

# CORPO E MOVIMENTO: NOTAS PARA PROBLEMATIZAR ALGUMAS QUESTÕES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL E À EDUCAÇÃO FÍSICA

DEBORAH THOMÉ SAYÃO

Professora lotada no Departamento de Metodologia do Ensino da CED/UFSC. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação CED/UFSC na linha de pesquisa Ensino e Formação de Professores. Integrante do Núcleo de Educação de 0 a 6 anos.  
E-mail: deborah@ced.ufsc.br

## RESUMO

*O presente artigo pretende levantar alguns aspectos relacionados à temática corpo e movimento e às diferentes formas como o tema é tratado na escola, especialmente nas séries iniciais e na educação de 0 a 6 anos. O texto reúne algumas experiências vivenciadas em cursos de formação inicial e continuada com acadêmicos/as e profissionais da pedagogia e da educação física na UFSC que, analisadas teoricamente, possibilitam apontar algumas questões que precisam ser aprofundadas articuladamente por estas áreas. O esforço de captar a dimensão das crianças pequenas quando submetidas ao ensino escolarizado passa pela necessidade de aproximar as interações que acontecem cotidianamente nos espaços educativos. Essas interações são produzidas por sujeitos concretos e, em um contexto de formação permanente, o corpo e o movimento precisam ser incluídos como instâncias de produção cultural.*

*PALAVRAS-CHAVE: Educação física; educação infantil; educação escolar.*

## I. A TEMÁTICA EM SENTIDO AMPLO

O tema *corpo e movimento* vem sendo alvo de interesses e pesquisas em várias áreas do conhecimento. A biologia e a medicina, a física e a química, a engenharia e a arquitetura, assim como as ciências sociais e humanas, também têm dedicado fôlego neste debate. Por intermédio de diferentes matrizes, o último século, em especial, dedicou parte significativa do avanço científico em função da problemática dos corpos em movimento.

Os interesses mercadológicos decorrentes de uma sociedade que se ocupa em vender todas as coisas nos imputam a tarefa do impedimento de uma visão ingênua do corpo. Parece-nos que, no momento atual, mais do que nunca, o corpo está sendo alvo de um mercado cada vez mais globalizado. Nesta perspectiva, quando nos remetemos à temática "corpo e movimento", o fazemos com a certeza de que não estamos falando de algo neutro, imune às influências do mercado.

Nesta perspectiva, uma série de embates tem surgido com a difusão de técnicas de treinamento, emagrecimento e embelezamento corporal que sustentam uma verdadeira indústria dos artefatos "do" e "para" o corpo. A mídia, como difusora destas técnicas e artefatos, divulga um novo modelo de homem e de mulher que, necessariamente, deve ser alto, magro, atlético, sensual e, de preferência, branco.

Disto depreende-se que, atualmente, preocupar-se com o corpo virou febre. Da cosmetologia à alimentação equilibrada, das cirurgias plásticas à moda. Parece que a imensa maioria das pessoas está descontente com seu corpo e anseia por adquirir novos equipamentos para aprimorá-lo, conquistando, dessa forma, um lugar no mundo moderno.

O crescimento dos centros urbanos e as novas formas de moradia que confinam os sujeitos em espaços cada vez mais reduzidos, além de um excessivo tempo dedicado ao trabalho, também são conseqüências da modernidade que determina, para a maioria das pessoas, um modo de vida cada vez mais sedentário, diminuindo as possibilidades de lazer e movimento, assim como novas relações com os outros e consigo mesmo. Percebemos um distanciamento cada vez maior dos homens, das mulheres e das crianças com as possibilidades de se conhecerem corporalmente de forma equilibrada.

Apesar destas questões que consideramos de suma importância, nosso propósito neste texto não é mergulhar em uma sociologia ou em uma antropologia do corpo ou mesmo em sua história, embora tenhamos estes pressupostos como fundamentos. Partindo das ciências humanas e sociais, pretendemos articular a temática "corpo e movimento" à pedagogia, em especial à educação infantil e à

educação física<sup>1</sup>, abarcando aspectos que dizem respeito aos adultos que atuam com crianças de zero a seis anos em escolas e em instituições de educação infantil – creches e pré-escolas –, trazendo as crianças que freqüentam estes espaços educativos para o centro da discussão.

