sua vida. Particularmente falando sobre as habilidades motoras, o autor coloca enfatiza que

é durante os primeiros seis anos que os padrões motores fundamentais emergem na criança e se aperfeiçoam de acordo com o desenvolvimento, ao nível dos movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação de objetos. Depois dos primeiros seis ou oito anos, talvez nada do que nós aprendemos seja completamente novo. Os anos seguintes são a continuação do processo de evolução dos "standars" da maturação. (FERREIRA NETO, 1999, p. 11).





Complementa o autor que o período correspondente à Educação Infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, no aspecto motor, tem sido aquele em que as crianças adquirem e afinam novas habilidades.

Também Sanders (2005, p. 15), enfocando questões de ordem motora, enfatiza que *“os primeiros anos de vida - entre 3 e 5 anos - são cruciais para o crescimento da habilidade física das crianças”*, e a criação de programas de movimento que levem em conta as crianças dessa idade deve ser planejada, considerando a compreensão das características dessas crianças.

Quando falamos de motricidade no contexto da Educação Infantil, estamos nos referimos ao comportamento diretamente observável da criança, enfeixando seus movimentos corporais, habilidades e práticas motoras, bem como os sentidos e significados atribuídos e expressos na linguagem corporal da criança e de sua corporeidade.

Podemos chamar de linguagem corporal ou linguagens do corpo o *“conjunto de atitudes e comportamentos que têm um sentido para outrem, ou para um suposto interlocutor”* (COSTE, 1978, p. 42). Assim consideramos que os movimentos corporais por nós realizados transmitem formas de ser e estar, e podem ser interpretados por aqueles que nos cercam, independentemente de nossa intencionalidade de comunicação.

Esta interpretação se torna fundamental na Educação Infantil, pois podemos dizer que, quanto menor a idade da criança e menos ela tiver desenvolvido as demais linguagens, mais uso ela poderá fazer do corpo para se mostrar no mundo. Assim, seus movimentos, gestos, atitudes, enfim, seus comportamentos corporais, servem como meio de comunicação que ela estabelece com o mundo. Seu corpo transmite forma de ser e estar, com suas necessidades, interesses, sentimentos, emoções e desejos.

Se considerarmos a instituição de educação formal instância de veiculação das diferentes linguagens, esta deverá evidenciar com relevância todas as linguagens como constituintes do conhecimento e da identidade das crianças.

É necessário compreender, prezada estudante, que, por meio da sua manifestação corporal, a criança pode até expressar a aprendizagem dos objetos de conhecimento que fazem parte do saber da Educação Infantil, que terá apreendido em nível cognitivo. Dessa forma, os conhecimentos das diferentes áreas podem ser externalizados na linguagem corporal da criança.

Para a criança de menor idade (bebê), o movimento significa mais do que mexer partes do corpo com movimentos reflexos ou rudimentares, ou, ainda, deslocar-se no espaço. A dimensão corporal é parte do conjunto da atividade da vida da criança. Sua expressão e comunicação se dão significativamente por meio de gestos e mímicas faciais. Além das funções expressivas e comunicativas, o corpo dá sustentação à sua postura corporal.

Em relação aos recém-nascidos (bebês), podemos dizer que o reconhecimento da importância de sua corporeidade é relativamente recente, pois a preocupação com seus cuidados levou inevitavelmente à redoma do embrulho nas faixas, cueiros e mantas, berços e “chiqueiros”. Considerando a importância da motricidade infantil na vida da criança, é necessário reconhecer e ampliar a possibilidade de promover para ela um ambiente de rica exploração corporal.





Ainda falando sobre a criança, particularmente sobre a formação do símbolo na criança, considera Freire (1992), que *“não podendo resolver problemas mentalmente, a criança só pode fazê-lo corporalmente.”* (p. 36).

Além de nos comunicarmos com o mundo, é pelo corpo que nos pomos em contato com ele, que o experienciamos e conhecemos. A vivência corporal constitui base para conhecer o mundo físico e natural, o mundo dos objetos, o mundo social e das relações que estabelecemos com os outros, mundo onde se desenvolvem a objetividade e subjetividade humana.

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.

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.



Sugestão de atividade

Prezada estudante, para que você possa exercitar esta leitura, sugerimos que, durante o decorrer dos estudos deste fascículo - com às crianças próximas, no contexto em que você vive (meio familiar, vizinhança, parques, ruas, instituições educacionais...) - , você observe, analise e procure interpretar o que os corpos dessas crianças dizem, Faça registros e avalie isto. Se, no contexto em que você vive, não houver crianças, sugerimos que faça este exercício recuperando lembranças de momentos anteriores, em que foi possível estar em meio às crianças.

O corpo da criança está presente em tudo que faz: ela vive seu corpo, ela o experimenta e sente. Usa de sua motricidade para extrapolar espaço e tempo, e o movimento que ela executa vai além do deslocamento do corpo ou parte do corpo como resultado de contrações musculares num padrão de força, espaço e tempo. O movimento aqui se torna uma linguagem usada para agir e interagir no mundo.

Analisando as mensagens corporais na pré-escola, com base em suas experiências teórico-práticas, Porto (1995) diz que,

quando a criança está correndo, saltando e saltitando pelo espaço, o corpo como um todo expõe-se e revela-se perante tudo e todos. De modo transparente, o corpo revela uma explosão de sentimentos e emoções que podem variar desde alegria, prazer e satisfação, até excitação, frustração, insatisfação entre outros. E o professor, por





sua vez, considerando que o diálogo corporal é fundamental para a criança em desenvolvimento, deverá contemplar com todo o empenho esta liberação de expressões e gestos que a criança manifesta, criando diálogos que permitam uma comunicação satisfatória e envolvente. (p. 97)

A visualização de corpo e de movimento amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil baseada unicamente no potencial cognitivo. Nesta perspectiva, estão presentes aqui diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, que contêm elementos de ordem afetiva, social, corporal e cultural.

Na compreensão do corpo e da motricidade infantil (como de todo ser humano), é importante considerar que as concepções, embora possam ter origem na biologia, extrapolam esta dimensão, tornando-se também cultural. Pois *“o corpo é apropriado pela cultura. Vai sendo cada vez mais um suporte de signos sociais. É modelado como projeção do social. As instituições assumem seu papel”* (MEDINA, 1987, p. 66). E, dessa forma, é necessário buscar a decodificação crítica de seus signos, voltada para a liberação do corpo e da motricidade infantil.

Os movimentos humanos têm seus significados construídos historicamente em função das diferentes necessidades, condições e interesses nos diferentes contextos sociais e culturais, em diferentes épocas e possibilidades corporais.

A idéia de que os movimentos das crianças impedem a atenção e concentração para a aprendizagem tem levado a uma imobilização delas em suas cadeiras ou carteiras. Além do caráter disciplinar desta prática, podemos dizer que tal imobilismo tem impedido as crianças de interagirem com seus ambientes de desenvolvimento e aprendizagem, e pode fomentar uma atitude de passividade dessas.

Nesse sentido, cabe a você, estudante, quando de sua atuação profissional, fazer uma análise crítica das possibilidades e necessidades corporais e motoras das crianças, de modo a organizar um ambiente de rica exploração e experimentação corporal onde possam elas usar efetivamente seus corpos, favorecendo processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A esse propósito, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta :

é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças. (BRASIL, 1998, p. 19)

A participação do adulto, para interpretar os sentidos dos movimentos e as expressões das crianças, favorecendo a satisfação de suas





necessidades, torna-se tanto mais necessária quanto menor a idade delas. O processo de desenvolvimento de novas capacidades vai conduzi-las, posteriormente, a desenvolver progressivamente independência e autonomia em relação aos adultos e ao mundo ao seu redor.

Se no início, após o nascimento da criança, há um predomínio da dimensão subjetiva da motricidade, com seu sentido e eficácia associada diretamente aos outros com quem interage, posteriormente se desenvolve a dimensão objetiva do movimento, com o domínio das competências instrumentais para ação sobre o ambiente físico e espacial. (BRASIL, 1998)

Analisando os significados e ambientes em que a criança vive, podemos considerar que

é muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a gestos e expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como pás, lápis, bolas de gude, corda, estilingue etc. (BRASIL, 1998, p. 19)

Assim, as práticas corporais de cada grupo social se tornam oportunidades sociais nas quais o movimento pode ser aprendido e ter significado. Podemos perceber isto analisando as práticas de brincar e jogar, ou livres exercícios e brincadeiras que as crianças realizam em suas casas e vizinhanças, nas ruas, praças ou parques, nas associações, clubes e instituições de educacionais. Nesses ambientes, existe um rico repertório corporal de práticas a ser criadas e recriadas, construídas e reconstruídas, aprendidas e socializadas.

Considerando os diferentes espaços (rurais, urbanos, com áreas construídas ou sem construção, centrais e periféricos, com trânsito de veículos automotores ou não) e os diferentes grupos sociais (maiores ou menores em número de integrantes, com crianças, adolescentes, adultos e idosos, com determinados hábitos culturais, gênero...), que compõem o contexto em que vive a criança, podemos dizer que algumas práticas serão facilmente aprendidas e por ela incorporadas, enquanto outras podem tornar-se desafio (como subir em árvores, atirar uma pedra ou pular amarelinha, ocasião em que isto não é prática comum).

Os espaços livres são ricos territórios para experimentar e descoberta corporais na infância. Ressaltamos que, quanto mais se tende a aumentar o tempo, duração e permanência (diária e de duração do calendário letivo) da criança na instituição de Educação Infantil, mais se tem diminuído o tempo de livre movimentação fora dela. Neste sentido, deve-se promover um ambiente rico para exploração e experimentação motoras no ambiente institucional para desenvolvimento da motricidade infantil.

2.1 - DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE INFANTIL

Na motricidade infantil, a evolução da atividade motora se dá dos movimentos simples para os movimentos mais complexos, entre outros, em função de processos desenvolvimentistas e maturacionais que envolvem o





desenvolvimento do tônus muscular, criação de outras ligações neurológica, e desenvolvimento de elementos perceptivo-motores.

No aspecto do desenvolvimento motor, existe a evolução contínua dos movimentos reflexos e rudimentares aos especializados, e assim do simples ao complexo, do grosseiro ao refinado. Entretanto, convém ressaltar que esta evolução não é rigorosa quanto à ocorrência das modificações com precisão de idade, mas segue uma regularidade na seqüência dessas ocorrências. (FERREIRA NETO, 1999)

A aquisição de padrões motores grosseiros e rudimentares ocorre nos dois primeiros anos de vida, período em que a criança cresce rapidamente. Contudo, as habilidades motoras básicas se desenvolverão de modo efetivo após a aprendizagem do andar, pois sua locomoção associada à manipulação de objetos, possibilitará um envolvimento com o mundo, de modo a expandir seu comportamento motor. Por volta dos dois aos cinco ou seis anos, a criança se encontra num ambiente de estimulação de habilidades motoras fundamentais (como correr, saltar, lançar, trepar). Posteriormente, na idade do ensino fundamental, a criança irá aperfeiçoar as habilidades em outro passo adquiridas, considerando, entre outros, o desenvolvimento dos mecanismos perceptivo-motores. (GALLARDO, BÁSSOLI e ARAVENA, 1998; FERREIRA NETO, 1999)

O processo de desenvolvimento e de aquisição de habilidades motoras executadas pela criança, além das questões pertinentes ao contexto social e oportunidades de experimentação motora, estão condicionados a outros de ordem individual, como o crescimento físico, a proporção dos segmentos corporais (braços, pernas), a estatura, o peso, e a composição corporal. Estes elementos de características individuais, associados ao contexto de oportunidades e experiências vivenciadas pela criança, podem conduzir para que encontremos, num mesmo grupo de crianças, sujeitos com comportamentos motores diferenciados.

Devemos observar, então, que poderá não existir homogeneidade de comportamentos motores das crianças em nossas turmas de Educação Infantil, e isto deve ser considerado pela professora. Convém ressaltar ainda que, em razão das características dos processos de crescimento e desenvolvimento infantil, quanto menor idade tiver a criança, mais significativo deve ser a consideração da diferença do fator temporal. Por exemplo, o tempo transcorrido de dois meses é mais significativo no âmbito de modificações no crescimento e desenvolvimento de uma criança de um ano, do que em uma criança de seis anos.

