

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

André Sarmento de Mello

**A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO
MOVIMENTO CORPORAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM
CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**

SÃO PAULO 2025

ANDRÉ SARMENTO DE MELLO

**A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO
MOVIMENTO CORPORAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM
CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Emília Sanches Cipriano.

São Paulo

2025

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (orientadora)

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Profa. Dra. Sandra Cavaletti Toquetão

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter caminhado ao meu lado me dando força, fé e coragem em busca deste sonho.

Aos meus pais, Francisco e Jovita, e aos meus irmãos, Fábio e Francisco, que me apoiaram o tempo todo em busca desta realização.

À minha querida esposa Joana, parceira de vida, que esteve ao meu lado, sempre me apoiando e me incentivando nos meus estudos, obrigado por ser essa pessoa compreensiva e zelosa nos momentos em que estive me dedicando aos estudos.

Aos meus filhos amados, Lorenzo e Manuela, a razão do meu viver.

À minha orientadora, Profa. Dra. Emília Sanches Cipriano, pelas contribuições ao longo da pesquisa, sempre prestativa e presente nas orientações.

À minha tutora, Profa. Dra. Sandra Cavaletti Toquetão, que desde o início da tutoria me ajudou a trilhar os caminhos desta pesquisa.

À minha professora, Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, pelas inúmeras contribuições na qualificação.

Às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade e confiança.

À minha prima Renata, que me incentivou e me apresentou ao Formep.

MELLO, André Sarmiento de. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**: a importância do movimento corporal no processo de ensino-aprendizagem em crianças de 4 e 5 anos. 2025.78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

RESUMO

Há diversas pesquisas acadêmicas que evidenciam a importância das práticas corporais, para o desenvolvimento psicomotor, com crianças na educação infantil. O corpo em movimento contribui às crianças o aprendizado nas relações cognitivas, afetivas e motoras. Nesse contexto, conhecer as manifestações corporais das crianças e os caminhos que levam ao aprendizado permitirá à professora promover atividades que contemplam o desenvolvimento e o aprendizado das crianças na educação infantil. O objetivo geral foi analisar a compreensão das professoras em relação ao movimento corporal de crianças de quatro e cinco anos na perspectiva dos processos de ensino-aprendizagem. Tendo como participantes da pesquisa professoras que atuam na educação infantil, os objetivos específicos deste estudo são: (1) investigar, a partir da fala de professoras, como elas percebem o corpo em movimento como constituinte para a aprendizagem; (2) identificar a compreensão das professoras em relação ao movimento no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da psicomotricidade; (3) analisar como a dimensão motora é compreendida pelas professoras; (4) produzir princípios formativos para o corpo em movimento. Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, realizou-se o levantamento de dados por meio de uma entrevista individual reflexiva. As participantes da pesquisa foram três professoras da educação infantil da rede particular de ensino, localizada na Zona Norte de São Paulo. A análise dos dados produziu-se na metodologia da análise reflexiva. Como resultado, a pesquisa revelou que as professoras percebem a necessidade da formação contínua no cotidiano escolar, com o objetivo de aprimorar suas práticas pedagógicas no contexto das aprendizagens relacionadas ao movimento corporal. Diante dessa realidade, uma proposta de formação continuada contribui para que as professoras realizem, na educação infantil, um trabalho pedagógico de desenvolvimento integral das dimensões motoras, cognitivas e afetivas.

Palavras-chave: movimento corporal; crianças de 4 e 5 anos; formação docente; psicomotricidade; processo de ensino-aprendizagem.

MELLO, André Sarmiento de. Psychomotricity in Early Childhood Education: the importance of body movement in the teaching-learning process for children aged 4 to 5. 2025.78 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Education: Teacher Training) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

ABSTRACT

Academic research on children in early childhood education, through physical practices, contributes to psychomotor development. The body in movement contribute children to learn cognitive, affective, and motor relationships. In this context, understanding children's bodily expressions and the pathways that lead to learning will allow teachers to promote activities that address children's development and learning in early childhood education. The overall objective was to analyze teachers' understanding of the body movement of four- to five-year-old children from the perspective of teaching-learning processes. With early childhood education teachers as research participants, the specific objectives of this study are: (1) to investigate, based on teachers' accounts, how they perceive the body in movement as a component for learning; (2) to identify teachers' understanding of movement in the teaching-learning process from the perspective of psychomotricity; (3) to analyze how the motor dimension is understood by teachers; (4) to develop formative principles for the body in movement. This qualitative research collected data through individual reflective interviews. The participants were three early childhood education teachers from a private school system located in the northern zone of São Paulo. The analysis of the data produced was based on the reflective analysis methodology. As a result, the research revealed that teachers feel the need for ongoing training in their daily school routines to develop their pedagogical practices in the context of learning through body movement. Given this reality, a continuing education program helps teachers develop pedagogical work that promotes the comprehensive development of motor, cognitive, and affective dimensions in early childhood education.

Keywords: body movement; 4 and 5 year old children; teacher training; psychomotor skills; teaching-learning process.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
Objetivo geral:.....	12
Objetivos específicos:.....	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
1.1 Pesquisas correlatas.....	13
1.2 Formação docente	16
1.2.1 Psicomotricidade: origem, histórico e definição	18
1.2.2 O corpo à luz de Henri Wallon	20
1.3 O corpo e a infância	24
1.3.1 As relações do movimento corporal e da motricidade com a aprendizagem	26
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	31
2.1 Procedimento metodológico.....	31
2.2 Instrumentos metodológicos	31
2.3 Procedimento de análise de dados.....	32
2.4 Caracterização das participantes da pesquisa.....	33
2.5 O campo de pesquisa.....	34
2.6 Produção de informações	35
2.7 Análise e discussão	36
2.7.1 Categoria “percepção sobre o curso de pedagogia”	36
2.7.2 Categoria “importância do movimento corporal no processo de aprendizagem”	39
2.7.3 Categoria “adaptação do espaço físico para atividades corporais”	42
2.7.4 Categoria “propostas com e sem intencionalidade motora definida”	44
2.7.5 Discussão.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS CAMINHOS PARA UM PROJETO EM CONTEXTO.....	51
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS A - Entrevistas reflexivas.....	56
Professora Mônica	56
Professora Lindinha.....	62

Professora Marina	70
ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido	76

INTRODUÇÃO

Nascido na cidade de São Paulo no ano de 1979, casado, pai de dois filhos e filho de Francisco Sarmiento de Mello e Jovita Machado de Mello. Tive uma infância maravilhosa, vivida ao lado dos meus dois irmãos. Meus pais, literalmente, me criaram para o mundo. Por sempre morar em casas, tinha a liberdade de brincar nas ruas, apesar dos perigos que elas representavam. Nas tradicionais brincadeiras de rua, vivenciei experiências inesquecíveis: brinquei, discuti, briguei, perdi e ganhei. Todas essas vivências me fizeram fortalecer sentimentos e frustrações da época. Nas palavras de Mahoney (2010, p. 14): “o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época”.

Minha formação escolar se deu, em sua maior parte, em escolas da rede pública. Mudei bastante de cidades devido ao trabalho do meu pai, mas nem por isso deixei de criar amizades.

Sempre me dediquei aos estudos. Minha mãe, professora, incentivou os estudos como parte integrante na formação do indivíduo. Além disso, tive a educação vinda de casa, voltada a valores e respeito ao próximo.

Sou formado em Educação Física e me especializei em psicomotricidade e Psicopedagogia. Comecei a trabalhar na minha área no ano de 1999, logo no primeiro ano da faculdade. Na época, era estagiário de um colégio da rede privada, localizado na Zona Norte de São Paulo. Quando terminei o curso de graduação, fui efetivado como professor na mesma instituição. Foram dezoito anos trabalhando no mesmo colégio. Paralelamente, tive a oportunidade de trabalhar na rede estadual de ensino. Atualmente sou coordenador de esportes da rede particular de ensino e ministro aulas em cursos extracurriculares e em competições nas modalidades de Futsal e Vôlei.