## 2. O TEMA VISTO A PARTIR DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Parto do pressuposto de que algumas questões são norteadoras do debate, tais como: qual o lugar do corpo dos adultos e crianças na educação infantil e na educação física? O corpo é “algo” a ser preenchido com o conhecimento? É “algo” que pode prevenir as doenças decorrentes das supostas “dificuldades de aprendizagem”? O corpo está a serviço do aprendizado do esporte de rendimento? O corpo das crianças é uma ferramenta para formar futuros atletas? Ou, ainda, o corpo é algo que precisa ser contido na primeira infância para que logo possa ser domesticado na escola?

É possível ainda perguntar: reconhecemos que na educação infantil há corpos em movimento? Quando pensamos isto, o fazemos a partir dos corpos infantis ou reconhecemos que há, igualmente, corpos adultos em relação permanente? As crianças estão imunes aos apelos midiáticos que pretendem multiplicar Carla Perez, Eliana, Xuxa, Xandi e outros? Temos dado atenção aos apelos que a mídia imputa às crianças limitando drasticamente outras possibilidades de movimento?

Para começar a discutir o assunto, talvez um passo necessário seja reconhecermos que as interações entre crianças e adultos acontecem por intermédio de seus corpos que estão situados em um contexto sociocultural. Esse contexto vai determinando modos de ser, exige-lhes performances, ou seja, os corpos de adultos e crianças estão imersos em uma determinada cultura. Olhares, gestos, expressões, falas, representações são manifestações típicas das diferentes culturas que, quando manifestadas, são comunicadas e compreendidas por intermédio de códigos e/ou signos.

As questões decorrentes desta inserção cultural tornam difíceis as respostas para as questões acima levantadas, e uma das hipóteses é que a cultura “adultocêntrica” leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma

---

1. Cabe destacar aqui que no município de Florianópolis (SC) há profissionais da educação física atuando em creches e pré-escolas.

postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se.

No caso da educação infantil e da educação física, cabe também aprofundar os estudos relacionados à formação das profissionais<sup>2</sup> que atuam com crianças de zero a seis anos. Isto implica questionar profundamente a concepção racionalista que, historicamente, permeia tanto as práticas educacionais quanto a formação docente, pois a produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização de seus próprios corpos.

A escuta das futuras pedagogas dos/as acadêmicos/as da educação física, assim como de profissionais já atuantes no magistério, demonstra as “faltas” decorrentes de seu processo de formação que se evidenciam numa certa “incapacidade” momentânea de perceberem a brincadeira, o jogo e o movimento corporal das crianças para além do aspecto funcional de contribuição para a melhoria das aprendizagens cognitivas ou dos esportes de rendimento.

De nossa convivência com as crianças, é possível encarar que, quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira. No entanto, a insistência de que a brincadeira precisa ter uma função “pedagógica” inserida numa lógica produtivista limita suas possibilidades e impede que as crianças recriem constantemente as formas de brincar e se expressar.

Por exemplo, quando as crianças brincam de bolinha de gude, elas não estão preocupadas com a coordenação manual que desenvolvem no exercício de jogar a bolinha. Elas vão experimentando formas diferentes de jogá-la até acharem a mais adequada para a jogada que desejam fazer. Esta experiência de jogar de diferentes formas produz um repertório de movimentos que só pode ser conquistado pela própria experiência de jogar. Não faz sentido para as crianças somente jogar a bolinha para “adquirir” coordenação manual, como desejam muitos/as especialistas, fazendo-as repetir os movimentos até “acertar”.