O desenvolvimento da motricidade infantil conjectura a existência de uma necessidade de movimentar-se da criança, que pode se apresentar de maneira anárquica e desordenada, num primeiro momento, evoluindo para comportamentos cada vez mais organizados e conscientes. Esta evolução está associada às necessidades que ela tem em relação a si e ao mundo que a cerca, bem como às relações que pode estabelecer no contexto social e cultural em que vive.

A percepção que a criança tem do seu próprio corpo (imagem corporal) é um elemento presente no desenvolvimento da motricidade infantil. De acordo com Le Boulch (1986), essa discriminação perceptiva se desenvolve, entre outros, com base na percepção que ela tem do mundo envolvente, das relações entre as coisas e objetos, e na percepção centrada



no seu “corpo próprio”, que vai sendo ampliada à medida que a criança reconhece e identifica suas partes corporais. Simultaneamente à evolução da imagem corporal, existe a percepção e a representação do espaço. A utilização dos movimentos corporais para colocar-se e relacionar-se no espaço com maior eficácia está associada a percepção da imagem corporal lateralizada, da distinção e reconhecimento da localização, direção e dimensão espacial.

Nesse sentido, observa Ferreira Neto (1999) que as atividades motoras, considerando o desenvolvimento da motricidade na infância, podem ser organizadas e desenvolvidas na Educação Infantil. Para tanto, deve-se considerar o desenvolvimento da criança, buscando a criação de referências fundamentais a respeito do seu corpo, e sua realização pessoal e social mediante o movimento. Tal intervenção deve ainda observar as necessidades e interesses da criança de usar, experimentar e viver seu corpo, de conhecê-lo e desenvolver uma imagem favorável de si mesma, de estabelecer relações sociais em seu meio.

As ações corporais envolvidas na motricidade infantil podem ser estudadas, alicerçadas em tipos de relação que a criança estabelece e no envolvimento e na realização de sua ação. Considerando este pressuposto, conforme Ferreira Neto (1999, p. 49-50), podem-se deduzir campos de intervenção da pedagogia da motricidade infantil, tendo como foco:

- a) consciência e domínio do corpo;*
- b) consciência, ajustamento e domínio do corpo em deslocamentos e manipulação de objetos;*
- c) consciência, ajustamento, domínio do corpo em deslocamentos e manipulações de objeto e exploração das possibilidades de comunicação com o outro.*

Além das características físicas individuais, características da tarefa motora e contexto, a realização do movimento corporal pressupõe a existência de algumas estruturas descritas a seguir, em que encontramos mecanismos esquemáticos e perceptivos, que têm significativa relação com o desenvolvimento da motricidade da criança. Tais mecanismos, denominados de elementos, aspectos ou valências, podem ser abordados por diferentes concepções. Para aprofundar seus conhecimentos sobre estas abordagens, apresentamos, no final desta unidade, sugestões de leitura.

2.1.1 - Tônus

O tônus se apresenta como uma tensão dos músculos de nosso corpo, que regula e controla a atividade postural e dá suporte ao movimento. Mesmo em estado de repouso, o tônus mantém um estado de vigilância para a manutenção dessa postura ou execução do movimento. A função tônica assim, mesmo em situações de aparente imobilismo, tem sua dinâmica, não devendo ser concebida como algo estático.

Numa definição clássica, o “*tônus apresenta-se como uma tensão, ligeira e permanente, do músculo esquelético no seu estado de repouso*” (BRONDGEEST, apud FONSECA e MENDES, 1987, p. 124), e num



entendimento mais contemporâneo *“o tônus surge já como uma função que assegura a preparação da musculatura para as múltiplas e variadas formas de atividade motora”*. (PAILLARD, apud FONSECA e MENDES, 1987, p. 124)

Isto nos conduz a constatar que a tonicidade abarca, além de um plano fisiológico, um plano psicológico. Asseguram Fonseca e Mendes (1987) que, no primeiro, encontramos o reflexo miotático, responsável pela postura, enquanto, no segundo, a substância reticulada responsável pela vigilância e regulação das condutas humanas. Ainda conforme os autores, numa mesma estrutura anatômica do músculo existirão duas funções diferentes, uma executora (contração muscular-fásica), outra receptora (sensível-tônica).

A tonicidade, como fenômeno de contração muscular, apresenta o tônus como função nervosa integrada, projetando-se a todos os níveis da musculatura (lisa, cardíaca ou estriada). Segundo Fonseca e Mendes (1987, p. 127), *“o tônus abrange todos os músculos responsáveis quer pelas funções biológicas, quer pelas funções psicológicas, quer ainda por toda e qualquer forma de relação e comunicação social (sócio motricidade)”*. Tal fenômeno tem como característica seu baixo consumo metabólico, propiciando a quase não-fadiga muscular. Ainda de acordo com os autores, *“não podemos esquecer como todo o movimento (e portanto todas as condutas e comportamentos) necessita de um apoio de um estado de tensão ativa e permanente (tonicidade)”*. (p. 127)

De acordo com os estudos de Masso e colaboradores, Fonseca e Mendes (1987) consideram a existência dos seguintes tipos de tônus: de repouso, de atitude, de suporte.

Ainda que o tônus tenha múltiplas e variadas funções, apresentamos a seguir os aspectos destacados por Sánchez, Martínez e Peñalver (2003), (baseados em Barraquer Bodas), como evidentes da função tônica no ser humano:

1. No aspecto motor: o tônus assegura o equilíbrio do corpo em cada uma de suas partes, é o ponto de apoio de cada movimento e, além disso, sustenta a progressão de cada fase deste, adotando uma atitude apropriada. Traz elasticidade, estabilidade, força e precisão.
2. Na sensibilidade: as estruturas neurológicas que regulam a função tônica recebem as estimulações de todas as superfícies de excitação, tanto internas como externas (exteroceptivas, propioceptivas e interoceptivas), e mantêm uma constante tensão latente que as une entre si. O tônus constitui algo parecido com um pano de fundo em que se entrecruzam, se mantêm e se sustentam essas sensibilidades que vêm a constituir todo o sistema sensorial, o “sensório” do ser humano.
3. Nas emoções: o tônus está na base da manifestação das emoções. Para podermos explicar de forma mais clara essa estreita relação, apresentamos o exemplo de que, quando nos sobressaltamos, temos emoção muito forte ou um grande desgosto, costumamos dizer “petrifiquei”, ou “perdi o chão sob meus pés”. Essas metáforas



fazem alusão à vivência de queda da tensão tônica que sofremos ante um impacto emocional dessas características; o movimento fica, então, sem base, sem sustentação e aparece uma confusão ou uma desordem na função tônica. Tudo isso se deve à reciprocidade e à inter-relação entre a sensibilidade orgânica e a atividade tônica dos músculos.

4. No relacional: Wallon (1979) afirma que a função tônica do corpo é a mais primitiva e fundamental forma de comunicação e intercâmbio e assegura que, no princípio, a criança vive e sente seu corpo como corpo somente em relação com o outro. Ajuriaguerra (1975) utiliza o termo "diálogo tônico" para definir a estreita relação que se estabelece entre o bebê e a figura maternal, a partir do contato corporal das manifestações tônico-emocionais e da palavra. Mediante essa estreita comunicação, a mãe contém as manifestações do bebê. (SÁNCHEZ, MARTINEZ e PEÑALVER, 2003, p. 35)

Particularmente em relação ao mundo infantil, *"a condição tônica da criança não determina somente como é vista pelos demais, mas também como sente a si mesma, como assimila os dados que sua proprioceptividade lhe proporciona para a elaboração da imagem de seu corpo e, além de tudo, como se vê e como sente o mundo que a rodeia."* (SÁNCHEZ, MARTINEZ e PEÑALVER, 2003, p 35)

Todos os movimentos têm como condição básica um estado de tensão tônica muscular, tornando possível ocorrer as contrações coordenadas entre os variados segmentos corporais entre si e em seu todo, gerando a ação corporal. As atividades corporais realizadas pela criança têm significativa relação com o desenvolvimento do tônus.

2.1.2 - Esquema corporal

O desenvolvimento de noção de esquema corporal é resultado, entre outros, de estudos da neurologia, psiquiatria e psicologia sobre as percepções do corpo, a integração do corpo como modelo e a formação da personalidade. O termo esquema corporal, também associado à "imagem do corpo", "esquema postural" e "somatopsique", tem entendimentos e concepções variadas, conforme o enfoque que seja tratado (COSTE, 1978). Entre elas, está a imagem mental do corpo que registramos em nível cerebral.

O estudo da noção do esquema corporal é descrito por diferentes pesquisadores e apresentado por diferentes formas, entre as quais "a imagem do corpo" de Schilder, "o corpo libidinal" em psicanálise, e "o reconhecimento do corpo: a experiência do estágio do espelho" em Wallon, e em Lacan.

A noção de esquema corporal tem remetido, de modo geral, à consciência que temos do próprio corpo, de seus componentes ou partes, dos movimentos corporais, posturas e atitudes, e controle dele.

Além da representação mental do próprio corpo, torna-se fundamental a integração desta noção no tempo, no espaço e nas relações que se estabelecem com outrem. Nesse sentido, pressupõe não somente o



conhecimento e a comunicação consigo mesmo, mas com o entorno físico e social. O corpo é, assim, não apenas instrumento de construção e ação, mas concreto de comunicação.

A noção de esquema corporal envolve basicamente a imagem corporal (experiência subjetiva do próprio corpo de como se vê e é visto), o conceito corporal (conhecimento e reconhecimento do próprio corpo) e o esquema corporal (envolvendo regulação e controle do corpo).

Ross (apud NEGRINE, 1986) pondera/afirma/enfantiza que o estabelecimento do esquema corporal se dá com o recebimento de estímulos proprioceptivos, referentes a sensações cinestésicas que nascem com o próprio corpo, dos estímulos exteroceptivos, referentes aos estímulos exteriores do organismo, e dos estímulos interoceptivos, referentes aos estímulos vindo das vísceras.

A imagem do corpo, de acordo com Schilder (apud FONSECA e MENDES, 1987), expressa uma constante relação na história motora do indivíduo, estruturando-se e reestruturando-se de modo por meio da inter-relação (integrada) das esferas do comportamento humano: fisiológica, libidinal, e sociológica.

Relacionadas com a imagem de si mesmo, Sánchez, Martínez e Peñalver (2003) apresentam duas etapas fundamentais que se desenvolvem desde o nascimento até os sete ou oito anos. A etapa do reconhecimento da imagem de si mesmo (dos dez aos doze até os dezoito meses). Esta primeira etapa da imagem de si acompanha o nascimento do "eu" e do "eu corporal". É a etapa da descentração (dos doze aos dezoito meses até sete a oito anos), na qual se inicia um processo de transformação evolutivo, no qual a criança consegue ater o olhar sobre sua própria ação e sobre o mundo, aumentando a consciência do que é e do que faz.

O desenvolvimento do esquema corporal está relacionado com o desenvolvimento da motricidade, da organização e da percepção de espaço e tempo, bem como de elementos afetivos. As atividades corporais que a criança tem na infância, experimentando e exercitando seu corpo, explorando espaço e tempo, estabelecendo relações sociais com outras crianças, são imprescindíveis para a formação da noção do esquema corporal.

2.1.3 - Lateralidade

Os estudos sobre a lateralidade têm recebido atenção e apresentado alguns resultados conclusivos e outros ainda indefinidos. Entre as discussões que persistem estão a definição das origens da lateralidade, e a relação do reconhecimento e diferenciação de "direita e esquerda" com o seu desenvolvimento. Sobre este assunto, ainda não bem-definido, parece haver, na literatura pertinente, certas discrepâncias entre o que se entende por "direcionalidade" e os aspectos básicos que envolvem a "lateralidade".

A direcionalidade, diferentemente da lateralidade, diz respeito ao (re)conhecimento dos diversos lados do corpo e direção, que pode envolver a apreensão conceitual de direita e esquerda. Assim, a atividade cognitiva ou corporal de identificar e virar-se para a direita ou para esquerda não é necessariamente a expressão da lateralidade.





A análise dos estudos sobre a lateralidade nos remete a diferentes conceituações sobre a lateralidade, embora, em essência, não sejam significativamente distintas.