Refletindo sobre minha formação e trajetória profissional, despertou-me o interesse em pesquisar a integralidade das crianças nos processos de ensino-aprendizagem. A teoria walloniana direcionou meus caminhos e aprofundou meus estudos acadêmicos, permitindo a investigação sobre a importância do movimento corporal no processo de ensino-aprendizagem. “Ensina-nos Wallon: as conquistas do aluno se dão nos planos cognitivo, afetivo e motor” (Almeida, 2010, p.138).

O movimento corporal, além da forma de o indivíduo se expressar, traz consigo os movimentos de locomoção. A necessidade de entender o movimento corporal, como um meio de aprender, nos estudos realizados durante a especialização em psicomotricidade, me levaram a entender que os estímulos motores são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem e “o ato motor é ainda um recurso privilegiado para a construção do conhecimento” (Mahoney, 2010. p.17).

Nas escolas, percebo uma tendência conteudista, ou seja, conceitos e teorias se fazem presentes no meio do processo de ensino-aprendizagem, deixando em segundo plano as relações afetivas e motoras, que representam a integralidade das crianças, segundo a teoria walloniana. Não podemos deixar de falar sobre a importância do movimento corporal, seja ele voltado para a saúde e bem-estar ou para o desenvolvimento das habilidades motoras, necessárias para a aquisição do conhecimento.

Percebo que a falta de conhecimento dos professores sobre a importância do aprendizado por meio do movimento corporal tende a valorizar somente os estímulos cognitivos. Observando as crianças da educação infantil ao longo da minha trajetória profissional, vejo que elas passam boa parte do período escolar dentro da sala de aula, sentadas em silêncio, imóveis, olhando para a lousa e copiando, restando apenas as aulas de educação física, realizadas uma vez por semana, e as poucas idas ao parque para brincar.

A obrigatoriedade das aulas que compõem a grade curricular, especialmente a Educação Física, responsável pelo desenvolvimento psicomotor, sugere a necessidade de, no mínimo, uma aula semanal e no máximo duas, o que é pouco para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras.

Na educação infantil, o ato de brincar contribui para o desenvolvimento de suas habilidades motoras, afetivas, cognitivas e sociais.

Com o avanço da tecnologia nos últimos anos, intensificado pela pandemia da Covid-19 e o isolamento social, os computadores e os celulares tornaram-se o maior meio de comunicação, em detrimento das relações sociais, afetivas e emocionais, interferindo na relação das crianças com o brincar, seja com o outro ou sozinhas, como acontecia nas tradicionais brincadeiras de rua ou nos quintais das casas.

Em 2020, no caos da pandemia, o uso de internet pelas crianças foi ainda maior nos lares e instituições. Em pesquisa encomendada pela Fundação Lemann e Instituto Natura, o Datafolha aponta, em agosto de 2021, que as atividades nos lares brasileiros mudaram. De acordo com os pais e responsáveis, 37% das crianças jogavam *videogame* ou usavam celular com uma frequência maior do que antes da crise da covid-19; e 43% aumentaram as horas de TV (Toquetão, 2024 p. 75).

As crianças saem das brincadeiras tradicionais de rua, que eram um meio de diversão e aprendizado do movimento corporal, para brincarem nas telas de celulares e computadores. Isso parece ser uma das dificuldades na relação com seus pares, predominando o individualismo.

De diferentes modos, o movimento do corpo vai sendo afetado, de acordo com a situação financeira e cultural das crianças. Por exemplo, durante a pandemia da Covid-19, o crescimento dos *fast foods* – basta ligar e a refeição chega à porta de casa – fez com que muitas crianças se alimentassem na frente das telas, tirando delas as experiências sensoriais, como o olfato, quando se cozinha em casa, e sociais, como a partilha da comida com os outros.

A violência urbana também prejudica a experiência das crianças com o corpo. Devido à preocupação com a segurança dos filhos, os pais preferem deixá-los em casa, ocupados com celulares, televisores, computadores, tablets, etc., ao invés de brincarem nas ruas.

Pensar no movimento corporal como meio de aprendizagem e locomoção faz refletir sobre o futuro das crianças diante da exposição das tecnologias, de como se alimentam e da violência urbana. Esta pesquisa me estimula a compreender e a entender a importância da relação entre os aspectos corporais e cognitivos na relação ensino-aprendizagem. O objetivo da pesquisa foi analisar a compreensão dos professores em relação ao movimento de crianças de quatro e cinco anos na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem.

Nos programas de linhas de pesquisa, percebe-se uma relação importante com o desenvolvimento da formadora que atua como professora na educação infantil. A professora, como mediadora e formadora, deverá conhecer e aplicar seus conhecimentos, favorecendo o aprendizado das crianças no movimento corporal como um meio de ensino-aprendizagem que “consequentemente, nesse processo de formação, as práticas nas instituições educativas deveriam aparecer como um elemento destacável, convertidas em ‘aprendizagens práticas’ e não apenas em um mecanismo para assumir uma determinada cultura de trabalho” (Imbernón, 2011, p. 66).

Pesquisar o movimento corporal como um meio de ensino-aprendizagem é pensar no desenvolvimento da criança de forma integral, ou seja, nos aspectos cognitivo, afetivo, motor e social.

Talvez a formação acadêmica possa ser revista em seu currículo, oferecendo disciplinas que tratem de assuntos relacionados ao movimento corporal nos processos de ensino-aprendizagem, tão importante no desenvolvimento infantil. Compreender a percepção dos docentes em relação ao movimento corporal em crianças de quatro e cinco anos com a aprendizagem cognitiva ajudará a tratar o tema de forma mais clara e objetiva.

Objetivo geral:

- Analisar a percepção das professoras em relação ao movimento corporal de crianças de quatro e cinco anos na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos específicos:

- Investigar, a partir da fala das professoras, como elas percebem o movimento corporal como meio para a aprendizagem.
- Investigar a compreensão das professoras em relação ao movimento no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da psicomotricidade.
- Analisar como a dimensão motora é compreendida pelas professoras.
- Produzir princípios formativos para o movimento corporal.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Pesquisas correlatas

As pesquisas correlatas apresentadas foram selecionadas com intuito de revelar trabalhos realizados na área que contribuíram para o conhecimento significativo acerca do tema da pesquisa. Trilhar e conhecer caminhos percorridos por outros autores ajudou a percorrer o próprio caminho.

A busca das pesquisas foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras-chave utilizadas foram “Psicomotricidade na Educação Infantil” e “Psicomotricidade Henri Wallon”. As palavras-chave buscadas foram relacionadas com o problema da pesquisa: Qual a percepção dos professores em relação ao corpo e ao movimento de crianças de quatro e cinco anos com a aprendizagem cognitiva? Seu objetivo: identificar a percepção dos professores em relação ao corpo em movimento de crianças de quatro e cinco anos na perspectiva da psicomotricidade. Com a palavra-chave “Psicomotricidade na Educação Infantil”, foram encontrados trinta e cinco resultados, uma tese e trinta e quatro dissertações. Foram selecionadas duas dissertações para compor o quadro abaixo. Na palavra-chave “Psicomotricidade Henri Wallon” foram encontrados dois resultados - duas dissertações. Foi selecionada uma para compor o quadro abaixo. Para selecionar as correlatas, foi realizada a leitura dos resumos e conclusões. O critério para seleção das pesquisas é a proximidade do objetivo desta dissertação. Foram excluídas pesquisas que envolvem outras questões relacionadas à psicomotricidade, sejam elas por sujeitos envolvidos com outra faixa etária ou algumas com pessoas com deficiência.

Quadro 1 – Trabalhos Selecionados

Autor/Autora	Título	Ano	Instituição de Ensino Superior
Santi Maria, Thalissa Lara Crispim	Desenvolvimento psicomotor de alunos na educação infantil	2012	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC – CAMPINAS)

Ferronato, Sônia Regina Brizolla	Psicomotricidade e formação de professores: uma proposta de atuação	2006	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC – CAMPINAS)
Barreto, Bárbara Travassos	Sentir e representar o mundo, escrever as palavras: as manifestações corporais no processo de alfabetização à luz de Henri Wallon	2024	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira correlata apresentada no quadro, publicada por Santi Maria (2012), refere-se a uma dissertação com o título **Desenvolvimento psicomotor de alunos na educação infantil**, que apresenta, em seu resumo, a proposta de verificar, por meio de uma avaliação psicomotora, o desenvolvimento de habilidades, tendo como referência o nível de desenvolvimento psicomotor compatível com a faixa-etária avaliada. Participaram do estudo quarenta crianças da rede municipal de Vinhedo. O diagnóstico foi realizado individualmente por meio de uma avaliação psicomotora, em que foram verificadas as habilidades no que se refere à coordenação e ao equilíbrio, ao esquema corporal, lateralidade, organização e estruturação espacial. Os resultados apresentados revelam um número elevado de crianças que apresentaram dificuldade nas provas de lateralidade e de orientação temporal.