Talvez uma das razões para o presente descompasso entre os desejos e as necessidades das crianças e a intencionalidade dos adultos esteja relacionada à in-

---

2. Refiro-me às profissionais tanto da pedagogia quanto da educação física no feminino porque são maioria no magistério tanto na educação infantil quanto na educação física. Reconheço, no entanto, a presença masculina, que também precisa ser melhor estudada.

fluência que a psicomotricidade<sup>3</sup> exerceu a partir dos anos 1970, determinando, com a teoria do *déficit* cultural e a medicina higienista, uma sintomatologia de doença na pedagogia e na educação física quando presente na educação infantil e nas séries iniciais nas escolas.

A percepção de que algo “falta” às crianças é o que geralmente vem em primeiro plano quando se fala de seu desempenho escolar. As crianças não são vistas por aquilo que elas fazem mas, geralmente, por aquilo que elas não conseguem fazer, ou seja, a criança é representada como negatividade. Em função disso, a pedagogia e a educação física, fortemente influenciadas pela psicologia do desenvolvimento, elaboraram, historicamente, um arsenal metodológico para combater tais ausências. Jogos pedagógicos, exercícios visomotores, testes de coordenação são alguns dos antídotos pensados para acelerar as “aprendizagens”. Esquece-se das crianças e coloca-se em evidência o conhecimento, como se ambos não fossem faces de uma mesma moeda.

Nesta perspectiva, há uma negação da possibilidade de construção de uma cultura infantil. As crianças, quando têm acesso à educação infantil ou à educação física em creches e pré-escolas, estão à mercê de uma cultura que é, geralmente, determinada pelos adultos, restando-lhes poucos espaços para recriação do já existente (Perrotti, 1995).

Paradoxalmente, os trabalhos de Benjamin (1984), Vigotsky (1989) e Fernandes (1979), entre outros, apontam para os elementos – jogo, brincadeira, movimento – como os suportes da formação da cultura infantil. A criação e a recriação da cultura no mundo da criança passam pela possibilidade de transformar o universo da brincadeira das mais diferentes formas, sendo inconcebível para tal a negação do movimento corporal, que não está descolado nem pertence a um “domínio especial” – o psicomotor, assim como muitos/as afirmam.

Além disso, a inculcação da cultura cognitivista na educação infantil e de uma cultura extremamente esportivante do lado da educação física, aliadas a uma produção liberal, muitas vezes responsabiliza as professoras, por estas não reconhecerem os valores da ludicidade, da brincadeira, do jogo como importantes num determinado currículo, esquecendo de perguntar: qual a sua formação para tal? Ou ainda: qual o universo cultural que, fazendo parte das vidas das profissionais, vai conduzindo-as a uma representação de criança e educação infantil muito próximas do modelo escolar tradicional, disciplinador?

---

3. Este tema está discutido em um artigo denominado “A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico”, Sayão (1999).

Num tempo de muitas descobertas, inclusive a descoberta do próprio corpo, as crianças não se apresentam como seres assexuados. Elas possuem uma sexualidade que às vezes é negada por nossa incapacidade de lidar com isto. Por exemplo, em uma brincadeira dentro da casinha no parque, a professora observa que a menina levantava a blusa para o menino olhar. A professora vai até a porta da casinha e pergunta: – *O que vocês estão fazendo?* As duas crianças respondem com o rosto corado: – *Nada, nós só estamos brincando!*

Situações como esta desestabilizam as profissionais que, muitas vezes, não conseguem dar continuidade ao “brinquedo” das crianças e, logo, logo, põem fim à brincadeira por medo ou receio do que os pequenos estão fazendo. Há uma distância grande entre a forma como as crianças percebem uma ação como esta relatada e a forma como adultos numa sociedade que se pauta por valores morais cristãos a enxergam. Às vezes, captando subjetivamente o “proibido”, as crianças ficam com suas faces ruborizadas e respondem: *Nada, nós só estamos brincando!*

As questões correlatas à sexualidade e que estão intimamente relacionadas ao corpo são tabu na formação do magistério como profissão ligada ao feminino. Guacira Louro (1997) recorre aos estudos de Scraton (1992) para esclarecer que, quanto aos cuidados com relação à sexualidade, muitas mulheres, desde pequenas, evitam jogos e atividades que supõem contatos físicos. A justificativa para isto seria que tais ações são culturalmente contrárias ao ideal de feminilidade, opondo-se a um modelo feminino heterossexual, passivo, supostamente frágil e, obrigatoriamente, gracioso. Somam-se a estes argumentos outros, como o de que semelhantes atividades podem prejudicar os órgãos reprodutores das meninas.