No entender de Quirós e Schragar, a lateralidade se refere à prevalência motora de um lado do corpo, coincidindo com a predominância sensorial do mesmo lado e com as possibilidades simbólicas do hemisfério cerebral oposto. Le Boulch considera a lateralização como manifestação de um predomínio motor pertinente às partes do corpo que integram suas metades direita e esquerda. Tal predominância está vinculada à aceleração da maturação dos centros sensorio-motores de um dos hemisférios cerebrais. (NEGRINE, 1986)

Na literatura sobre o assunto, encontramos uma diferenciação entre lateralidade “inata” e lateralidade “socializada”. A primeira, associando a lateralidade com a dominância de ordem biológica, própria do indivíduo: e a segunda, referindo-se àquela adquirida em função de aspectos sociais, escolares, familiares. Nessa mesma perspectiva de diferenciação, também encontramos as denominações de lateralidade de preferência, dependente de condições neuromusculares, e lateralidade de prevalência, resultado de influências psicossocioculturais.

Desta forma, consideramos que os sujeitos possuem predominância lateral inata, mas, ao mesmo tempo, as influências do meio social e cultural exterior podem provocar mudanças substanciais na definição do predomínio lateral, principalmente no caso daqueles cuja dominância inata os tornaria canhotos.

Como considera Negrine (1986), é importante ressaltar *“que a lateralidade corporal refere-se ao esquema do espaço interno do indivíduo que o capacita a utilizar um lado do corpo com melhor desembaraço do que o outro, em atividades que requeiram habilidade, caracterizando-se por uma assimetria funcional”* (p. 28). Assim, encontraremos crianças que têm a predominância lateral direita, chamadas destras, crianças que têm a predominância lateral esquerda, chamadas de sinistras ou canhotas, crianças que têm predominância de ambos os lados, chamadas de ambidestras, e crianças com a lateralidade cruzada, por exemplo com predomínio da mão esquerda e pé direito.

Ressaltarmos que a lateralização, ou definição de predomínio lateral, deve ser remetida à própria criança. Os preconceitos que associam a criança sinistra ou canhota à anormalidade, têm trazido prejuízos a ela, principalmente quando esta é impedida, de maneira forçosa, a abdicar do uso do lado do corpo dominante por questões sociais ou culturais, para usar sobremaneira outro lado corporal, mais aceitável socialmente.

A lateralidade não se define completamente até a idade de quatro ou cinco anos, e passa por processos internos da criança. No entanto, é necessário favorecer sua definição promovendo atividades em que a criança experimente e exercite ambos os lados do corpo, de modo a conhecer suas possibilidades no uso e domínio de um e de outro lado.

O corpo é a referência de partida de todas as possibilidades de ação da criança, envolvendo desde a interação com os objetos, uso dos órgãos sensoriais, realização do movimento corporal, e interação com o mundo social. A lateralidade corporal da criança irá manifestar-se nas atividades corporais com que se defronta e com ações que realiza. Nessa linha, um





ambiente rico de experimentações corporais e sensoriais pode favorecer o desenvolvimento da lateralidade.

2.1.4 - Equilíbrio

Os movimentos das crianças são realizados com o envolvimento, entre outros, de elementos de estabilidade ou equilíbrio. Ao nos referirmos ao equilíbrio, estamos nos referindo à condição de a criança manter determinada posição ou postura corporal no espaço em relação à ação da força de gravidade. Este equilíbrio poderá ser estático - sem movimento corporal, ou dinâmico -, com o corpo em movimento.

Numa perspectiva desenvolvimentista, acentuam Gallahue e Ozmun (2001) que *“a estabilidade envolve a disposição de manter em equilíbrio a relação indivíduo/força de gravidade”* (p.266). E conforme os estudos dos autores, *“o bebê está em constante luta contra a força da gravidade para atingir e manter uma postura ereta”*. (p. 195)

Considerando a organização do movimento em habilidades motoras de estabilidade, locomoção e manipulação, os autores desenvolvem - em relação as habilidades motoras rudimentares - o conceito de que *“a estabilidade é a mais básica das três categorias de movimento porque todo movimento voluntário envolve um elemento de estabilidade”* (p. 196). E, em relação as habilidades motoras fundamentais, apresentam o conceito de que *“a estabilidade é o aspecto mais fundamental do aprendizado de movimentar-se porque todo movimento envolve um elemento de estabilidade”* (p. 266). Assim, entendemos que o equilíbrio está sempre presente nos movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação que a criança executa.

O equilíbrio é desenvolvido nas tarefas que as crianças executam e que requerem estabilidade corporal. Tarefas que fazem parte do seu cotidiano no espaço familiar, bem como nos demais espaços freqüentados por elas, como ruas, quintais, instituições educacionais.

Desse modo, a criação de oportunidades para movimentação corporal, como também a ampliação dos espaços destinados à criança para brincar e usar o corpo efetivamente, explorando suas possibilidades de movimentar-se, constituem rica oportunidade para o desenvolvimento da estabilidade ou equilíbrio corporal. Seu desenvolvimento será fundamental para a criança realizar desde as atividades corporais mais rotineiras, até atividades mais complexas, como uma brincadeira ou jogo que envolva corridas, saltos, mudanças de direção e paradas.

Podemos dizer que as crianças são os mais ousados seres a desafiar o equilíbrio. Seus corpos estão em constante movimentação, desafiando o equilíbrio, quer seja durante o processo de desenvolvimento motor, quando os padrões de movimentos estão num estágio inicial, quer nos movimentos de locomoção que executa para deslocar-se e explorar o ambiente, quando estes movimentos ainda não estão consolidados, ou ainda nos movimentos que intencionalmente realizam provocando a lei da gravidade.

De acordo com González Rodríguez (2005, p. 85), em nível interno de organismo, *“a capacidade de equilíbrio tem sua base no desenvolvimento do aparelho vestibular, encarregado de regular o equilíbrio funcional, e está*





muito relacionado com o controle tônico postural". Conforme a autora, "na primeira infância é mais factível propor à criança tarefas que desenvolvam o equilíbrio dinâmico do que o estático, pois é muito mais motivador e exeqüível para ela realizar tarefas com deslocamento do corpo em determinado espaço ou sobre diferentes objetos". (p. 85)

As constantes quedas da criança, constantes colisões com as demais, caminhar ou correr com o tronco acentuadamente inclinado para a frente, para trás ou para os lados, pode ser uma manifestação de perturbações do equilíbrio. Sobre isso, De Meur e Staes (1984, p. 29) consideram que as causas podem ser motoras, com a falta de equilíbrio podendo *"ter sua origem no véstíbulo da orelha interna ou no cerebelo; nestes dois casos vem acompanhada de perturbações da coordenação"*, ou provindo também da sensibilidade proprioceptiva. E causas psicológicas, quando *"certas crianças sofrem com a ausência de confiança em si mesmas, em suas possibilidades, que se traduz por falta de equilíbrio estático ou dinâmico"*.

Ultrapassando a dimensão física e espacial rumo à dimensão subjetiva do ser, consideramos que o elemento estabilidade ou equilíbrio está presente no universo da criança na Educação Infantil. Tal elemento pode ser observado na rotina escolar, nos comportamentos da criança consigo mesma ou diante das demais, nas interações que estabelece com o conhecimento. Desse modo, faz-se necessário também considerar as diferentes dimensões que a estabilidade ou equilíbrio pode adquirir no ambiente educacional.

2.1.5 - Estruturação espacial e temporal

O desenvolvimento da estruturação, ou organização, e percepção espacial e temporal (espaço-temporal) é elemento importante para a adaptação do sujeito ao ambiente em que vive. Ela permite não somente o movimentar-se, localizar o corpo e partes do corpo situando-os no espaço, organizar a seqüência de movimentos, mas reconhecer-se e situar-se no tempo, bem como organizar sua vida cotidiana.

A nossa percepção do mundo passa por uma percepção espacial e temporal, na qual o corpo é o marco de referência. O espaço e o tempo formam um conjunto que deve ser considerado de modo indissociável, compondo-se, pois todo e qualquer movimento corporal ocorre num espaço e tempo determinados.

O mundo espacial da criança é construído e ampliado junto com seu desenvolvimento. À medida que pode assumir posturas corporais ampliando seu campo de visão, ou adquire movimentos que permitam expandir sua mobilidade, ou ainda adquire independência na locomoção, aumentam suas possibilidades de explorar e conhecer o espaço em que vive.

No processo de desenvolvimento da motricidade infantil, o corpo e espaço se encontram num processo dialético de interações, envolvendo espaços próprios (individuais), espaços físicos naturais e organizados, e espaços relacionais (sociais), tempos e ritmos próprios (individuais) e coletivos (sociais).

A construção da noção de espaço se dá ao longo do desenvolvimento da criança, desta maneira: *"no princípio, ela é determinada pelo conhecimento e pela diferenciação de seu eu corporal em relação ao*



mundo que a rodeia para, posteriormente e sobre a informação que lhe proporciona seu próprio corpo, perceber o espaço exterior e orientar-se nele". (SÁNCHEZ, MARTINEZ e PEÑALVER, 2003, p 37)

Neste processo a criança passa da percepção do espaço imediatamente vivido à abstração do espaço exterior. E, numa interação com o espaço, constrói noções de distância, direção, orientação em relação a si, aos objetos e aos outros.

Em relação ao tempo, podemos considerar que ele contém, concomitantemente, elementos de duração, ordem e sucessão, e a integração desses se torna indispensável para a estruturação temporal dos sujeitos.

Sobre o desenvolvimento da estruturação do tempo, COSTE (1978) discorre haver a compreensão da ordem, que somente é possível se houver sucessão de estimulações, bem como forem suscetíveis de se organizar entre si; a compreensão das durações, que a criança desenvolve utilizando-se de mais elementos intuitivos e subjetivos que o adulto; e o desenvolvimento da noção de tempo, abarcando a *"evolução das intuições da ordem e da duração no sentido da independência, em relação à experiência vivida"* e o *"período das operações formais"*, que permitem à criança julgar uma duração por outra, e conceber finalmente um tempo homogêneo, critério de toda a duração". (p. 57-58)

Visto que o tempo é a duração que separa duas percepções sucessivas de espaço, a vivência do tempo está atrelada à vivência de espaço. O modo de apreender e lidar com a questão temporal é individual, desenvolvendo-se um ritmo próprio. Contudo, em função da vida em sociedade, existem situações em que isso deve ser feito de modo coletivo.

O desenvolvimento do conceito e da noção de tempo e de sucessão se dá juntamente com os da orientação espacial. Nesse sentido, sua estruturação ocorre com a assimilação pelas crianças da percepção da sucessão de suas rotinas básicas, associadas às suas necessidades diárias imediatas, para gradualmente incorporar noções de maior duração e sucessão, desenvolvendo, entre outros, noções de seqüência, velocidade, intensidade e continuidade. O desenvolvimento da noção de tempo e de espaço estão associadas também à significação que a criança encontra neles.

É importante considerar que a atividade corporal da criança pode ser vista como resultado de um conjunto de referências espaço-temporais vividas num contexto envolvente de elementos de ordem física e temporal, mas também de ordem biológica, motora, social, afetiva, histórica e cultural.

Deste modo, ainda que haja a necessidade da estruturação, organização e percepção do espaço na dimensão física e do tempo no aspecto cronológico, ressaltamos que estas devem ser ampliadas para a compreensão também do tempo histórico e do espaço social.

2.2 - MOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIENTAÇÕES

Prezada estudante, o desenvolvimento da motricidade infantil, e decorrentes elementos aí presentes, não é algo independente, pois está relacionado com o desenvolvimento do “ser” criança. O desenvolvimento da motricidade infantil, vivência e linguagem corporal, e dos elementos perceptivo-motores ocorre num processo integrado, em que vários fatores estão simultaneamente envolvidos.

Como referência para sua elaboração e proposição pedagógica em nível de instituição de Educação Infantil, apresentamos a seguir algumas orientações para sua observação.

A concepção de que o desenvolvimento e a aprendizagem não são processos estanques e isolados, remete-nos a conceber a possibilidade do trabalho multi e interdisciplinar. Assim, numa mesma experiência ou atividade pedagógica, estarão presentes diferentes relações e objetos de conhecimento, ou ainda a mesma relação e objeto podem ser abordadas por diferentes áreas de conhecimento.