Essa correlata aproxima-se do tema da pesquisa, no sentido de a avaliação psicomotora contribuir com os diagnósticos das relações de ensino-aprendizagem de crianças, apesar da intenção em pesquisar o desenvolvimento da aprendizagem infantil de forma integral.

Nessa perspectiva, as avaliações realizadas de diferentes formas possibilitam, de forma assertiva, a elaboração dos diagnósticos realizados nos processos de ensino-aprendizagem.

A segunda correlata apresentada no quadro é de uma dissertação com o título **Psicomotricidade e formação de professores: uma proposta de atuação**, pesquisa defendida por Brizolla (2006), que traz um questionamento sobre a psicomotricidade como disciplina no curso de Pedagogia da PUC-Campinas. Esse estudo poderá auxiliar o professor da educação infantil em suas práticas pedagógicas. Para realização da pesquisa, verificou-se, por meio da literatura e de entrevistas, a importância do estudo da psicomotricidade no curso de pedagogia para as práticas docentes. O estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de atuação em

psicomotricidade, para a formação do professor, enfatizando sua contribuição para a educação infantil. Verificou-se que essa ciência é superficialmente abordada no curso. Concluiu-se, na pesquisa, a relevância da presença da psicomotricidade no curso de pedagogia como ferramenta para o desenvolvimento profissional dos docentes em suas práticas pedagógicas. Revelou também a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento e aprendizagem da leitura e da escrita.

A correlata apresentada assemelha-se com a minha pesquisa, no sentido de identificar a percepção dos professores em relação ao movimento no processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da psicomotricidade, que é um dos meus objetivos.

A terceira correlata selecionada apresentada no quadro, é de uma dissertação, com o título **Sentir e representar o mundo, escrever as palavras: as manifestações corporais no processo de alfabetização à luz de Henri Wallon**, pesquisa defendida por Barreto (2024), que tem como objetivo, em seu resumo, identificar, na visão das professoras alfabetizadoras, as manifestações corporais das crianças no processo de ensino-aprendizagem e os indícios de como esse olhar se reflete em suas práticas pedagógicas, oferecendo uma proposta formadora para alfabetizadoras, baseado na teoria de Henri Wallon e na Psicomotricidade. A metodologia da pesquisa se deu por meio da abordagem qualitativa em uma escola da rede privada de São Paulo, na educação básica. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Um questionário e 25 horas de observação das aulas serviram de base para o levantamento de informações. O procedimento de análise se deu pela análise de prosa.

O estudo revelou a importância do planejamento das atividades de acordo com a faixa etária e o contexto, contemplando as manifestações corporais como meio de organizar o pensamento, a relação com o outro e com eles mesmos, além de proporcionar uma melhor leitura do mundo e das situações. Para que as expressões gráficas reflitam o que a criança sente, pensa e explora corporalmente, é necessário que as tensões e distensões corporais sejam moduladas, contemplando as escolhas que envolvem o desenvolvimento corporal, como o uso do espaço físico, a interação com seus os pares, os materiais a serem utilizados e o tempo necessário destinado às atividades.

Todas as correlatas contribuem e dialogam em alguns aspectos com o meu tema, porém uma se destaca pela proximidade com a minha pesquisa. A correlata a que me refiro é **Sentir e**

representar o mundo, escrever as palavras: as manifestações corporais no processo de alfabetização à luz de Henri Wallon, pesquisa defendida por Barreto (2024). Para essa pesquisa, foi aplicado um questionário para o levantamento das informações pertinentes à pesquisa e foram feitas observações nas aulas das docentes da educação infantil. Sua intenção metodológica em revelar informações por meio de uma entrevista se assemelha à minha intenção em pesquisar com os mesmos instrumentos, porém com questões referentes à prática reflexiva, para analisar a compreensão das professoras em relação ao movimento de crianças de quatro e cinco anos na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem.

1.2 Formação docente

O professor que inicia sua trajetória acadêmica na área da educação depara com diversos conceitos teóricos para o exercício da profissão, contudo, na prática escolar, a realidade é outra. As demandas e as necessidades apresentadas pelas crianças e pelo ambiente vão além seus conhecimentos acadêmicos, por isso a necessidade “de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo” (Imbernón, 2011, p. 63).

A importância da atualização permanente do professor se faz necessária diante do mundo globalizado, que requer investir nos estudos de uma geração em constante transformação.

Almeida (2010), ao considerar a formação acadêmica do professor, revela que são as experiências pedagógicas no cotidiano escolar que enriquecem a teoria.

Nessa direção, buscar conhecimentos, não só teóricos, mas também práticos, transformará a realidade dos professores no dia a dia da escola. A realidade das escolas, com o crescimento acelerado da tecnologia e da inteligência artificial, gera no exercício da docência a ideia de uma atualização constante.

Na perspectiva da formação docente, Imbernón (2011) discute a análise e a crítica dos temas abordados na atualidade, sugerindo estimular e sensibilizar o professor nessas relações. É no cotidiano escolar que o professor assume o papel prático de formador. A experiência contribuirá para o seu aprendizado e o do aluno.

Mahoney (2010) aponta que a teoria será confrontada o tempo todo no cotidiano escolar, e concretizada de fato, com os resultados da aprendizagem do aluno.

A formação docente perpassa o conhecimento teórico: é no cotidiano escolar que a teoria se faz presente. Diante disso, Imbernón (2011, p. 66) afirma:

Consequentemente, nesse processo de formação as práticas nas instituições educativas deveriam aparecer como um elemento destacável, convertidas em “aprendizagens práticas” e não apenas em um mecanismo para assumir uma determinada cultura de trabalho, em que tem lugar um ensino clínico que transmite um certo conhecimento formal institucional.

Para que as práticas de ensino não sejam apenas um mecanismo da cultura de trabalho, é preciso considerar a formação teórica e prática. Mahoney (2010) aponta que é necessário o professor conhecer os estágios de desenvolvimento das crianças, e o que eles revelam no comportamento e conhecimento, para assim confrontar com os resultados obtidos em sala de aula.

Nessa direção, os currículos de formação exercem um papel relevante, ao contribuir para a docência, atendendo às exigências profissionais e às práticas do cotidiano escolar. A formação acadêmica, por meio das pesquisas e das teorias pedagógicas, dará suporte às práticas docentes nas escolas.

Sobre a perspectiva do currículo de formação docente, considere-se o que postula Arroyo (2012):

A primeira questão a enfrentar será que os currículos e o material didático, as pesquisas e a teoria pedagógica reconheçam essas histórias de precarização dos corpos infantis e adolescentes. Que as assumam como um campo seu de análise e de intervenção pedagógica, consequentemente de formação dos docentes-educadores(as). Que seja reconhecido como um direito das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos a que na escola os ajudem a conhecer-se (Arroyo, 2012, p. 44).

No entanto, Imbernón (2011, p. 40-41) afirma que “um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente, não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar cooperação e participação dos alunos”.

A formação docente necessita de um aprofundamento no campo teórico e prático para atender as necessidades das ações pedagógicas nas escolas. Imbernón (2011) revela que a formação inicial não prepara o professor para articular os conhecimentos teóricos com as práticas pedagógicas.

Por isso, rever o currículo acadêmico, implementando novas atividades, dentre eles a aprendizagem por meio do movimento corporal, contribuirá para a formação docente.

Ainda no que diz respeito à formação inicial, Imbernón (2011, p. 43) sinaliza que “é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, etc. são assumidos como processos usuais da profissão”.

Além da formação inicial acadêmica, a formação profissional do docente manifesta-se no cotidiano escolar, englobando relações sociais, cognitivas, afetivas e motoras com as crianças.