Na mesma linha de ação, e tomando vários estudos realizados por outras pesquisadoras, Guacira Louro (1997, p.76) lembra que, “desde a infância, tradicionalmente as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos como a ocupar um ‘espaço corporal pessoal muito limitado’, desenvolvendo, assim, ao longo da vida uma espécie de ‘timidez corporal’”.

Isto é bastante observado por nós em cursos de formação em que grande parte dos participantes são mulheres. Há uma excessiva proteção com seus corpos e a evidência de uma timidez que as impede de experimentar alguns movimentos ou mesmo jogos e brincadeiras, resistindo à ousadia ou ao prazer de esconderem-se e serem achadas, correrem e serem pegas, escorregarem e caírem, rolares e encontrarem a companheira.

Em uma experiência de formação, quando desafiamos algumas profissionais a experimentar a sensação de mergulharem em uma piscina aquecida para brincar com a água, muitas recusaram imediatamente a proposta. Talvez o medo do desco-

nhecido, o receio de acidentes e até mesmo o recato com o corpo e a necessidade de escondê-lo impeçam-nas de viverem o momento. No entanto, aquelas que aceitaram a proposta brincaram lembrando a maneira como as crianças brincam na água. Mesmo algumas que ficaram receosas, porque não possuíam muita habilidade no meio aquático, desafiaram seus próprios limites, venceram o medo e, com a experiência, tornaram-se mais autoconfiantes.

Essas considerações produzem uma reflexão quando se afirma que construir e reconstruir os aspectos que norteiam a cultura infantil é papel fundamental das profissionais na educação infantil e na educação física na atuação com os/as pequeninhos/as. Para tanto, é necessário que as professoras sejam capazes de, empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreenderem seus sentidos e significados. Isso passa por um processo de formação que precisa tentar vencer algumas barreiras culturalmente impostas ao sexo feminino, especialmente aos corpos femininos.

Ainda tentando aproximar crianças e adultos, faz-se necessário levar em conta que o universo infantil constitui-se em fazer parte da cultura do brincar, recriando-os sempre e, conseqüentemente, recriando a cultura, pois, como afirma Benjamin (1984, p.75), "todo hábito entra na vida como brincadeira", pois aquilo que caracteriza a "essência do brincar não é um *'fazer como se'* mas um *'fazer sempre de novo'*", transformação da experiência mais comovente em hábito" (grifo da autora).

Aquilo que as crianças mais gostam de fazer é experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, tocar, rolar, pular, "fuxicar", demonstrando uma energia corporal bastante grande que proporciona o contato consigo, com os objetos, com os signos pertencentes ao contexto cultural e a outros com os quais elas vão tomando contato. Isso cansa demais os adultos que estão à sua volta e que, muitas vezes, teimam em "parar" a criança em suas insistentes tentativas de descobrir não só o que está à sua volta, mas também aquilo que, às vezes, está bem longe.

### 3. CRIANÇAS E ADULTOS: CORPO E MOVIMENTO

Quando pensamos na intersecção entre corpo e movimento e nas interações que profissionais e crianças estabelecem em seu cotidiano na creche, pensamos no quanto é importante que os adultos se conheçam não só por intermédio daquilo que seus corpos espelham exteriormente, mas igualmente por intermédio daquilo que seus corpos espelham interiormente. É preciso que nos conhe-

çamos melhor não só oralmente, como o fazemos a todo momento, mas também é preciso que conheçamos as possibilidades de nossos corpos: seus gestos, movimentos, expressões.