Um programa que enfeixa a linguagem corporal, contemplando a motricidade infantil, deve ser desenvolvido consoante os objetivos educativo-institucionais, observando o currículo escolar, os objetos de conhecimento, as características físicas e espaciais particulares das instituições. Tal programa deve conter uma diversidade de práticas corporais que envolvam atividades motoras direcionadas para as crianças da Educação Infantil. Ainda que as crianças possam apresentar diferentes características, as dificuldades, se houver, podem ser superadas com a organização do processo considerando o crescimento e desenvolvimento delas, bem como suas experiências motoras adquiridas.

Para sua orientação, na organização e intervenção pedagógica você pode considerar as referências aqui apresentadas. Observamos que elas não estão distribuídas seguindo uma categorização rígida, pois as experiências de movimento foram organizadas em função de tipos de atividade, uso de recursos materiais, espaços, crianças. Dessa forma, a mesma experiência pode figurar em mais de um momento na relação a seguir.

⁴ Imagens ilustrativas de crianças e suas práticas no contexto da Educação Infantil. Crédito das fotografias: Crianças do Centro Educacional NDE - UFLA, gentilmente fotografadas pela jornalista Fátima Ribeiro.

Em relação às atividades, sugerimos práticas corporais⁴ que envolvam:



exploração das possibilidades de o corpo executar movimentos ;



exploração das possibilidades de deslocar-se, mover-se;



exploração dos espaços (físicos, naturais e sociais);

LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL

53



experimentação corporal;



execução de movimentos naturais (andar, correr, saltar, saltitar, rolar, quadrupedar, subir, pegar, soltar, lançar, carregar....);



exploração das possibilidades do corpo no estabelecer relações com outras crianças;



execução de movimentos de manipular e controlar objetos (com mãos, pés e partes do corpo);



execução de movimentos de transportar objetos;



execução de movimentos de perda e recuperação do equilíbrio; brincadeiras e jogos em geral (livres.e organizados);



brincadeiras e jogos em espaços organizados (círculos, colunas....);





brincadeiras e jogos com materiais (cordas, arcos, bexigas, papéis, tampinhas, bolas...);



atividades que envolvam ritmo, equilíbrio, coordenações (geral, motora fina, visual, viso motora...);



atividades que envolvam a estruturação espaço-temporal (construção das noções e percepções de espaço e tempo);



atividades que envolvam relações de orientação, situação, superfície, tamanho, direção, ordem de sucessão, distância....;



atividades que envolvam velocidade, duração, intensidade, continuidade, simultaneidade...



LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL

56

Agora é com você! Sugerimos que observe as crianças com as quais têm contato e registre suas manifestações (com fotografias, desenhos, recortes...) nos espaços a seguir, de acordo com as sugestões:



Em relação aos tipos de movimentos, sugerimos práticas corporais com:

- atividades que envolvam movimentos de estabilidade ou equilíbrio, locomoção e deslocamento do corpo ou parte dele, manipulação e controle de objetos;
- atividades que envolvam as habilidades motoras básicas (lançar e receber, andar, correr, saltar, saltitar, galopar, engatinhar, quadrupedar, trepar, rolar, equilibrar...).

Registre (cole) aqui



Em relação aos recursos materiais, sugerimos práticas corporais:

- com recursos materiais e sem eles;
- com material de diferentes formas, tamanhos, diâmetros, proporções, pesos...;
- com material de diferentes texturas, maciez, dureza, temperatura...;
- com material em quantidade diferente;
- com material de combinação variada

Registre (cole) aqui

LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL



Em relação ao espaço, sugerimos práticas corporais:

- em espaços dentro e fora da sala de aula;
- em espaços dentro e fora da instituição educacional;
- em nível de superfície do solo e em diferentes alturas;
- em diferentes ambientes físicos (terra, grama, água...);
- em posições naturais do corpo e modificadas (p.ex., apoiada somente num pé, de costas, com as mãos dadas....).

Registre (cole) aqui



Em relação às crianças, sugerimos práticas corporais que envolvam atividades:

- em que a criança experimente e desenvolva suas possibilidades motoras e corporais;
- em que a criança explore suas expressões corporais;
- em que envolvam o corpo e diferentes segmentos corporais;
- corporais, realizadas individualmente, em duplas, pequenos grupos, grupos maiores...;
- que a criança consiga realizar sozinha;
- que a criança tenha que cooperar para realizar;
- que envolvam a socialização e favoreçam o desenvolvimento de valores como colaboração, solidariedade...;
- em que seja possível o (re)conhecimento do outro e estabelecimento de relação com as demais crianças, envolvendo a necessidade de respeito ao outro (sua integridade física, cognitiva, social, moral, cultural...);
- em que a criança desenvolva o sentimento de unidade e de pertencimento ao grupo;
- em que a criança desenvolva a autonomia, autoconfiança, auto-estima e autoconceito;
- em que a criança desenvolva a consciência corporal e uma imagem favorável de si;



Registre (cole) aqui

Estas orientações, que não se esgotam aqui, servem de referência para a seleção de práticas corporais e para a organização de sua intervenção pedagógica. Recomendamos que, ao fazer isto, você considere as características das crianças, seja de ordem motora ou cultural, entre outras, de modo a aproximar sua seleção e organização, dos interesses e necessidades infantis.

Sanders (2005), desenvolvendo estudos e programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança, ressalta a importância da atuação do professor que trabalha com crianças na Educação Infantil, para o qual apresenta responsabilidades e desafios. Eis as que merecem destaque:

Criar um currículo de atividades motoras cujo foco e seqüência tenham como base as metas e os objetivos que são adequados a todas as crianças.

Utilizar uma variedade de estratégia de ensino que enfatize a exploração, a descoberta orientada e a resolução criativa de problemas.

Dar às crianças oportunidade de fazer escolhas e de explorar ativamente o ambiente utilizado.

Servir como facilitador, preparando um ambiente estimulante e desafiador.

Oferecer experiências de aprendizagem e horários de prática freqüentes e significativas, de acordo com características da criança, o que a capacita a desenvolver uma compreensão funcional dos conceitos de movimento e dos tópicos relacionados com as habilidades.

Estruturar o ambiente de aprendizagem do movimento para que inclua desafios adequados e, sempre que possível, integre o movimento com as diversas áreas de conhecimento curricular.

Valorizar a atividade físico-corporal e demonstrar às crianças a importância dessa atividade para toda a vida.

Criar ferramentas de avaliação e estratégias que estejam baseadas na observação e nos registros objetivos do sucesso alcançado pelas crianças, para individualizar sua intervenção, quando necessário, e avaliar a eficácia da sua ação pedagógica e do programa.

Criar ambientes que estimulem as crianças a estar ativamente envolvidas com o movimento.



Estimular as crianças a participar de uma variedade de ritmos e práticas expressivas corporais (como os brinquedos cantados, as danças...), preparadas para estimular o uso da imaginação e do movimento que ocorre em resposta ao ritmo individual do corpo e ao ritmo grupal.

Oferecer oportunidade para as crianças desenvolverem habilidades individuais e coletivas e usá-las nas diferentes práticas corporais.

Apoiar a igualdade cultural e social em todas as experiências motricionais.

Enfatizar o autodesenvolvimento à participação e à cooperação.

Oferecer oportunidade para uma prática de habilidades que possibilite êxito em suas realizações.

Oferecer diariamente experiências motoras de qualidade que permitam o desenvolvimento gradual dos padrões desejados de desenvolvimento.

Criar ambientes com espaço adequado para as crianças moverem-se livremente e com segurança, tanto em espaços internos quanto em espaços externos.

Criar um ambiente que fomente a participação máxima, onde as crianças se beneficiem por estar envolvidas nas atividades.

Criar um ambiente onde as diferenças individuais sejam consideradas, propiciando a participação das crianças deficientes.

Planejar e organizar experiência motoras que sejam parte de um programa educacional - institucional.

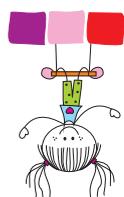
Estimular as crianças a utilizar o movimento como forma de expressão individual e coletiva.

Enfatizar o desenvolvimento de todas as habilidades motoras ao longo do ano letivo.

Comunicar-se regularmente com as famílias, informando-as sobre o currículo de atividades motoras e o progresso das crianças.

(Adaptado de SANDERS, 2005, p. 100-101)

Considerando a motricidade infantil na instituição educacional, o importante é criar um ambiente onde a criança possa usar o corpo efetivamente, favorecendo o desenvolvimento de sua motricidade e, assim, a vivência e linguagem corporal. Ambiente este em que as crianças possam manifestar suas necessidades e interesses, desejos, sentimentos e emoções.



PARA SABER MAIS

Prezada estudante, no final do fascículo, você encontrará as referências utilizadas para fundamentar teoricamente esta unidade. Recomendamos que você as utilize para aprofundar seus conhecimentos, bem como procure referências complementares. Apresentamos a seguir sugestões de referência para você “saber mais” sobre os tópicos aqui abordados.

Desse modo, saiba mais sobre:

Coporeidade infantil e escola

O livro de João Batista Freire, “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física”, aborda a escola e o corpo da criança, apresentando uma crítica ao imobilismo corporal a que a criança pode ficar sujeita no ambiente escolar. Trás sugestões de atividades para a Educação Infantil, relativas, entre outras, à ação corporal presente no brincar simbólico, bem como sugestões de material pedagógico, (conforme referência no final desta unidade).

Corporeidade e escola

Outro livro de João Batista Freire, “De corpo e alma: o discurso da motricidade”, descortina uma análise da motricidade humana, trazendo elementos para crítica dos dualismos presentes no universo escolar, (cuja referência se acha no final desta unidade).

Relações do corpo na sociedade brasileira

O livro de João Paulo Subirá Medina, “O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo”, discute e problematiza o corpo no contexto da sociedade brasileira, aportando elementos para decodificar os signos que estão impressos neste corpo, à luz da referência no final desta unidade.

Desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais

O livro de Jorge Sérgio Pérez Gallardo, Amauri A. Bássoli de Oliveira, e César Jaime Oliva Aravena, “Didática da Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação”, desfila informações sobre o início e a integração das habilidades motoras fundamentais, além de sugestões de atividades nessa perspectiva, para serem desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil: Referência no final desta unidade.

O livro de David L. Gallahue e John C. Ozmun, “Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos”, numa perspectiva desenvolvimentista, aborda, entre outros, o crescimento e o desenvolvimento da criança – enfatizando o aspecto motor, e o desenvolvimento das habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas, com referência no final desta unidade.



Motricidade infantil

O livro de Carlos Alberto Ferreira Neto, "Motricidade e jogo na infância", cuida, entre outros, do estudo sobre o comportamento motor na infância, do desenvolvimento lúdico-motor da criança, da motricidade infantil e a intervenção pedagógica, os contextos educacional e familiar, práticas lúdicas e o jogo, conforme referência no final desta unidade.

Expressão corporal

O livro de Patrícia Stokoe e Ruth Harf, "Expressão corporal na pré-escola", evidencia um estudo sobre a proposição e inclusão da expressão corporal na pré-escola, trazendo reflexões sobre a integração da teoria e da prática dessa atividade. Referência no final desta unidade.

Psicomotricidade e desenvolvimento de elementos psicomotores / perceptivo-motores

O livro de Vitor da Fonseca e Nelson Mendes, "Escola, escola, quem és tu?: perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano", apresenta as diferentes perspectivas e escolas da psicomotricidade, compreendendo a "evolução psicomotora" (escola europeia), a "educação perceptivo-motora" (escola americana) e a "educação sociomotora" (escola soviética), bem como suas conclusões pessoais sobre a temática. Referência no final desta unidade.

O livro de Jean Le Boulch, "O desenvolvimento psicomotor - do nascimento até os 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar", conceitos e descreve a evolução da imagem do corpo da criança, aborda a evolução psicomotora, além de sugestões de exercícios para a educação psicomotora da criança. Referência no final desta unidade.

O livro de Jean-Claude Coste, "A psicomotricidade", contém conceitos e orientações sobre o desenvolvimento do esquema corporal, o tônus, a estruturação espaço-temporal e a lateralidade, entre outros. Referência no final desta unidade.

O livro de Airton Negrine, "Educação psicomotora: lateralidade e a orientação espacial", aporta conceitos e orientações sobre o desenvolvimento da lateralidade e da orientação espacial, além de sugestões de atividades, material e meios auxiliares de ensino. Referência no final desta unidade.