Essa concepção de conhecimento específico nas escolas, envolvendo as relações socioemocionais, contribui no campo da experiência profissional do docente e, com “o conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado” (Imbernón, 2011, p. 32).

A formação docente e profissional exige os conhecimentos acadêmicos e profissionais atualizados em função do avanço da sociedade nas próximas décadas. Isso requer um processo de atualização permanente, possibilitando ao docente outros tipos de conhecimento, de acordo com a evolução da sociedade: “isso implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sociocultural (Imbernón, 1994) e de outros elementos que não pertenciam a profissão” (Imbernón, 2011, p. 34-35).

Diante disso, o professor tem de ir além dos conhecimentos adquiridos na sua formação, para contemplar os processos de ensino-aprendizagem das crianças.

1.2.1 Psicomotricidade: origem, histórico e definição

O corpo humano na sua história e evolução foi estudado por diversos autores durante décadas com o objetivo de entender suas necessidades e especificidades. Esses estudos foram avançando à medida que a civilização se desenvolveu.

Nesse sentido, a pesquisa baseou-se em autores que consideram o desenvolvimento humano na integralidade, ou seja, autores monistas.

Com o objetivo de contextualizar os avanços dos estudos no decorrer do tempo, Fonseca (1995, p. 9) baseia-se em Descartes para explicitar que “toda a influência do seu pensamento na evolução científica levou a considerar o corpo como objeto e fragmento do espaço visível separado do ‘sujeito conhecedor’”.

Considerando que o corpo foi analisado, de forma fragmentada, nos estudos científicos, e em diversas civilizações estudadas, percebeu-se a necessidade de avançar em pesquisas no

campo neurológico, que contribuíram para os estudos no sentido de entender a relação entre o corpo e a mente.

Henri Wallon (1879-1962), em sua produção acadêmica, considerou a integralidade das crianças por meio do desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, não fragmentando essas três unidades ou enfatizando apenas uma delas, garantindo o conhecimento e o desenvolvimento da pessoa na sua totalidade.

Com a influência de Wallon, Ajuriaguerra realizou estudos no Laboratório de Psicologia da Criança no hospital Henri-Rousselle, reexaminando os conceitos de Wallon.

Fonseca (1995, p. 11) afirma que “depois de sair do hospital Henri-Rousselle, Ajuriaguerra, ao dirigir a clínica Bel-Aire, em Genebra, continuou a ser o líder da escola francófona de psicomotricidade”.

Nessa direção, com a influência de Wallon sobre Ajuriaguerra, afirma Fonseca: “a psicomotricidade, à luz de Wallon e Ajuriaguerra, concebe os determinantes biológicos e culturais do desenvolvimento da criança como dialéticos e não como redutíveis uns aos outros” (Fonseca, 1995, p. 12).

Vale ressaltar que, ao longo da história, os estudos da psicomotricidade também tiveram a influência de teóricos americanos e soviéticos, que contribuíram para o avanço das pesquisas acadêmicas.

Psicomotricidade “é hoje concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, e instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e materializa-se” (Fonseca, 1995, p. 12).

Nesse sentido, Mahoney (2010) aponta que o desenvolvimento da criança se relaciona com as exigências do meio em que está inserida, o qual está em constante movimento, favorecendo manifestações corporais que refletem o aprendizado.

A psicomotricidade não se delimita a uma única área do conhecimento e “é na integração transdisciplinar nessas áreas do saber que provavelmente se colocará no futuro a evolução e atualização do conceito de psicomotricidade” (Fonseca, 1995, p. 13).

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem, orientado pela transdisciplinaridade, demanda a promoção de estímulos cognitivos, afetivos e motores, os quais contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Sobre a perspectiva da aprendizagem, considere-se o que postula Fonseca (1998):

A aprendizagem, entendida como mudança estável e permanente de comportamento, adquirida através da experiência, põe sempre em jogo uma complicada rede neuronal,

garantida por uma cadeia sináptica, por sua vez dependente, de uma ativação bioquímica mais eficiente (Fonseca, 1998, p. 84).

Ao considerar a aprendizagem das crianças por meio dos estímulos, experiências e vivências no ambiente escolar, entende-se ser necessário que as professoras na educação infantil sejam a ponte de conhecimento e saberes que contemplam o desenvolvimento dos alunos.

1.2.2 O corpo à luz de Henri Wallon

Henri Wallon nasceu na cidade de Paris, no ano de 1879. Influenciado com ideias humanistas por seu avô e por seu pai, e compreender o comportamento das pessoas que o rodeavam, interessou-se pela psicologia. De 1899 a 1902, licenciou-se em Filosofia e, posteriormente, de 1903 a 1908, tornou-se médico.

Com o início da Primeira Guerra Mundial, na qual Wallon participou como médico, os exames realizados nos soldados feridos na guerra forneceram ao autor subsídios para desenvolver uma nova perspectiva de psicologia genética.

Travassos (2024, p. 37) baseia-se em Zazzo (1978) para explicitar que a obra **A criança turbulenta**, “lançada em 1925, marca o início da era walloniana na Psicologia, e também sua tese de doutorado em Letras, que mostra a relação entre a atividade mental e o movimento”.

Nessa perspectiva, a atividade mental e o movimento, demonstrados nos estudos de Wallon, pressupõem os caminhos nos processos de ensino-aprendizagem, considerando as dimensões motora, afetiva e cognitiva.

Fonseca (1995, p. 11) baseia-se em Wallon para explicitar que:

ao longo de sua obra, esforçou-se por demonstrar a ação recíproca entre funções mentais e funções motoras (“habilidade manual”), tentando argumentar que a vida mental não resulta nas relações unívocas ou de determinismos mecanicistas. Quando muito, para Wallon, a vida mental está sujeita, sim, mas ao determinismo dialético de ambas as funções.

Nesse sentido, as obras de Wallon contribuíram para a compreensão do desenvolvimento integral das crianças, não fragmentando os processos de desenvolvimento. Ele postulava, portanto, a integralidade na aprendizagem por meio das interações cognitivas, afetivas e motoras. Wallon compreendia o desenvolvimento da pessoa por meio da visão monista.

Nesse contexto, Wallon considerou que o movimento corporal está conectado à afetividade e à cognição. Nessa linha de pensamento, Galvão (1995, p. 70), fundamentando-se em Wallon, explicita que “a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva”.

Para Wallon, somente no final do primeiro ano, o desenvolvimento das praxias, envolvendo as habilidades motoras de pegar, empurrar, abrir ou fechar, possibilita que a criança, ao explorar o mundo físico, interaja com realidade objetiva e inicie a dimensão cognitiva do movimento corporal.

Galvão (1995) afirma que o movimento na percepção é potencializado na infância, em que a criança reage corporalmente aos estímulos exteriores com suas atitudes diante das sensações experimentadas em cada situação.

Nesse contexto, Galvão (1995, p. 72), apoiando-se em Wallon, afirma que “é como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas”.

Dessa forma, as dimensões cognitivas, afetivas e motoras se tornam conjuntas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, propiciando a integração do movimento à inteligência por meio dos progressos das atividades cognitivas. Galvão (1995, p. 73), tomando como referência Wallon, explicita que “a criança torna-se capaz de prever mentalmente a sequência e as etapas de atos motores cada vez mais complexos”.

Assim, a criança se torna mais autônoma, diminuindo a interferência do adulto em mediar sua ação nas relações com o mundo exterior.

Prandini (2010) aponta que compreender a constituição da pessoa como integrante do processo entre o organismo e o meio implica reconhecer que o ser humano se desenvolve por meio do seu organismo, sendo o desenvolvimento biológico potencializado pelas circunstâncias do meio.

O controle voluntário sobre o ato motor, denominado por Wallon de disciplinas mentais, definidas pela capacidade que o sujeito tem sobre suas ações, relaciona-se com a redução da motricidade exterior e o ajustamento progressivo do movimento corporal. Essa capacidade está diretamente ligada à região do córtex frontal, que se desenvolve por volta dos seis, sete anos de idade. Antes dessa idade, o controle dessas ações é menor.

Diante do exposto, as crianças antes dos seis, sete anos, apresentam dificuldades em permanecer na mesma posição ou focar a atenção. Galvão (1995, p. 76), respaldando-se em

Wallon, explicita que “a criança tende a reagir indiscriminadamente aos estímulos exteriores, sua atividade é marcada pela instabilidade”.