Para tal, nos processos de formação das profissionais que atuam com as crianças pequenas, faz-se necessário incluir o olhar para nós mesmas, é preciso aprender a conhecer as reações de nossos corpos ao toque, à música, aos odores. Isso é possível fazer também no contato com as crianças. Brincadeiras com músicas nas quais tocamos e somos tocadas, nos quais nos permitimos sentir os diferentes ritmos e dançá-los junto com as crianças, mesmo as bem pequenininhas.

É da mesma maneira importante massagearmos as crianças, assim como é interessante para elas fazerem massagens nos adultos que as rodeiam. Esta experiência aproxima as crianças dos adultos e materializa movimentos que só são possíveis quando nos tocamos.

Além disso, quando as crianças experimentam diferentes objetos e os transformam em brinquedos, em muitos momentos, é interessante que essa experiência aconteça próxima a nós, ou seja, também é importante para os adultos experimentar os objetos que as crianças utilizam como brinquedos.

Todos sabemos que a maioria das crianças adora rolar pneus em espaços amplos. Sabemos também que elas próprias criam obstáculos para serem ultrapassados com os pneus. E as profissionais, já experimentaram rolar os pneus junto com as crianças? É preciso experimentar esta ação, para que possamos não só propor outras formas de rolar os pneus, mas também é importante que sintamos, assim como as crianças o fazem, qual a textura deste objeto, a sensação de correr atrás dele, sua trajetória no espaço etc.

As crianças fazem pilhas de pneus e entram dentro deles, escondendo-se. Nós, os adultos, já experimentamos brincar com as crianças de esconde-esconde dentro de pneus?

Em uma experiência junto a um grupo do NDI (Núcleo de Desenvolvimento Infantil) da UFSC, desenvolvida pelo professor de educação física, pela professora regente e por uma bolsista, observamos crianças e adultos deslizando por uma espécie de tobogã feito de papelão, colocado em um declive do terreno.

Conta-nos o professor que foi desenvolvendo junto com as crianças a técnica do deslizamento. Primeiramente, um papelão pequeno, colocado em um terreno pouco íngreme. Mais tarde, a técnica foi se aprimorando, o papelão foi sendo aumentado em seu tamanho e a sua colocação foi sendo feita em declives mais acentuados. Em uma das manhãs que observamos, crianças e adultos deslizavam por um tobogã de papelão de aproximadamente 6 metros de comprimento de várias maneiras: de frente, de costas, sentados, deitados.



Um misto de medo e prazer emanava de seus corpos. Alguns gritavam, outros fechavam os olhos sentindo o vento que tocava seus rostos. Alguns abriam seus braços, como pássaros querendo voar. Após a descida, a subida era uma nova batalha. Era preciso segurar-se em uma corda amarrada ao topo do espaço e fazer muita força para subir. Algumas pediam ajuda aos adultos ou para as outras crianças; outras subiam sozinhas. Além disso, também havia algumas que, após deslizarem, ficavam deitadas no chão por um tempo, simplesmente olhando para o céu, sem pressa alguma.

Neste momento, a presença dos adultos junto com as crianças era um grande aprendizado para os primeiros. As crianças desciam sem qualquer dificuldade e, de acordo com o professor, isso acontecia porque a experiência já vinha sendo trabalhada nos encontros durante um tempo relativamente grande. Os adultos, talvez por sua menor experiência com “deslizamentos”, desciam um pouco mais tensos e preocupados do que as crianças.

Neste sentido, é importante que observemos as crianças quando brincam tanto em amplos espaços, quanto em espaços mais reduzidos e com diferentes objetos. Entretanto, não basta somente observar; é preciso, como já enfatizamos, fazer junto a partir também daquilo que as crianças podem nos ensinar tomando como referências seus corpos.