O livro de José Pereira de Melo, "Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da Educação Física na idade pré-escolar", relata estudo sobre o desenvolvimento da consciência corporal em crianças que freqüentaram um programa voltado para o desenvolvimento, no contexto da pré-escola. Referência no final desta unidade.





Psicomotricidade como prática preventiva e educativa

O livro de Pilar Arnaiz Sánchez, Marta Rabadán Martínez e Iolanda Vives Peñalver, "A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa", discute a educação corporal, na perspectiva da psicomotricidade, como prática pedagógica preventiva e educativa para a criança, além de sugestões de atividades e sessões de aula. Referências no final desta unidade.

Adaptação escolar para crianças com incapacidade motora

O livro de Miguel Cardona Martín, María Victória Gallardo Jáuregui e María Luísa Salvador López, "Incapacidade motora: orientações para adaptar a escola", enfeixa orientações, considerando particularmente a incapacidade motora das crianças (crianças com necessidades especiais), para adaptação da instituição educacional de modo a possibilitar que estas crianças sejam cada vez mais autônomas, facilitando seu acesso, manutenção da postura e proporcionando suportes técnicos de comunicação. Referência no final desta unidade.

Elaboração de programas de movimento para crianças

O livro de Stephen W. Sanders, "Ativo para a vida: programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança", apresenta orientações para elaboração de programas de movimento adequados para crianças, bem como possibilidades de movimento para as crianças explorarem. Referência no final desta unidade.

Educação física infantil

O livro de Catalina González Rodríguez, "Educação Física Infantil: motricidade de 1 a 6 anos", encarta informações sobre a caracterização motora, o desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras nas primeiras idades, além de sugestões de conteúdo nesta perspectiva, para serem desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Referência no final desta unidade.

O livro de Mauro Gomes de Mattos e Marcos Garcia Neira, "Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola", em sua edição revisada e ampliada, aborda o movimento na escola, a Educação Física infantil numa perspectiva construtivista, orientações sobre planejamento, e traz sugestões de atividades que poderão ser utilizadas nas aulas, tendo como eixo temático o esquema corporal, a estruturação espacial e a orientação temporal. Referência no final desta unidade.





REFERÊNCIAS

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

CARDONA MARTÍN, Miguel; GALLARDO JÁUREGUI, María Victoria; SAVADOR LÓPEZ, María Luisa. Incapacidade motora: orientações para adaptar a escola. (Trad. Fátima Murad) Porto Alegre: Artmed. 2004.

COSTE, Jean-Claude. A psicomotricidade. (Trad. Álvaro Cabral) Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1978.

DE MEUR, A; STAES L. Psicomotricidade: educação e reeducação. (Trad. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono) São Paulo: Manole. 1984.

FERREIRA NETO, Carlos Alberto. Motricidade e jogo na infância. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint. 1999.

FONSECA, Vitor da; MENDES, Nelson. Escola, escola, quem és tu?: perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. 3 ed. São Paulo: Scipione. 1992.

FREIRE, João Batista. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus. 1991.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. (Trad. Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo) São Paulo: Phorte. 2001.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de; ARAVENA, César Jaime Oliva. Didática da Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD. 1998.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Catalina. Educação Física infantil: motricidade de 1 a 6 anos. (Trad. Roberto Francine Júnior) São Paulo: Phorte. 2005.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor - do nascimento até os 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar. (Trad. Ana Guardiola Brizolara) Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física infantil: construindo o movimento na escola. 6 ed (rev. e amp.). São Paulo: Phorte. 2006.

MEDINA, João Paulo S. O brasileiro e seu corpo: educação e política do



corpo. Campinas: Papirus. 1987.

MELO, José Pereira de. Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar. Campinas: UNICAMP. 1997.

MORAES, Fernando Cesar de Carvalho. Sobre o corpo da criança na escola: um estudo de caso. Intermeio: Revista do Mestrado em Educação. Campo Grande: MS. vol. 11. n. 22. p. 50-65. 2005.

NEGRINE, Airton. Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Palloti. 1986.

PORTO, Eline Tereza Rozane. Mensagens corporais na pré-escola: um discurso não compreendido. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.) Corpo presente. Campinas: Papirus. 1995.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz; MARTINEZ, Marta Rabadán; PEÑALVER, Iolanda Vives. A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa. (Trad. Inajara Haubert Rodrigues) Porto Alegre: Artmed. 2003.

SANDERS, Stephen W. Ativo para a vida: programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança. (Trad. Vinicius Figueira) Porto Alegre: Artmed. 2005.

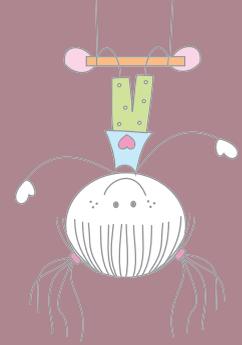
STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. Expressão corporal na pré-escola. (Trad. Beatriz A. Cannabrava) São Paulo: Summus. 1987.

LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL

66



CAPÍTULO III



CORPO, SENTIMENTOS, EMOÇÕES E ESTADOS ÍNTIMOS NA INFÂNCIA

⁵Pedagoga, mestre e doutora em educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP; Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras - MG.

CLÁUDIA MARIA RIBEIRO⁵





3.1 - AS INFÂNCIAS

No capítulo anterior, afirmou-se que o corpo foi estudado por vários pesquisadores e apresentado sob diferentes formas, entre as quais “a imagem do corpo”, de Schilder, “o corpo libidinal” em psicanálise, especialmente as idéias de Freud sobre a sexualidade da criança, e o “reconhecimento do corpo: a experiência do estágio do espelho”, em Wallon. Desde os estudos realizados no primeiro núcleo de disciplinas deste curso, você vem construindo a concepção de que a criança foi concebida e tratada de diferentes maneiras em diferentes momentos e lugares da história da humanidade. Este capítulo entrelaçará a corporeidade infantil, as idéias sobre a infância e a dimensão da sexualidade.

Retomando, então, a concepção de infância, afirmamos que são tantas as infâncias quantas forem as idéias, as práticas, os discursos que se organizam “em torno” e “sobre” ela. Mas, por que “sobre” ela? Porque, na qualidade de objeto de estudo, tem sido sempre o adulto que estuda, organiza e decide por ela. A noção de infância carrega consigo a idéia daquele que não fala e, por não falar, a criança ocupa a terceira pessoa nos discursos que dela falam. Assim, a criança tem sido alvo de normas traçadas pela família, pelos médicos e pelos teóricos da educação que prescrevem como tratá-la e educá-la:

As palavras infante, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de ausência de fala. Esta noção de infância como qualidade ou estado do infante, isto é, d`aquele que não fala, constrói-se a partir dos prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra: in = prefixo que indica negação; fante = particípio presente do verbo latino fari, que significa falar, dizer. (Lajolo, p. 22. In: Freitas, 1997)

Lembre-se que, durante o século XIX, o desenvolvimento de novos campos do conhecimento, mais especificamente a biologia e as ciências humanas, tomaram o ser humano como objeto de estudo e investigação, principalmente a partir das idéias trazidas pela teoria da evolução de Charles Darwin, o qual mostrava a diferenciação, a heterogeneidade e a continuidade da espécie humana. Como toda investigação requer a existência de um problema ou questão a ser estudada, a infância, bem como a adolescência, a mulher, o doente, foram problematizados. (Camargo e Ribeiro, 1999)

No que diz respeito à infância, Áriès, citado por Corazza (2000, pág. 77), explicita que foi

o desenvolvimento da cultura escrita e das estruturas educativas - relacionadas a fatores demográficos e sociais, como a diminuição da mortalidade infantil, a extensão das práticas contraceptivas e novas formas de vida familiar -, difundidas a partir do século XII, que configurou as possibilidades de emergência da sensibilidade moderna para com a infância.

LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL

69



O trabalho que Erasmo realizou e publicou no seu livro Colóquios, no século XVI, preparou o solo para a investigação da vida infantil no século XIX. Também o tratado didático intitulado A Civilidade Pueril, publicado em 1530, cumpre a mesma função. Reuniu observações e conselhos para uso das crianças, abordando as principais circunstâncias da vida em sociedade: a postura e os comportamentos na igreja, à mesa, por ocasião de um encontro, nas brincadeiras, ao deitar-se. (Ribeiro Andrade, 2001)

Tais investigações produziram conhecimentos na área da psicologia, pedagogia, biologia, pediatria que foram apreendidos e reproduzidos em instituições como a escola e a família. Os resultados das investigações científicas permitiram a catalogação de um conjunto de características próprias da infância tomando como universal e imutável, ignorando-se que o ser humano, seu corpo e sua mente, seus sentimentos e emoções, além do fisiológico também, estavam subordinados ao jogo das influências sociais historicamente determinadas.

Os conhecimentos considerados “verdadeiros” sobre a natureza humana, produzidos pelas ciências biológicas e ciências médicas, possibilitaram então a implantação de políticas higienistas e eugenistas, trazendo modificações profundas na organização da família, nas idéias sobre a criança e na organização e prática escolar. Uma nova família foi inventada por volta do século XIX, juntamente com novas formas de considerar e tratar a criança. O conhecimento médico, em forma de poder médico penetrou na família e passou a comandar seu convívio, considerado frágil e, por isso mesmo, necessitando de sua intervenção. Assim, no lugar do pátrio poder, do déspota, a higienização colocou a mãe, comprometida com a saúde e educação dos filhos. Vale ressaltar o mesmo papel para a escola. Ambas se tornaram responsáveis pelo futuro da criança e também culpadas pelo eventual fracasso na idade adulta. A medicina higienista dava assistência permanente à família e à escola, para que as atividades e relações aí presentes não se tornassem geradoras de desajustes. (Donzelot. In: Cesar, 1998).

Assim, em nome da proteção da criança, com o trunfo da mortalidade infantil e dos efeitos nocivos da falta de informação da família nas mãos, os médicos esboçaram trabalhos sobre amamentação, regras de conservação da saúde e desenvolvimento das forças físicas e intelectuais. As técnicas para uma educação higiênica orientavam a criação de hábitos com o objetivo de prevenir as “más inclinações”.

Tais recomendações se estenderam também à escola, sendo implantadas no ambiente dos colégios. No microuniverso dos colégios, livre das influências do ambiente social, a higiene idealizava um corpo adulto, de homens rijos que, desde crianças, sendo acompanhados pelos médicos, estariam prontos para oferecer docilmente sua vida ao país que construía ali seu novo homem e sua nova sociedade. Nessa medida o colégio não era apenas o lugar de afastamento da família, ditando as normas de saúde e equilíbrio, mas também o lugar da manipulação político-econômica por determinada classe social: a burguesia. Sua ética se infiltrava na educação da criança travestida na forma de educação física, intelectual e moral. É esta educação disciplinadora de corpos, sentimentos e sensações se estendeu, nas instituições, às crianças. Mas... você bem sabe que existem múltiplas possibilidades de desencadear os processos educativos!





3.2 - MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES

A criança experimenta a si própria e seu entorno; vivencia limites e possibilidades. As brincadeiras infantis constituem uma maneira de a criança organizar seu mundo, de apropriar-se das relações com outras crianças e adultos. A riqueza de sua sensibilidade e de sua expressão fazem-na inventar jogos que possibilitam descobertas de si mesma e do outro. Isso ocorre em todas as dimensões do desenvolvimento infantil e, neste capítulo, abordaremos uma dimensão extremamente negligenciada no processo educativo: a sexualidade. A criança é um ser sexuado e suas curiosidades sobre o tema e sobre as manifestações de sua sexualidade também a constituem.

Aqui, faz-se necessário explicitar o conceito de sexualidade. Nosso primeiro e principal desafio é ampliá-lo, e não restringir seu significado simplesmente ao ato sexual e à reprodução. Sexualidade abrange o que são as pessoas, seus sentimentos e relacionamentos. Implica aprendizado, reflexão, planejamento, valores morais e tomada de decisões. A sexualidade é uma energia forte e mobilizadora; uma dimensão de expressão do ser humano em sua relação consigo mesmo e com o outro; lugar do desejo, do prazer e da responsabilidade.