Assim a escola tem um papel importante no sentido de estimular as crianças com atividades que envolvem os movimentos corporais, possibilitando o seu desenvolvimento psicomotor, levando em consideração suas condições neurológicas e sociais. Galvão (1995, p. 76), apoiando-se em estudos de Wallon, esclarece que “as dificuldades da criança em permanecer parada e concentrada, como a escola exige, testemunham que a consolidação das disciplinas mentais é um processo lento e gradual”.

Fonseca (1998, p. 260-261), também tomando como referência Wallon, explica que “as primeiras atividades motoras da criança são aneurais e miológicas. A este período, o autor denominou *estado impulsivo*”. Ao segundo período, diz o autor: “a relação com o meio dominante dá ao comportamento da criança um estilo particular”, período este denominado “*estado tônico-emocional*”. O terceiro período se concretiza “após o domínio afetivo, pela própria subjetividade da criança, as atividades anunciam o terceiro estado - o *sensório-motor*”.

Fonseca (1998, p. 261), baseando-se na teoria walloniana, observa que o indivíduo “não é apenas uma combinação de sensações ou uma coleção de movimentos. A sua experiência combina movimentos com emoções, representações com sociabilizações”.

Nesse sentido, ao relacionar movimentos representativos com sociabilização, Fonseca (1998, p. 262) diz que “a representação mental serve de suporte à intencionalidade do gesto; ela impõe-se à consciência ainda dominada pelas impressões do momento e ligada ao jogo das associações sensoriais, é o estado *projetivo*”.

Com base nos estudos de Wallon, podemos afirmar que o movimento não desenvolve apenas o psíquico e as interações com o outro, mas também expressa as manifestações comportamentais humanas.

Sobre essa perspectiva do movimento corporal, Fonseca (1998, p. 265) explica que:

O movimento é o veículo da conscientização global. É fundamentalmente o movimento que leva à dissociação da oposição entre a adaptação motora e a representação simbólica. A oposição entre o espaço dos movimentos e o espaço indefinidamente decomponível e imóvel que pensamos, não é senão um caso particular das contradições que reaparecem em todos os fenômenos do desenvolvimento humano.

A teoria psicogenética de Henri Wallon revela a importância do corpo como meio de aprendizagem diante das relações do indivíduo com o meio em que vive. Seus estudos são voltados para a integralidade do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, Almeida (2008, p. 117-133) esclarece:

É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível de ampliações e novidades (Wallon, 2007, p. 198).

Assim, podemos reafirmar a importância do desenvolvimento integral da criança. Segundo Almeida (2008): “não existe outra forma de dirigir-se à inteligência da criança senão dirigindo-se a ela como um todo” (Almeida, 2008, p.117-133).

O desenvolvimento psicomotor da criança, além dos aspectos cognitivos, afetivos e motores, também sofre, segundo Wallon, a influência do contexto em que a criança vive, nas suas relações sociais com o outro e o ambiente: “a direção que tomará dependerá muito do meio no qual nasce e vive, das práticas sociais que o acompanham, das instituições das quais participa” (Almeida 2008, p. 117-133).

Nesse contexto, a escola se torna um ambiente importante para o desenvolvimento das relações cognitivas, afetivas e motoras, promovendo caminhos indissociáveis para a aprendizagem das crianças, por meio da mediação da professora nas interações do convívio escolar.

A professora em suas práticas pedagógicas é o agente transformador que contribui para a formação das crianças nas escolas. Essa relação vai além das propostas pedagógicas, evidenciando-se a importância de olhar e de ouvir as crianças.

Sobre essa perspectiva, considere-se o que postula Almeida (2008):

Um olhar atento, sem pressa, que preste atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, alegrias. Um ouvir ativo, uma escuta profunda direcionada à apreensão do outro como uma pessoa resultante da integração de seus conjuntos funcionais: movimento, afetividade e cognição. Este olhar/ouvir pode conduzir a uma melhor compreensão do outro e desencadear ações pedagógicas mais adequadas, a partir da consideração do corpo como instância em que se processam afetos, pensamentos e movimentos (Almeida, 2008, p. 117-133).

O professor, como intermediário, proporcionando estratégias pedagógicas para as relações das crianças com o meio, se torna o principal articulador das experiências vivenciadas pelas crianças.

1.3 O corpo e a infância

Em um mundo globalizado, tecnológico e moderno, a criança aprende e se desenvolve por meios sociais, afetivos e cognitivos. A escola, nesse sentido, exerce um papel importante em sua formação, que “no contexto da Modernidade, passa a existir socialmente em decorrência do surgimento da escola, enquanto na Idade Média poderia ser comparada a um anão, ou seja, um adulto em miniatura” (Arroyo, 2012, p. 324).

A diversidade cultural encontrada nas escolas oferece a possibilidade de as crianças conviverem e interagirem com diferentes formas de viver a infância. A garantia de uma educação de qualidade contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem integral das crianças.

Arroyo (2012) aponta que a infância vivida é na escola e, logo, é nela o lugar onde a criança tem que estar.

Foi nesse contexto que surgiu a preocupação dos gestores em relação aos corpos dos docentes e educandos, buscando organizar os espaços escolares, de modo a favorecer melhores condições de trabalho e aprendizagem.

Arroyo (2012) revela a importância das estruturas escolares e condições de trabalho dos docentes no sentido de reconhecer os corpos diante de uma tradição que cultua o espírito. O autor critica a rigidez imposta aos corpos em salas de aula, mantidos imóveis por horas, nas carteiras, enfileirados, olhando a nuca dos colegas, humilhados e discriminados.

Nesse contexto, compreender os corpos em movimento como meio de aprendizagem necessita de uma transformação na organização dos espaços escolares: “há gestores e docentes que planejam os tempos e espaços, o mobiliário e, sobretudo, planejam o trabalho levando em conta os corpos dos (das) educandos (as) e dos (das) educadores(as)” (Arroyo, 2012 p. 34).

Nessa perspectiva do movimento corporal como recurso de aprendizagem, desconsiderá-lo é violar os direitos éticos do desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, considerar os direitos na aprendizagem das crianças possibilita a “ética do direito a uma identidade materializada, a um modo de ser no próprio corpo e de viver o corpo. Um modo ético de experimentar psicológica, social, racial, sexual e simbolicamente sua identidade corporal” (Arroyo, 2012 p. 36).

Diante disso, os docentes, nas suas práticas pedagógicas, sugerem considerar e respeitar a individualidade das crianças, pois cada uma delas trilha histórias de vida diferentes.

Sob a perspectiva dos docentes, é fundamental considerar as diferentes histórias de vida que as crianças carregam do meio em que vivem, conforme postula Arroyo (2012):

Se a infância desafia a pedagogia desde suas origens, a experiência de vivê-la com tanta precariedade traz desafios ao repensar-se da pedagogia e da docência: “Chegam com fome, vidas sofridas”. “Não consigo desfazer-me de seu olhar...” Falas conscientes de docentes-educadores(as). Outra história de outras infâncias que se afirmam presentes nas escolas e na sociedade (Arroyo, 2012, p. 25).

A diversidade das crianças na educação infantil revela a necessidade de, na formação docente, conhecer e reconhecer que cada criança é diferente uma da outra e precisam ser educadas dessa forma, levando em consideração suas histórias de vida, cultura e valores.

Dentre os vários desafios encontrados no cotidiano escolar, deve-se considerar a individualidade da criança e sua história de vida, já que “a pedagogia e à docência resistem, mas não têm conseguido sair dessas formas ou desses sentimentos compartilhados na cultura política de que nem todas as crianças e adolescentes merecem o mesmo reconhecimento. Nem toda infância é reconhecida na história da infância” (Arroyo, 2012, p. 29).

Nesse contexto, Arroyo (2012) revela, em seus estudos, a precarização dos corpos de crianças e o significado que esses corpos representam no processo de ensino-aprendizagem: “será mais ético reconhecer que esses corpos precarizados instalam novas tensões na sociedade, nas ruas e até nas salas de aula e nos relacionamentos entre mestres e alunos” (Arroyo, 2012, p. 26).