#### 4. O ESPAÇO DO CORPO E DO MOVIMENTO E O PAPEL DOS OBJETOS

Se consideramos que os objetos são elos importantes nas interações que estabelecemos com as crianças, é preciso possibilitar que estas também criem brinquedos. A reutilização de materiais, como papéis, papelões, plásticos, panos, cordas, tintas, entre outros, permite uma riqueza de criação que, às vezes, é surpreendente para nós, os adultos.

Entretanto, também não basta oportunizarmos que as crianças recriem brinquedos. Elas precisam explorar os brinquedos produzidos pelos adultos, pois é desta experiência que elas “tiram” as idéias para suas novas criações. As histórias infantis também são importantes aliados quando se trata de recriar os objetos. Quando ouvem histórias e quando manuseiam os livros infantis, as crianças tomam contato com um universo que amplia seu repertório acerca das representações culturais.

Se a experiência com diferentes objetos e formas de agir com eles é importante na educação infantil, o espaço, compreendido como ambiente cultural, também tem a sua importância.

Nesta perspectiva, o espaço, assim como o corpo, não é neutro. Ele está permeado por relações sociais que situam os sujeitos humanos em referentes cultu-

rais. No caso de Florianópolis, sua posição geográfica permite que, desde muito cedo, as crianças tenham contato com ambientes aquáticos, seja pela inúmera quantidade de praias, seja também pela diversidade de lagoas que se apresentam no interior da ilha.

O contato com estes ambientes permite que as crianças explorem diferentes formas de se relacionarem com os mesmos e, além disso, possibilita uma visão ampliada do espaço próprio para a experiência cultural.

Por estas razões, acreditamos que é necessário que adultos e crianças explorem ambientes aquáticos da ilha de diferentes formas, seja por intermédio da possibilidade de brincarem juntos quando o clima e as condições materiais permitem, seja pela possibilidade de representação que a visita e a observação a diferentes espaços incluem. Representar, seja oralmente, seja através do desenho, da escultura, da gravura, é uma forma de trazer o espaço cultural como um meio singular e universal, já que cada um de nós, quando representa, o faz a partir de vivências próprias, tendo como referente a universalidade que os dados nos fornecem.

Quando as crianças se movimentam no meio líquido, elas aprendem os limites e as possibilidades de seus próprios corpos neste espaço. Como se equilibram, como se deslocam, como respiram, como flutuam, como mergulham. Qual a sensação da água em contato com a pele? Penso que se temos medo podemos aprender a vencê-lo. Da mesma maneira é possível brincar com as formas que a água toma, sempre incertas e inconstantes, deixando-se envolver com isso.

Alguns movimentos, como flutuar e mergulhar, só são possíveis experimentar no meio líquido, não há outra forma de experienciá-los fora deste meio. É preciso oportunizar certa segurança às crianças para que elas possam vivenciar coletivamente com seus/suas colegas e com os adultos as possibilidades que a água oferece.

É preciso enfatizar que não estamos nos referindo ao aprendizado da natação enquanto manifestação esportiva, porque não acreditamos que esta seja a melhor forma de inserir as crianças no meio aquático. Estamos nos referindo à experiência do contato com o ambiente aquático que objetiva às crianças e aos adultos que as educam conhecerem-se e reconhecerem-se neste ambiente como sujeitos que se expressam.

Em outros espaços geográficos diferentes de Florianópolis, certamente haverá outras experiências para serem compartilhadas por adultos e crianças. O que não podemos, de forma alguma, é ficar alheios ao espaço como determinante, também, das relações tipicamente humanas.

Quando se trata desta temática de exploração do espaço, muitas vezes nos vêm à mente acidentes que acontecem quando expomos nosso corpo a determinados movimentos, brincadeiras ou espaços. Quedas, escoriações e outros são

acidentes passíveis de acontecer. Entretanto, para cada acidente que acontece, milhares de experiências foram feitas. A segurança necessária e a possibilidade de realizar o gesto reduzem drasticamente os acidentes e impedem a frustração de nunca poder ter experimentado mergulhar ou rolar de uma montanha, por exemplo. Pensamos que o “acidente” jamais pode servir de justificativa para que a experiência não se realize.