As manifestações da sexualidade da criança são, muitas vezes, negadas pelos adultos, como também o é a informação sobre os temas de interesse das crianças. A curiosidade em relação aos temas da sexualidade é grande, mas, às vezes, as crianças não têm oportunidade de falar sobre suas dúvidas e descobertas em relação à gravidez, nascimento, casamento, diferença entre os sexos, aids, homossexualidade, entre outros.

A civilização ocidental, também dominada por uma tradição religiosa e pela imagem da infância ingênua, nega, muitas vezes, a sexualidade infantil. Os desejos das crianças continuam representando um “problema” em nossa sociedade, e a importância das experiências na infância é subestimada. Em geral, ainda se nega a singularidade da criança esquecendo-se de que a sexualidade é uma dimensão da existência que não tem idade; que a criança elabora suas próprias teorias a respeito da sexualidade de acordo com suas vivências culturais num estilo pessoal, individual, único, de acordo, também, com sua inteligência⁶, manifestando sua sexualidade diferentemente do adulto. Por isso, a sexualidade deve ser compreendida na temporalidade, no devir que caracteriza o ser humano. Muitas vezes, ainda hoje, a fala da sexualidade é ocultada ou tratada como forma de disciplina, tabu e submissão. Não raro, as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade.

Entretanto, para a criança, a sexualidade perpassa suas brincadeiras, natural e espontaneamente. Na brincadeira de faz-de-conta – médico, cabaninha -, resistem à censura do adulto:

... mesmo uma criança de dois anos, quando tenta organizar seu mundo, construir sua própria maneira de perceber as relações sociais, apropriar-se das relações com outras crianças e com os adultos - essa criança participa, à sua maneira, da resistência molecular. E o que ela encontra? Uma função de equipamento subjetivo da televisão,

⁶Cf. JAGSTAIDT, Vèronique. *A Sexualidade e a Criança*. São Paulo: Manole, 1987. Pesquisa das representações sexuais infantis envolvendo 160 crianças de 4 a 11 anos, residentes na França e na Suíça. Concluiu-se que o que a criança pode assimilar dos temas da sexualidade depende de sua maturidade afetiva e também de uma inteligência que segue níveis distintos. A cada idade, correspondem teorias originais e possibilidades de assimilação que refletem a constituição psicoafetiva da criança. Cf. RIBEIRO, Cláudia. *A fala da criança sobre sexualidade humana*. O dito, o explícito e o oculto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. Investigaram-se as idéias infantis sobre sexualidade humana fazendo emergir a fala de meninos e meninas que freqüentam a pré-escola e as primeiras séries do ensino fundamental, utilizando-se músicas, histórias e poesias.





da família, dos sistemas escolares. Portanto, a micropolítica dessa criança envolve as pessoas que estão em posição de modelização em relação a ela. É possível subverter essa posição. As pessoas que experimentaram, com seriedade, outros métodos educacionais, sabem muito bem que se pode desmontar essa mecânica infernal. Com outro tipo de abordagem, toda essa riqueza de sensibilidade e de expressão própria da criança pode ser relativamente preservada. (Guatarri, 1993)

O brincar é assunto muito sério para as crianças. Elas organizam seu mundo buscando seu jeito de perceber as relações sociais que, na maioria das vezes, são padronizadas restando-lhes apenas reproduzir a padronização se o trabalho educativo não desmontar o que está estabelecido e enraizado. A sensibilidade e a criatividade das crianças podem ser preservadas, se há abertura das educadoras e educadores.

A brincadeira de faz-de-conta, portanto, é muito importante para as crianças. Isto favorece suas descobertas. Os jogos da sexualidade fazem parte destas brincadeiras em que os contatos - entre crianças da mesma idade - não causam danos físicos ou psicológicos e não têm a conotação que o adulto lhe imprime, ou seja, da relação sexual, nem é algo feio, errado, prejudicial, ruim.

Se, para a criança, tanto a manifestação de sua sexualidade quanto sua curiosidade e fala são naturais e espontâneas, a formação de educadores e educadoras é claramente necessária nesta área para que sua intervenção seja adequada. A atitude da família e das profissionais da educação, suas reações diante da TV, com ou sem palavras, positivas ou negativas, já constituem educação ou deseducação sexual.

A criança tem o direito de sentir que seu corpo é somente dela e, paulatinamente ir aprendendo que, apenas ela, poderá decidir quem pode vê-lo ou tocá-lo. Tem-se muito a fazer para aumentar seu sentimento de auto-confiança considerando a proximidade, intimidade, amor e sentimentos. É desafiador fornecer informações confiáveis, sem preconceitos para o estabelecimento da confiança mútua.

O Referencial Curricular Nacional, elaborado pelo MEC, considera que

a sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos (...) seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história (...) a marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo. (MEC, 1998, vol. 2, p. 17)

Nosso compromisso consiste em assumir que a educação para a sexualidade faz parte da vida das crianças e ocorre nas relações que se estabelecem com elas, mediando as perguntas que faz e as possibilidades da percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares - meninos e meninas -





na descoberta dos prazeres:

sem descaracterizar a importância da Educação Sexual para crianças, adolescentes e jovens, pensar nessa educação, também para a criança pré-escolar (...), é estar comprometendo-se mais substancialmente com o direito ao prazer, com o resgate do erótico e com a visão positiva da sexualidade na vida das pessoas. (Figueiró, 1996)

3.3 - EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: PRINCÍPIOS

Para assumirmos o compromisso explicitado acima, torna-se fundamental ter clareza de alguns princípios:

- As crianças são seres sexuados, manifestam natural e espontaneamente sua sexualidade, e desenvolvem suas idéias sobre a temática;
- A auto-exploração auxilia na compreensão do corpo e do prazer, e a repreensão não fará com que a criança pare de se masturbar, mas continuará a fazê-lo, de modo culposos.
- Manipular genitais, afagar, beijar, tocar um ao outro são gestos comuns, entremeados de muito riso e cócegas, com o mesmo ou com outro sexo;
- A criança lê a linguagem corporal do adulto e a reação deste diante de cenas de sexo;
- Os adultos (homens e mulheres), familiares, professores e professoras têm expectativas diferentes quanto a padrões de comportamento apropriados para meninos e meninas.

Questões para pensar

A partir dos princípios relacionados, apresentamos algumas questões para reflexão:

- É desafiador fornecer informações precisas, confiáveis, sem preconceitos, para o estabelecimento da confiança mútua?
- A atitude do adulto, perante as manifestações da sexualidade da criança, fará diferença, à medida que sua vivência interferirá na constituição da subjetividade da criança?
- Como atuar para que a criança saiba se auto-proteger das violências sexuais?
- Que postura adotar para aumentar o sentimento de auto-confiança da criança, considerando proximidade, intimidade, amor e sentimentos?

3.4 - OS DIREITOS DA CRIANÇA: OLHARES PARA A SEXUALIDADE

Campos e Rosemberg, 1997, elaboraram os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, explicitando que elas têm direito à brincadeira, à atenção individual, a um

LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL

73





ambiente acolhedor, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma atenção especial durante seu período de adaptação à creche, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Analisando estes critérios, buscou-se ressaltar, em cada direito fundamental, o que as autoras pontuaram, e convidamos você a aguçar o olhar para a sexualidade da criança:

- direito à brincadeira – *“as meninas também participam de jogos que desenvolvem movimentos amplos: correr, jogar, pular”;*
- à atenção individual – *“conversamos e somos carinhosos com as crianças no momento da troca de fraldas e do banho”, “procuramos respeitar o ritmo fisiológico da criança: no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor”, “nossas crianças têm direito a momentos de privacidade e quietude”;*
- a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante – *“as crianças têm direito a lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas”;*
- ao contato com a natureza – *“têm direito ao sol”, “têm direito a brincar com água”, têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza”;*
- à higiene e saúde – *“têm o direito de manter seu corpo cuidado, limpo e saudável”, “aprendem a cuidar de si próprias e a assumir responsabilidades em relação à sua higiene e saúde”;*
- a uma alimentação sadia – *“permitimos que meninos e meninas participem de algumas atividades na cozinha, sempre que possível”;*
- a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão – *“valorizamos nossas crianças quando tentam expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças”, nossas crianças têm oportunidade de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos”, “procuramos não deixar as perguntas das crianças sem resposta”, “quando não sabemos explicar alguma coisa para as crianças, sempre que possível procuramos buscar informações adequadas e trazê-las posteriormente a elas”, “sempre ajudamos as crianças em suas tentativas de compreender as coisas e os acontecimentos à sua volta”, “não reprimimos a curiosidade das crianças pelo seu corpo”, “não reprimimos a curiosidade sexual das crianças”, “crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas”, “as famílias são informadas sobre o desenvolvimento de suas crianças”;*
- ao movimento em espaços amplos – *“nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol”, “nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico em atividades realizadas em espaços amplos”, “nossos meninos e meninas, desde bem pequenos, podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre”, “os bebês têm o direito de engatinhar”;*
- à proteção, ao afeto e à amizade – *“procuramos não interromper bruscamente as atividades das crianças”, “ajudamos as crianças a*





desenvolver seu auto-controle e aprender a lidar com limites para seus impulsos e desejos, “explicamos às crianças os motivos para comportamentos e condutas que não são aceitos na creche”, “nunca deixamos de procurar entender e tomar providências quando nossas crianças aparecem na creche machucadas e amedrontadas”;

- *a expressar seus sentimentos – “nossos meninos e meninas têm o direito a expressar tristeza e frustração”, “procuramos ensinar meninos e meninas como expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos”, “sempre conversamos com as crianças sobre suas experiências em casa e no bairro”, “nossas crianças expressam seus sentimentos através de brincadeiras, desenhos e dramatizações”, “a manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche”;*
- *a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa – “nossas crianças têm o direito a desenvolver sua auto-estima”, “meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres”, “nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência”, “nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais”.*



Sugestão de atividade

No cotidiano da instituição de Educação Infantil, quais dos Direitos, acima explicitados, são contemplados?

Continuando a evidenciar os Direitos da Criança

Embora discorde da palavra utilizada pela psicóloga Mabel Cavalcanti (1990), quando enumera dez direitos “sexuais” da criança, chamo a atenção para cada um deles. Prefiro utilizar os direitos da criança em relação à sexualidade. A palavra “sexual” está impregnada da idéia de “sexo” e, ao ampliar o conceito de sexualidade, convido você a ampliar as possibilidades de manifestação e falas da sexualidade da criança. A seguir os dez pontos relacionados pela referida psicóloga para as possíveis problematizações :

1. *Ter o contato físico com a mãe, de ser sensorialmente estimulada para que suas modalidades sensoriais se desenvolvam de modo conveniente;*
2. *Crescer em um ambiente onde haja modelos de afeição que sejam parâmetros significativos para o desabrochar inicial de um comportamento vicário, imitativo, logo acrescido por generalização criativa, harmonicamente personalizada;*
3. *Viver em um ambiente familiar não restritivo, onde não se criem obstáculos à auto-exploração corpórea. Mais cedo ou mais tarde ela*

⁷Problematizar significa criar e não apenas responder a uma questão. Significa mergulhar nas infinitas contradições dos/nos processos de constituição das identidades para, navegando em meio à criatividade, forçar novos lances, refazer hipóteses na ludicidade, na arte, no movimento.

LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL

75





vai encontrar área de prazer corporal, genitálicas ou não, e, assim, estruturar gradualmente sua sexualidade;

- 4. Receber respostas honestas. Não ser enganada com mentiras, subterfúgios, reticências;*
- 5. Ter seu momento respeitado. Educar não é abarrotar o outro de informações. Toda pergunta merece uma resposta clara, direta, completa, mas não implica fazer um levantamento de todas as questões sexuais associadas, agredindo o indivíduo com informações, embora verdadeiras, intempestivas e desnecessárias;*
- 6. Ter uma educação sexual participativa, na qual o pai e a mãe, ou os responsáveis pela criação, são co-responsáveis em mesmo nível, pelo processo educativo;*
- 7. Não ser sexualmente usada pelos adultos;*
- 8. Não ser usada comercialmente, em nome da necessidade econômica, desvirtuando a sua sexualidade;*
- 9. Ser educada de modo a ser sexualmente responsável; de aprender a usar seu corpo para a promoção da felicidade e não para se vitimar com o seu próprio sexo ou usá-lo como arma de agressão para a infelicidade de outros;*
- 10. A prerrogativa de ter todos esses direitos respeitados.*

As questões em relação à sexualidade infantil não param por aí. As educadoras também, na maioria das vezes, não estão preparadas para acolher as diferenças das e nas orientações sexuais e as surpresas daí decorrentes, o que causa consternação, espanto, horror e mostra o despreparo das pessoas diante das manifestações, principalmente de meninos. Qualquer “trejeito” recebe o rótulo de homossexualidade. Um somatório de fatores que diferem de pessoa para pessoa interfere na orientação homo ou hétero. Muitas vezes, as educadoras se sentem pressionadas a querer “endireitar” a criança.