Sobre o fato de reconhecer que a precarização dos corpos de crianças influencia no processo de ensino-aprendizagem, diz Arroyo: “a escola, a pedagogia e à docência não podem ignorar mais os corpos infantis e adolescentes. De sua presença vêm indagações que nos interrogam. Ignorá-los tem sido uma forma de tentar inutilmente ignorar suas indagações destabilizadoras do pensamento social e pedagógico” (Arroyo, 2012, p. 24).

Ao analisar os corpos, Arroyo (2012) revela a dificuldade cotidiana dos docentes e das crianças em conter suas manifestações corporais, tornando-se uma tarefa árdua silenciar e disciplinar esses corpos.

Sobre a importância de reconhecer as manifestações corporais, Arroyo (2012, p. 24) afirma que “com essas falas corpóreas estão obrigando-nos a mirá-los com novos olhares. Obrigam-nos a repensar nossos tratos antipedagógicos e a avançar na construção de uma pedagogia dos corpos”.

Nesse sentido, os desafios encontrados na docência no cotidiano escolar é relacionar as práticas pedagógicas com as teorias de aprendizagem. Sobre essa perspectiva, considere-se o que declara Arroyo (2012):

Há avanços em reconhecer que a mente é corpórea, que os corpos aprendem, carregam linguagens, leituras de mundo e de si mesmos, mas pouco peso é dado nas teorias da aprendizagem ao peso de habitar corpos destruídos, de construir identidades rotas, de levar à escola leituras de si, da cidade, do viver tão negativas (Arroyo, 2012, p. 43).

Ao considerar o contexto escolar, entende-se a necessidade de discutir os movimentos corporais no processo de ensino-aprendizagem e com quais intenções dos docentes esses movimentos são realizados.

Toquetão (2024) salienta a importância de conhecer as crianças e suas corporeidades, no cotidiano escolar, observando as vivências corporais lúdicas em contextos concretos, virtuais e imaginários.

Nesse contexto, os corpos precarizados, revelados por Arroyo, fazem refletir a necessidade de as escolas promoverem propostas pedagógicas que contribuam para o movimento corporal.

Respeitar o desenvolvimento e a aprendizagem integral da criança é um direito assegurado, conferindo aos docentes o papel de agentes transformadores e possibilitando às crianças o acesso a propostas pedagógicas que envolvam o movimento corporal.

Conhecer e reconhecer as necessidades corporais das crianças nas escolas, levando em consideração marcas e expressões que carregam, contribuirá com seu desenvolvimento para a manifestação plena de sua condição humana.

1.3.1 As relações do movimento corporal e da motricidade com a aprendizagem

A importância dos estímulos psicomotores na educação infantil se faz necessária para o desenvolvimento integral das crianças. Os estudos mostram que crianças que não são estimuladas por meio das atividades que possibilitam o movimento corporal tendem a apresentar dificuldades de aprendizagem em outras etapas da formação escolar.

O movimento corporal, não só como meio de locomoção, mas como forma de aprendizado, se faz presente no desenvolvimento da motricidade por meio da expressão humana: “é o movimento que, ao fixar estruturas e ao libertar outras, promove uma sucessiva estruturação interna que se prepara para futuras realizações” (Fonseca, 1998, p. 162).

Portanto, o movimento cumpre seu papel no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento da motricidade: “o movimento contém a sua verdade em si próprio, e implica por si um envolvimento onde se desenvolve. O movimento tem sempre uma orientação

significativa, em função da satisfação das necessidades que provoca com o meio” (Fonseca, 1998, p. 162-163).

Nesse contexto, o movimento corporal, de acordo com a faixa etária, apresenta características significativas, que enriquecem a relação do indivíduo com o ambiente, como ressalta Fonseca (1998).

A compreensão do comportamento humano por meio do movimento corporal não deve se restringir a um único caminho, “mas deveremos procurar uma via de fundamentação do movimento, procurando essencialmente a sua significação” (Fonseca, 1998, p. 164).

Fonseca (1998) aponta que o movimento, a linguagem e a inteligência são o ponto de partida para o desenvolvimento da inteligência humana.

Nesse caso, o desenvolvimento da inteligência humana está intrinsecamente ligado a uma cadeia evolutiva: “a inteligência é, com efeito, *assimilação*, na medida em que incorpora todos os dados da experiência. A adaptação intelectual comporta um elemento de assimilação, ou seja, uma estruturação por incorporação da realidade exterior por meio da atividade do sujeito” (Fonseca, 1998, p. 170).

De acordo com Fonseca, movimento e comportamento percorrem caminhos reveladores: “Através do movimento, o Homem projeta a sua subjetividade obscura no seu mundo próprio e significativo” (Fonseca, 1998, p. 198).

Logo, para reconhecer a conduta humana, Fonseca revela que: “é preciso estabelecer uma relação significativa e inteligente entre a situação e a ação” (Fonseca, 1998, p. 198).

O autor afirma:

A unidade significativa da *situação* e da *ação* é concreta no momento do movimento. É o movimento que estabelece uma sucessão temporal que caracteriza a efetivação do comportamento. É em cada momento que se experimenta a significação própria entre o precedente (passado) e o seguinte (futuro), o que a traduz uma simbiose acordante entre o sujeito e a situação que determina o caráter melódico-cinético do comportamento humano, como ilustram funções implícitas na *práxis* humana, quer na arte, quer no trabalho (Fonseca, 1998, p. 198).

As aquisições relacionadas ao movimento corporal correspondentes à faixa etária dos quatro anos, segundo (Fonseca, 1998 p. 167), classificam-se em: “total domínio das funções motoras globais e fixas; diferenciações linguísticas; apropriação perceptivo-motora e pré-operacional”.

Com base nos estudos de Fonseca (1998), pode-se afirmar que o indivíduo precisa responder de forma eficaz a uma modificação do seu envolvimento, ou seja, atribuir uma nova

significação a determinadas situações, como ocorre nas situações de jogo ou de desporto, comumente realizadas nas aulas de educação física.

Nesse sentido, as modificações do envolvimento exercem uma função importante: “o mundo do homem é permanentemente mutável e, portanto, renovado nas suas significações” (Fonseca, 1998, p. 202).

Considera-se o movimento corporal, na perspectiva do desenvolvimento psicomotor, como um processo que se estende “desde o nascimento até a maturidade plena; o movimento deve contribuir para o desenvolvimento de todas as faculdades humanas e para o alongamento do período criador da vida do ser humano” (Fonseca, 1998, p. 202).

A relação do movimento corporal com o meio social e cultural em que o indivíduo se encontra permite o desenvolvimento das funções cognitivas, afetivas e motoras. Nas crianças, os estímulos motores contribuem para eficácia no desenvolvimento dessas funções.

Sobre a perspectiva do movimento humano, reconhece-se o que postula Fonseca (1998):

A criança elabora a sua unidade com o meio através da sua estrutura êxtero-afetiva, onde se estabelece o enriquecimento do círculo funcional entre o organismo e o meio. Há como que uma dinamização da subjetividade do eu quando o homem está em movimento: efetivamente ele constitui um elemento fundamental da formulação da consciência da nossa própria interioridade (Fonseca, 1998, p. 202-203).

Além da importância do meio em que a criança está inserida, no desenvolvimento do movimento corporal, a afetividade contribui de forma significativa nesse processo: “todo conhecimento humano está impregnado de afetividade, tal como o movimento só se pode equacionar numa esfera afetiva” (Fonseca, 1998, p. 204).

O movimento corporal, na visão mecanicista, ou seja, realizado de forma fragmentada na perspectiva do ato motor, desconsiderando as demais dimensões motoras como afetividade e a cognição, não contempla um olhar no desenvolvimento da integralidade da criança.

Nesse sentido, considerar o movimento corporal em todas as dimensões motoras no processo de ensino-aprendizagem contribuirá para o desenvolvimento integral da criança. Embora os estudos revelem considerar o movimento corporal como parte integrante no processo de ensino-aprendizagem, sua implementação efetiva na educação ainda é objeto de discussão.

Nesse contexto, Limongelli (2010) trouxe reflexões sobre o olhar para o aluno, de forma fragmentada, considerando o movimento corporal como um deslocamento no tempo e no espaço.