Entendendo que a realidade é dinâmica, é possível pensar que os limites apontados pelas profissionais envolvidas na Educação Física e na Educação Infantil, quando relacionados ao trabalho que articula corpo e movimento, precisam ser ultrapassados. A falta de espaço e recursos materiais, assim como o despreparo para atuar em algumas situações, devem ser incorporados como limites provisórios que podem avançar através da pesquisa e do constante repensar da formação.

Acreditamos igualmente que, no cotidiano das instituições de zero a seis anos, assim como nas escolas, muitas experiências são realizadas. Estas precisam ser socializadas, debatidas e sistematizadas para que possamos, cada vez mais, dar visibilidade à pedagogia da educação infantil como algo que se diferencia do modelo escolar tradicional. Na pedagogia da educação infantil, as crianças e as interações que estabelecem entre si e com os adultos são o ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura que está viva, é dinâmica, na qual o “corpo e o movimento”, seus sentidos e significados são vistos e vividos como características especificamente humanas.

Diante do exposto, torna-se cada vez mais evidente que, para pensar a educação física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articularmos diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais. Assim como na construção de um mosaico, estes/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento. Isso se acreditamos que as crianças, assim como nós, adultos, também são capazes de produzir cultura.

## BODY AND MOVEMENT: NOTES TO QUESTION ISSUES RELATED TO YOUNG CHILDREN'S EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION

*ABSTRACT: This paper intends to raise some aspects related to the topics of body and movement and to the different ways the subject is dealt with in schools, particularly in the first grades, and in the education of children zero to six years of age. The text is a collection of events experienced in initial and extended graduation courses involving students and professionals of the area of Pedagogy and Physical Education from the Universidade Federal de Santa Catarina. These events, when theoretically analysed, make it possible to point out some questions that need to be utterly looked into by these areas of education. The attempt to catch the magnitude of young children when subjected to school education goes beyond the need of bringing together the interactions of everyday life in the educational environment. These interactions are produced by real subjects, and in a context of permanent background, body and movement must be incorporated as examples of cultural construction*

*KEY-WORDS: Physical education; young children's education; school education.*

## CUERPO Y MOVIMIENTO: NOTAS PARA PROBLEMATIZAR ALGUNAS CUESTIONES RELACIONADAS A LA EDUCACIÓN INFANTIL Y A LA EDUCACIÓN FÍSICA

*RESUMEN: El presente artículo pretende discutir algunos aspectos relacionados con la temática del cuerpo y el movimiento, como así también las diferentes formas en que ese tema es tratado en la escuela, especialmente en la educación infantil (0 a 6 años). El presente texto contiene algunas experiencias vivenciadas en el curso de formación inicial y continuada con académicos/as y profesionales del curso de pedagogía y de educación física en la Universidad Federal de Santa Catarina – Brasil y que, analizadas teóricamente, indican algunas cuestiones que precisan ser profundizadas en conjunto por estas áreas. El esfuerzo por captar la dimensión de los niños y niñas pequeñas cuando están sometidas a la enseñanza escolarizada pasa por la necesidad de aproximar las interacciones que ocurren cotidianamente en los espacios educativos. Estas interacciones son producidas por sujetos concretos y, en un contexto de formación permanente, el cuerpo y el movimiento precisan ser incluidos como instancias de producción cultural.*

*PALABRAS CLAVES: Educación física; educación infantil; educación escolar.*

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M.; BASSANEZI, C. (Orgs). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMANN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.
- SAYÃO, D. A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D.; MOTA, M. R.; MIRANDA, O. *Educação infantil em debate: idéias, invenções e achados*. Rio Grande: FURG, 1999.
- SCRATON, S. *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata, 1992.
- VIGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido: dez. 2001

Aprovado: jan. 2002

Endereço para correspondência  
Deborah Thomé Sayão  
Rua Servidão Quadros, 209  
Bairro Rio Tavares  
Florianópolis – Santa Catarina  
CEP 88048-450