A homossexualidade não é doença, crime, nem desvio de conduta. Isso é reconhecido pela medicina, psiquiatria e pela legislação que proíbe a discriminação por orientação sexual. Mas, muitas vezes, as crianças sofrem com a “homofobia” que impera em nossa sociedade: preconceito, malícia, desrespeito, olhares curiosos em relação ao homossexual.

Que comportamentos sexuais cabem dentro das estruturas sociais, culturais e históricas de nossa sociedade? Corpos expostos e explorados em propagandas, nas danças, na internet, nas piadas, nas manifestações de gracejo; crianças abusadas sexualmente, estupradas, tudo com aparência de “normalidade”, confundindo, padronizando, reprimindo e ameaçando o ser humano em detrimento da compreensão das diferenças, da abertura ao inesperado.

Ao vestir-se com roupas de mulher, preferir as brincadeiras socialmente





tidas como “de menina” – o que necessariamente não significa orientação sexual homossexual –, participar de brincadeiras com crianças do mesmo sexo, tais comportamentos requerem das educadoras postura para enfrentar uma sociedade ditatorial heterossexista.



Sugestão de atividade

Discuta com as profissionais da instituição de Educação Infantil, com as quais você tem contato, os direitos em relação à sexualidade da criança acima nomeados.

As problematizações⁷ acerca da sexualidade humana são infundáveis. Perguntas que geram perguntas, perpassando tema tão complexo, paradoxal, enigmático, polêmico, muitas vezes proibido, contraditório, prazeroso, em que se experimenta o prazer de saber e se produz o saber sobre o prazer nos espaços das instituições em que se promovem as significações. Estas significações são produzidas na arena política das/nas relações de poder. Articular a sexualidade humana e o espaço (des)educativo da escola exige lançar nosso olhar para as diferenças de pessoas, crenças, valores, mitos, tabus, enfim... para as diversidades sociais, econômicas, históricas, culturais...

O convite é para desestabilizar as certezas que se alicerçam em binarismos: certo e errado, pode e não pode, normal e anormal; para desconstruir formas de ensinar/aprender e inventar possibilidades metodológicas.

No cotidiano do processo de formação de educadoras e educadores, na emergência das questões do “como fazer”, sem respostas prontas e definitivas, os Estudos Culturais nos têm indicado algumas pistas, resultantes de uma movimentação teórica e política que se articulam contra concepções elitistas e hierárquicas de cultura. Assim, dá-se grande importância à linguagem e aos artefatos culturais, que nos contam coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e são produzidos. Filmes, obras literárias, peças publicitárias, programas de rádio e TV, músicas, quadros, ilustrações, livros didáticos, leis, manuais, peças de museu, vestuário são textos culturais. (Costa, p. 138. In: Lopes e Macedo, 2002)

Assim, uma “pedagogia da sexualidade”, expressão utilizada na capa do livro organizado por Louro (1999), que problematiza, em vários artigos, o corpo educado, requer a liberdade para explorar os muitos textos culturais que possibilitem as mais diversas significações, viajando-se em oposição a fronteiras que universalizem sujeitos singulares, que essencializem gêneros, que binarizem concepções de mundo. A educação para a sexualidade, portanto, requer atividades que desafiem a imaginação, e não procedimentos didáticos explicativos, dessexualizados.

Enfim... se os problemas são híbridos, necessitamos de saberes híbridos. Gilles Deleuze e Félix Guattari apresentam a metáfora do rizoma para problematizarmos os saberes e fazeres se entrelaçando e se engalfinhando:

A metáfora do rizoma toma como paradigma aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas

⁷Problematizar significa criar, e não apenas responder a uma questão. Significa mergulhar nas infinitas contradições dos/nos processos de constituição das identidades para, navegando em meio à criatividade, forçar novos lances, refazer hipóteses na ludicidade, na arte, no movimento.





raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, pondo em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas, cada uma delas pelas, inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros, e mesmo para fora do próprio conjunto. (Gallo, p.30, In: Alves e Garcia, 2000)

Diante do exposto, sexualidade, infância, identidade, diferenças requerem ressignificar, para além das concepções, também as possibilidades metodológicas.

Enfim, às vezes as crianças têm interlocutores para dissipar suas dúvidas; às vezes, o controle se dá através da culpa e, às vezes, a criança esperneia e realiza seus desejos. No processo educativo, que deverá levar em conta os direitos das crianças, torna-se fundamental considerar as possibilidades que a criança tem de transgredir.

3.5 - ESPAÇOS PARA AS TRANSGRESSÕES

Muitas vezes, a liberdade para a criança ser ela mesma, sua abertura para a vida e para outras dimensões do ser humano, além da razão, são tolhidas desde a tenra idade. O poder continua sendo inscrito nos corpos das crianças, mudando apenas sua forma e os mecanismos por ele acionados.

Não só... as crianças, mas também em qualquer idade, a educação, como uma ação pela contradição e pela resistência, navegam em direção à reelaboração de padrões culturais que, não raro, proíbem tocar, abraçar, beijar...

Este é o nosso convite a você, licencianda, que tem nas mãos a possibilidade de fazer diferente e diferença, no processo educativo com as crianças: ressignificada as concepções de infância e elaborar propostas educativas que contemplem a educação para a sexualidade de forma intencional, sistemática e continuada, fazendo com que a dimensão da sexualidade da criança, desde pequena, seja contemplada no cuidar e educar.

Para tanto, é fundamental que, ao educar, tenhamos consciência de que estamos imersas nas relações de poder que refletem concepções internalizadas por homens, mulheres e crianças, mergulhados e mergulhadas no contexto de um redemoinho de transformações políticas, econômicas e sociais em que padrões de tempo, de velocidade e de espaço sofreram e sofrem intensas e aceleradas modificações. Você já se perguntou: o que é ser homem, o que é ser mulher em nossa cultura? Como se constroem os estereótipos? Como se mantêm os preconceitos? As desigualdades? As submissões? Ou, como é possível fazer de outro jeito, resistindo às dominações dos corpos, dos sentimentos, das emoções, da sexualidade?

Michel Foucault, filósofo francês, estudou como nossos corpos são controlados por práticas produtoras de sujeição e exclusão, aparentemente ocultas no cotidiano controlado:

a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um contínuo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo



místico do ínfimo e do infinito. (FOUCAULT, 1977, p. 129. In: SINGER, 1997)

A resistência à padronização implica o desejo como fonte de criação. O desejo é revolucionário, porque sempre quer mais conexões, mais atividade criadora. Em qualquer lugar que ocorra, põe em xeque as estruturas estabelecidas. (DELEUZE & PARNET. In : ROLNIK, 1989)

A criança, portanto, não é apenas obediência aos poderes, mas é o exercício constante de possibilidades. Não é apenas um pré-adulto normatizado pelo desejo instituído e constituído por ele mesmo, por seu saber e suas técnicas de captura, mas a criança é devir, produto de encontros e acasos, e não vir-a-ser, que já é determinado antes de ser.

Convido a você, licencianda, a continuar refletindo conosco o significado do termo: devir. O devir-criança é uma resistência permanente, uma potencialidade de processos de transformação:

a idéia de devir está ligada à possibilidade ou não de um processo se singularizar. Singularidades femininas, poéticas, homossexuais, negras, etc., podem entrar em ruptura com as estratificações dominantes. Para mim esta é a mola-mestra da problemática da multiplicidade e da pluralidade, e não uma questão de identidade cultural, de retorno ao idêntico, de retorno ao arcaico (...) eu oporia à idéia de reconhecimento de identidade uma idéia de processos transversais, de devires subjetivos que se instauram através dos indivíduos e dos grupos sociais. (GUATTARRI, in: GUATTARRI & ROLNIK, 1993: p. 72)

Você há de concordar que as relações entre pais e filhos, adultos e crianças mudaram muito desde a década de 1920. Na burguesia, a disciplina era rigorosa; os brinquedos raros e oferecidos em datas fixas; as queixas das crianças eram proibidas. O sentimento de culpa inculcado desde cedo: fazer xixi na cama era pecado. Cocô, nem se fale!

Também a capacidade de a criança se relacionar intimamente e de forma erótica com outra criança, experimentando sentimentos, emoções e prazeres, que podem acontecer desde pequena, muitas vezes, ainda é negado. Os adultos coíbem essa possibilidade e as crianças não têm oportunidade – ou se sentem culpadas por criá-las – de aprender e experimentar os prazeres de seu corpo.

Mas, se nosso cotidiano está impregnado das relações de poder, está impregnado, também, de movimentos de resistência. A micropolítica da criança envolve pessoas que se encontram em posição de modelização em relação a ela. Existe o controle das crianças no exercício da sexualidade, mas também existem linhas de fuga. Pense nisso! A criança escapa, “esperneia”. A criança tenta produzir modos de subjetividade, originais e singulares, resistindo à serialização, à modelização e expressa sua sensibilidade.

Esse processo de singularização recusa os modos de codificação pré-estabelecidos, os modos de manipulação, para construir modos de sensibilidade, de relação com o outro, de criatividade. Em contrapartida, as estruturas sociais, organizadas justamente pelos adultos – família, escola, igreja –, se esforçam para controlar, limitar e proibir a expressão sensual

8FREUD, Sigmund, 1856-1939. *Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997. "A excitação sexual da criança provém de uma multiplicidade de fontes. A satisfação surge, acima de tudo, mediante a excitação sensorial apropriada das chamadas zonas erógenas, e provavelmente podem funcionar como tais, qualquer ponto da pele e qualquer órgão dos sentidos – provavelmente qualquer órgão –, embora existam certas zonas erógenas destacadas cuja excitação estaria assegurada, desde o começo, por certos dispositivos orgânicos. Além disso, a excitação sexual parece surgir como um subproduto, por assim dizer, de um grande número de processos que ocorrem no organismo, tão logo eles alcançam certa intensidade, e muito especialmente, de todas as comoções mais fortes, ainda que de natureza penosa. As excitações de todas essas fontes ainda não estão conjugadas, cada qual seguindo separadamente seu alvo, que é meramente a obtenção de certo prazer. Na infância, portanto, a pulsão sexual não está centrada e é, a princípio, desprovida de objeto, ou seja, auto-erótica." (p. 109-110).

infantil. Mas... as crianças experimentam a vida transpondo limites impostos pelos adultos.

FREUD (1977), nos *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, no esforço de rastrear as origens da pulsão sexual, descobriu que a excitação sexual nasce⁸

(a) como a reprodução de uma satisfação vivenciada em relação a outros processos orgânicos,

(b) pela estimulação periférica apropriada das zonas erógenas, e

(c) como expressão de algumas "pulsões" que ainda não nos são inteiramente compreensíveis em sua origem, como a pulsão de ver e a pulsão para a crueldade. (p. 78)

Ainda na investigação das zonas erógenas, o autor diz ser possível atribuir efeitos erógenos a certos tipos de estimulação geral da pele, destacando, dentre eles, os estímulos térmicos, facilitando nossa compreensão do efeito dos banhos quentes. As possibilidades das experiências para a obtenção de prazer são intermináveis e não se restringem à genitália. As águas podem ser cúmplices das e nas descobertas da sexualidade pela criança.

3.6 - AS ÁGUAS E O ENIGMA DA SEXUALIDADE DA CRIANÇA

A criança necessita de matéria abundante, oportuna e variada para alimentar a sensibilidade e a intuição. Nossa civilização, dominada por um intelectualismo refinado, violentou, muitas vezes, a natureza e menosprezou o valor e a existência das experiências sensíveis com seus elementos, principalmente a água e a terra.