Em relação ao movimento corporal, “Wallon (1941/1975) discute três formas de deslocamento: o movimento exógeno ou passivo, o movimento autógeno ou ativo e o movimento de reações posturais ou deslocamento dos segmentos corporais uns em relação aos outros” (Limongelli, 2010, p. 51).

Limongelli (2010), na visão walloniana do movimento corporal, conceitua as três formas de deslocamento. O movimento exógeno ou passivo caracteriza-se pelos deslocamentos necessários para os seres humanos manterem uma relação harmoniosa com a força da gravidade, permitindo sair da posição horizontal para a posição vertical. Já o movimento autógeno ou ativo caracteriza-se na intencionalidade do deslocamento do corpo no tempo e no espaço, considerado por Wallon de movimento propriamente dito.

Os movimentos apresentados, exógeno e autógeno, segundo a autora, são estudados em suas trajetórias pela matemática e pela física.

Já o movimento de reações posturais caracteriza-se pelas experiências humanas vividas; é constituído por meio das atitudes da pessoa a partir das diferentes emoções. Diferente dos movimentos exógeno e autógeno, estudados em suas trajetórias pela matemática e pela física, o movimento de reações posturais produz mudanças músculo-cutâneas.

Sobre a perspectiva das três formas de deslocamento, considera-se o que postula Limongelli (2010):

Assim, percebe-se, na análise descrita por Henri Wallon, o avanço dado por ele quando apresenta o terceiro tipo de deslocamento do movimento corporal humano: as reações posturais ou atitudes. Ou seja, ele reconhece que o movimento tanto ocorre no espaço físico externo do corpo como no espaço orgânico interno do corpo. Isso quer dizer que houve um avanço sobre o papel dos movimentos, reconhecendo a importância das emoções e do pensamento (Limongelli, 2010, p. 53).

Ao conceituar as três formas de deslocamento, consideram-se os centros neurológicos responsáveis pelo controle desses movimentos, localizados em regiões específicas do cérebro e ativados conforme o tipo de deslocamento.

Os sistemas nervoso somático e visceral, cada qual com sua funcionalidade, estabelecem comunicação entre si, contemplando a integralidade das regiões cerebrais com a medula espinhal; “em outras palavras, garantindo a integração do sistema nervoso no controle das dimensões motora, afetiva e cognitiva e, conseqüentemente, garantindo a totalidade do ser” (Wallon, 1934/1995; 1941/1998).

Limongelli (2010) afirma que os(as) professores(as) precisam conhecer o desenvolvimento humano, não só na dimensão motora, mas também nas dimensões afetiva e

cognitiva, o que lhes permitirá elaborar propostas pedagógicas adequadas às necessidades e às individualidades das crianças.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

2.1 Procedimento metodológico

Nesta pesquisa, cujo objetivo é analisar a compreensão das professoras em relação ao movimento corporal de crianças de quatro e cinco anos na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Nessa direção, Lüdke e André (1986, p. 11) explicitam os pensamentos de Bogdan e Biklen (1982), quando afirmam que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”.

Szymanski (2010) ressalta a interação do entrevistador e entrevistado, face a face, como um delineador do encontro entre duas pessoas, revelando suas diferenças históricas e culturais, promovendo a intencionalidade do objetivo da pesquisa.

Nesse contexto, a interação face a face “desvela novas possibilidades na compreensão dos fenômenos que se quer investigar. Informa que nesse momento, muitas vezes, propicia uma reestruturação de ideias” (Szymanski, 2010, p. 57).

A relação humana envolvendo o pesquisador e os participantes da pesquisa contribuiu para as escolhas da abordagem qualitativa e para os procedimentos metodológicos desta pesquisa, permitindo possíveis modificações nas etapas do processo investigativo.

2.2 Instrumentos metodológicos

Para compreender a visão das professoras em relação ao movimento corporal de crianças de quatro e cinco anos na aprendizagem e relacioná-las com suas práticas pedagógicas, realizou-se uma entrevista individual reflexiva.

Sobre a perspectiva da entrevista reflexiva, considere-se o que postula Szymanski (2010):

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou essa proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade (Szymanski, 2010, p. 14).

Nesse contexto, podemos afirmar que a entrevista reflexiva permite ao entrevistador uma flexibilidade para a coleta de dados do entrevistado.

Com intuito de coletar os dados da entrevista reflexiva, foi elaborada uma pergunta desencadeadora para iniciar a conversa: “Como você vê o movimento corporal das crianças na sala de referência?”

A pergunta desencadeadora elaborada reflete os critérios dos objetivos pretendidos na pesquisa, cujo objetivo é analisar a compreensão das professoras em relação ao movimento corporal de crianças de quatro e cinco anos na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, podemos afirmar que “já teremos um direcionamento das reflexões do entrevistado, ao qual será oferecido, inicialmente, um tempo para a sua expressão livre a respeito do tema que se quer investigar” (Szymanski, 2010, p. 28).

Para Szymanski (2010), elaborar a questão desencadeadora de diferentes maneiras é importante para que não haja distanciamento do objetivo da investigação.

Desse modo, o pesquisador, diante dos seus objetivos de pesquisa, deverá, por meio da entrevista, explorar os detalhes pertinentes à pesquisa.

Lüdke e André (1986, p. 34) sinalizam “que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”.

Diante desse cenário, a opção pela entrevista reflexiva tornou-se significativa no sentido de o entrevistador ter a liberdade de dialogar com o entrevistado, permitindo modificações nas etapas do processo investigativo.

Nesse sentido, para explorar os detalhes pertinentes à pesquisa, foram surgindo novas questões desencadeadoras, elaboradas de formas diferentes.

2.3 Procedimento de análise de dados

Os dados produzidos foram tratados com base nos pressupostos da análise de entrevistas reflexivas de Szymanski (2010). Para autora, a análise da entrevista é:

“o processo que conduz a explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Sua pessoa é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas da análise de dados, mas também da produção dos mesmos durante a entrevista” (Szymanski, 2010, p. 71).

Sobre a compreensão do fenômeno na entrevista pelo pesquisador, Szymanski (2010) afirma que, além dos conhecimentos teóricos, a experiência pessoal é importante para realização da entrevista.

Nessa direção, “a compreensão do fenômeno vai se modificando no decorrer do processo de pesquisa e é paulatinamente aprofundada durante o trabalho de análise” (Szymanski, 2010, p. 72).

A entrevista reflexiva, com base nos pressupostos de análise, contempla o contexto social ao qual o entrevistado se encontra: “este inclui os diversos aspectos do ambiente físico e social, e também as interações que o entrevistado estabelece durante a situação de entrevista” (Szymanski, 2010, p. 72).

Desse modo, a organização da análise e a produção dos dados na entrevista reflexiva constituem-se das transcrições das entrevistas realizadas com as professoras da educação infantil.

Nesse contexto, Szymanski (2010) revela que a transcrição da entrevista deve ser registrada na íntegra, ou seja, como ela se deu. A autora sinaliza também que a transcrição da entrevista é um momento de análise, realizado pelo pesquisador.

Após a apresentação dos procedimentos de análise, passa-se à definição das categorias, que, por meio das leituras e releituras do texto, revelam temas recorrentes.

Desse modo, “a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los, segundo a sua compreensão. Podemos chamar esse momento de explicitação de significados” (Szymanski, 2010, p. 75).

Diferentes categorias podem ser construídas por meio das experiências e dos conhecimentos teóricos do entrevistador.

Para isso, surgiram quatro categorias de análises, partindo dos critérios apresentados por Szymanski (2010), no sentido de agrupá-las para compreensão. São elas: percepção sobre o curso de pedagogia; importância do movimento corporal no processo de aprendizagem; adaptação do espaço físico para atividades corporais; e propostas com e sem intencionalidade motora definida.

Apresentadas as categorias, os resultados da produção de dados por meio da entrevista reflexiva são revelados, partindo das narrativas das professoras Lindinha, Mônica e Marina.

2.4 Caracterização das participantes da pesquisa

As participantes foram selecionadas de acordo com o objetivo desta pesquisa, ou seja, professoras docentes na educação infantil, responsáveis por crianças na faixa etária de quatro e cinco anos de idade.