A água nos remete a outra dimensão, ultrapassando a racionalidade, envolvendo imaginação e fantasia. No domínio dos sonhos, da fantasia e da metáfora, o nascimento e a água são associados. ILLICH (apud ODENT, 1991), em seu livro *H2O e as Águas do Esquecimento*, aponta como nas sociedades industrializadas, na era dos canos de esgoto e dos banheiros, a água foi reduzida a uma substância utilitária que pode destruir a água dos sonhos. O mesmo autor distingue a água de limpeza, que é uma necessidade doméstica, e a água purificadora, que é força religiosa e espiritual.

FERENCZI (1967), estudando as origens da vida sexual, considerou o ato sexual como uma regressão ao período pré-natal, à vida no líquido amniótico. Psicanalista, discípulo de Freud, seu projeto não era apenas descrever, mas precisar o significado de um acontecimento:

É impressionante constatar a constância com que as idealizações psíquicas (sonho, neurose, mito, folclore, etc) utilizam um mesmo símbolo para representar o coito e o nascimento: ser salvo de um perigo, principalmente da água (líquido amniótico); e, a uniformidade com que exprimem, pelas sensações de nadar, flutuar, voar, as sensações experimentadas durante o coito e no decorrer da existência intra-uterina; e, finalmente, como é freqüente a identificação simbólica



que elas fazem entre o órgão genital e a criança. (p. 82)

A regressão talassal contempla a idéia de um desejo de retorno ao oceano ancestral de todas as mães. O material psicanalítico cotidiano traz exemplos do simbolismo materno da terra e da água:

Em muitos contos de crianças encontramos o fato de que o amor pela mãe, proibido por causa do complexo de Édipo, transfere-se para a terra; a criança faz tentativas de coito com a ajuda de buracos cavados na terra ou tenta a regressão completa escondendo-se nos buracos. Um caso que jamais esqueci, de um rapaz homossexual, ligado de modo indissolúvel à mãe, que, mesmo adulto, ficava horas estendido no fundo de uma banheira cheia de água, e, para se manter na situação primitiva que lembrasse a existência aquática, respirava por um canudo preso à boca que saía para fora da água. (p. 89, 90)

BACHELARD (1998), ao estudar a composição do elemento água com outros elementos da imaginação material, dá especial atenção à combinação da água com a terra⁹. Esse autor fala da importância de se realizar um estudo da amassadura e da modelagem. A água tempera os outros elementos:

“Nunca será demais insistir, para a compreensão da psicologia do inconsciente criador, nas experiências da fluidez, da maleabilidade. Na experiência das massas, a água surgirá claramente como a matéria dominante. É nela que pensaremos quando desfrutarmos, graças a ela, da docilidade da argila” (p. 14, 15)

As crianças adoram “amassar barro”. Muitas vezes os adultos querem uma criança limpa. Mas as crianças reclamam essa façanha de amassar lama com os pés, fazer buracos na areia; isso corresponde a uma necessidade delas:

Proibições a esse respeito podem ser nocivas. É interessante ver um Ruskin, cuja juventude foi rigorosamente vigiada, escrever: “O que eu gostava acima de tudo era cavar buracos, forma de jardinagem que, infelizmente, não contava com a aprovação materna”. Ruskin parece racionalizar num tom de brincadeira a proibição materna (...) as tendências da criança para a natureza são tão naturais que é preciso muito pouco espaço, muito pouca terra para que a imaginação crie raízes. Num jardim de subúrbio, algumas crianças imaginadas por Philippe Soupault têm todas as atividades dos quatro elementos materiais, de modo que o escritor condensa numa única frase a tetralência da imaginação material: “O jardim ficava encantado. Para suas brincadeiras, eles subjugarão os quatro elementos: canais, fornos de selvagens, moinhos, túneis”. (BACHELARD, 1991: p. 38)

BACHELARD (1991) valoriza a lama e afirma que as escolas só oferecem um tipo de terra para modelar.

⁹Cf. BACHELARD, Gaston. *A Terra e os Devaneios da Vontade*. Ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução: Paulo Neves da Silva. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1991. “Essas imagens da matéria terrestre oferecem-se a nós em profusão num mundo de metal e de pedra, de madeira e de gomas; são estáveis e tranqüilas; temos-as sob os olhos; sentimo-las nas mãos, despertam em nós alegrias musculares assim que tomamos o gosto de trabalhá-las. Portanto, parece ser fácil a tarefa que nos resta fazer para ilustrar, através de imagens, a filosofia dos quatro elementos. Parece que podemos, passando pelas experiências positivas às experiências estéticas, mostrar com mil exemplos o interesse apaixonado do devaneio pelos belos sólidos que “posam” infinitamente diante de nossos olhos, pelas belas matérias que obedecem fielmente ao esforço criador de nossos dedos”. (p. 1)

**LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL**

81





Sugestão de atividade

A partir do exposto, consideramos desafiador buscar introduzir no currículo de sua escola atividades intencionalmente elaboradas que possibilitem às crianças o contato com a água e a terra, ou outros material misturado à água, que funcionem como desencadeadores de diferentes sensações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. e GARCIA, R., L. (orgs.) O sentido da escola. 2ª. Ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

CAMARGO, Ana Maria Facioli e RIBEIRO, Cláudia Maria. Sexualidade(s) e Infância(s). A sexualidade como tema transversal. São Paulo: Moderna. 1999.

CESAR, Maria Rita de Assis. A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico. Dissertação - Mestrado. Campinas, Faculdade de Educação. UNICAMP. 1998.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. Dicionário de Símbolos. Rio de Janeiro: José Olympio. 1998.

CONSTANTINE, Larry & MARTISON, Floyd. M. Sexualidade Infantil. Novos Conceitos. Novas Perspectivas. São Paulo: Rocca. 1984.

CORAZZA, Sandra Mara. E os pequeninos, Senhor? Inocência e culpa na Pastoral Educativa. In: Revista Educação e Realidade. v. 25, n. 1, UFRGS, dezembro, janeiro, julho 2000.

COSTA, M. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: Lopes, Alice Casimiro e Macedo, Elizabeth (orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

FERENCZI, Sandor. Thalassa. Psicanálise das origens da vida sexual. Tradução: Wagner Martins Lopes. Rio de Janeiro: Biblioteca Universal Popular S.A., 1967.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre Educação sexual. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 98. 1996.

FREITAS, Marcos César (org). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez. 1997.

GUATTARI, Félix. As três ecologias. Campinas, SP: Papyrus. 1993.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Sueli. Micropolítica: cartografia do desejo. Rio de Janeiro, Vozes. 1993.

LOURO, G. L. (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ODENT, Michel. Água e Sexualidade. Tradução: Fátima Marques. São Paulo: Siciliano, 1991.

LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL

RIBEIRO ANDRADE, Cláudia Maria. O Imaginário das Águas, Eros e a Criança. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, SP. Faculdade de Educação. 2001.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo. Círculo do Livro. 1989.

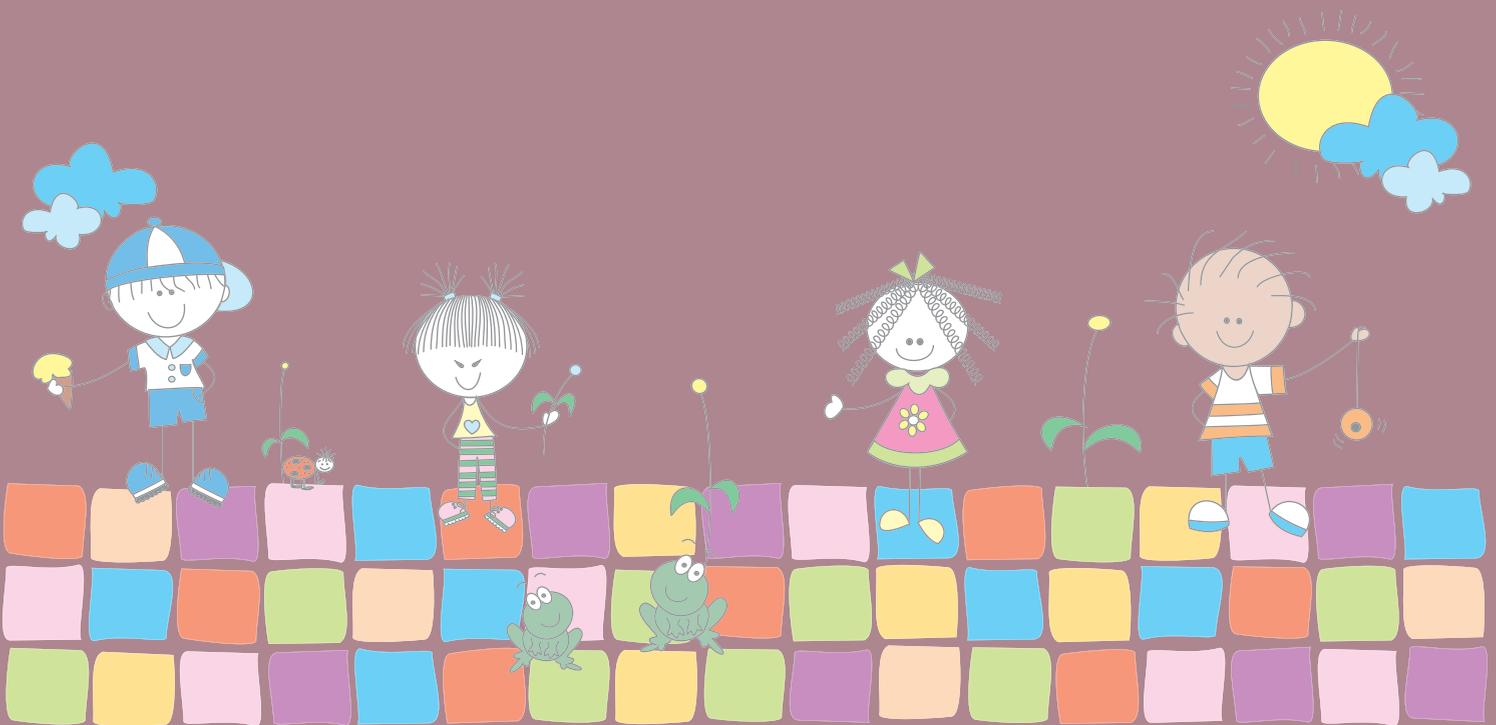
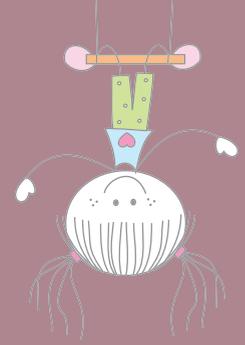
SINGER, Helena. República de Crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec. 1997.

LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL

84



FINALIZANDO...





Perguntamos a você, licencianda: o adulto ainda exercita a violência de um poderoso olhar diante do desejo erótico da criança? Ainda tenta normatizar seus movimentos? E também o que ela fala e sobre o que deve silenciar; o que mostrar e o que esconder? Que espaços há para a motricidade infantil?

... a infância como um outro não se reduz ao que já fomos capazes de submeter à lógica cada vez mais refinada de nossas práticas e de nossas instituições, mas tampouco pode se confundir com o que ainda não pudemos submeter. Aquilo que ainda nos resiste justifica nosso poder e de forma alguma o questiona. Os que já sabem continuam investigando, os políticos continuam fazendo planos e projetos, as grandes lojas continuam atualizando seus catálogos, os produtores de espetáculos continuam fabricando novos produtos, os profissionais continuam melhorando suas práticas e os lugares nos quais acolhemos as crianças continuam aumentando e se adaptando cada vez mais aos seus usuários (LARROSA, 1999: p.185).

Dessa forma, a criança é apropriada sem enigma algum, objeto da vontade de dominação do adulto. O contrário exigiria renúncia da vontade de saber e poder; de toda vontade de domínio: um encontro com o enigma que constitui a criança e o seu desejo erótico, que não pode ser apropriado nem decifrado. Constitui o segredo das crianças – um saber oculto que pode gerar poder sobre o adulto.

E as crianças experimentam a vida driblando o poder do adulto. Elas são portadoras de uma verdade para a qual devemos nos pôr à disposição para escutar, e isso requer nossa iniciativa:

Trata-se de devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida da nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo. (LARROSA, 1999: p.186).

LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL VI
LINGUAGEM CORPORAL

88