Assim, foram convidadas três professoras que atuam na educação infantil na rede particular de ensino do município de São Paulo.

Para garantir que a identidade das participantes da pesquisa fique em sigilo, os nomes apresentados são fictícios.

A professora Lindinha tem trinta anos; graduada em Pedagogia, com curso extensivo de alfabetização e letramento. Atua há quatro anos na educação, dentre eles, seis meses na educação infantil.

A professora Mônica tem vinte e sete anos, graduada em Pedagogia, com curso extensivo de alfabetização e letramento. Atua há seis anos na educação, todos esses anos dedicados à educação infantil.

A professora Marina tem vinte e sete anos, graduada em Pedagogia, especialista em alfabetização e letramento e cursando especialização em Psicopedagogia clínica e institucional. Atua há cinco anos na educação, dentre eles, um ano na educação infantil.

Todas as professoras têm experiência na educação infantil; algumas com mais tempo de atuação do que outras. Entenderam que poderiam contribuir com a pesquisa, evidenciando suas práticas alfabetizadoras e sua visão do movimento corporal das crianças.

2.5 O campo de pesquisa

Para produção de dados, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino, localizada na zona norte do município de São Paulo, que atende cerca de 600 alunos das classes sociais B e C. As propostas pedagógicas da escola envolvem os três ciclos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino.

Por se tratar de uma escola familiar, parte da equipe de gestores é formada pelos proprietários, representados pela diretora e vice-diretora. Há uma orientadora educacional que atende a todos os ciclos e uma coordenadora pedagógica para cada um deles: Educação Infantil e 1º ano; Ensino Fundamental – Anos Iniciais (do 2º ao 5º ano); Ensino Fundamental – Anos Finais (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Além disso, há coordenadores nas áreas de Educação Física e curso integral.

As turmas da educação infantil são compostas em média por até vinte e cinco crianças. A equipe pedagógica que atua com essas crianças é formada por uma professora polivalente,

uma professora assistente e professores especialistas nas áreas de Educação Física, Arte, Música e Inglês.

A estrutura física da escola compreende um amplo espaço, distribuído em salas de aula, leitura, estímulo, histórias e música; laboratório de ciências, física e biologia; pátio coberto e descoberto; brinquedoteca; ginásio poliesportivo (com duas quadras cobertas); piscina; parques infantis; sala de judô, balé e jazz; auditório; horta.

Todos os espaços oferecidos podem ser explorados por todos os segmentos para fins pedagógicos e recreativos, de acordo com a faixa etária.

O regimento escolar é pautado na promoção da autonomia dos alunos por meio de aulas teóricas e práticas, que favorecem o desenvolvimento intelectual, moral e social, de modo que a implementação de projetos educacionais contribua para o alcance dos objetivos gerais da escola e dos estudantes. O currículo escolar, pautado nas competências gerais da educação básica, contempla os diversos aspectos de construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A proposta pedagógica da instituição é baseada na teoria educacional socioconstrutivista de Vygotsky.

2.6 Produção de informações

A escola em que a pesquisa realizou-se faz parte do meu cotidiano. Atuo nessa instituição como coordenador de esportes e professor de equipes de competições escolares nas modalidades de futsal e vôlei.

As participantes da pesquisa são professoras que trabalham com as turmas da educação infantil, as quais tenho uma proximidade em razão do envolvimento em atividades extracurriculares e aulas relacionadas que envolvem a área de Educação Física.

Para realização da pesquisa, o primeiro contato realizado na escola aconteceu com a coordenadora da educação infantil e, posteriormente, com as professoras selecionadas como participantes. As docentes aceitaram prontamente o convite e demonstraram disponibilidade em colaborar, contribuindo com informações relevantes à pesquisa.

No segundo contato realizado com as professoras, foi aplicado um questionário, elaborado para caracterização das participantes, diante do objetivo da pesquisa que é analisar a compreensão das professoras em relação ao movimento corporal de crianças de quatro e cinco anos na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem.

A entrevista reflexiva foi conduzida a partir de uma pergunta desencadeadora, elaborada para compreender a visão das professoras sobre suas práticas pedagógicas e o movimento corporal de crianças de quatro e cinco anos.

2.7 Análise e discussão

A categoria “percepção sobre o curso de pedagogia” refere-se à formação docente das entrevistadas no que diz respeito à relação entre movimento corporal e aprendizagem, considerando a existência de uma disciplina específica na graduação que aborde essa temática.

Já a categoria “importância do movimento corporal no processo de aprendizagem” busca compreender como as professoras percebem e incorporam o movimento corporal em suas práticas pedagógicas diárias com as crianças.

A categoria “adaptação do espaço físico para atividades corporais” abrange as atividades propostas pelas professoras, por meio do movimento corporal, na sala de referência.

Por fim, a categoria “propostas com e sem intencionalidade motora definida” diz respeito às intenções das professoras ao planejarem atividades que envolvem o movimento corporal das crianças, relacionando-as ao processo de ensino-aprendizagem.

2.7.1 Categoria “percepção sobre o curso de pedagogia”

A formação docente no processo formativo das professoras revela os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de discutir a ausência de uma disciplina específica que aborde a importância dos movimentos corporais no processo de ensino-aprendizagem.

Considere-se este trecho:

Na pedagogia é bem ausente, assim, da prática, da realidade, do que a gente vai viver, porque eles falam bastante sobre os pensadores, sobre a história da educação, mas a prática mesmo é bem rasa, e a questão motora eu, pelo menos, não tive, quando me formei, essa questão de movimento, de lateralidade, de todo esse campo (Mônica).

O relato da professora sobre a ausência dos conceitos relacionados aos movimentos corporais no curso de pedagogia, bem como sobre a distância entre teoria e prática, confirma, segundo Almeida (2010), que são as experiências pedagógicas no cotidiano escolar que efetivam a teoria.

Além da distância entre teoria e prática, a ausência da disciplina específica sobre os movimentos corporais no processo de ensino-aprendizagem não deve servir como justificativa para a não realização de atividades que envolvam os movimentos corporais. Como afirma Imbernón (2011), novos elementos podem ser incorporados à prática docente, mesmo que não façam parte da formação inicial da profissão.

O relato da professora Mônica sobre a ausência de disciplinas na graduação relacionadas aos movimentos corporais foi confrontado em sala de aula diante das necessidades de as crianças se movimentarem. Contudo, a experiência cotidiana contribuiu para a elaboração de propostas de atividades que envolvem os movimentos corporais.

Nesse sentido, diz a professora:

Quando a gente entra, primeiro, quer ficar sentada numa cadeira; hoje em dia, cinco horas, a criança não fica. Uma hora eles já estão em outro mundo e se a gente não fizer uma coisa diferente, uma coisa que vai chamar a atenção deles, eles param, não continuam (Mônica).

A professora observa o tempo que as crianças ficam paradas na sala de referência e reconhece a necessidade do movimento corporal para captar sua atenção, demonstrando sensibilidade com as crianças, mesmo ressaltando que sua formação docente não incluiu conhecimentos teóricos relacionados ao movimento corporal.

Se a gente ficar 50 minutos falando de algo; com a educação infantil nem se tem esse tempo. A gente faz ali uma atividade, faz outra coisa. Então, eu fui percebendo no dia a dia que o lúdico é o que pega as crianças de hoje em dia. A gente brinca muito quando a criança entra aqui. Não adianta mais a gente querer contar para ela que o sol é amarelo, isso ela já viu em desenho, na internet (Mônica).

Nesse sentido, a professora reconhece a necessidade de novas didáticas que envolvam movimentos corporais para essa geração, muito influenciada pelas mídias digitais. Como afirma Toquetão (2024): “as crianças de hoje nasceram e vivem em um mundo conectado”.

Ao contrário da percepção da ausência de uma disciplina específica sobre movimentos corporais na formação docente, as professoras Lindinha e Marina relatam que tiveram contato com essa perspectiva de aprendizagem por meio do movimento corporal, o que ampliou sua visão e ampliou suas práticas pedagógicas.

Considere-se o trecho:

Eu lembro das aulas que falavam exatamente sobre isso, que tudo faz parte de um processo que se inicia ali na educação infantil. Essa disciplina, ela falava dessa relação do movimento corporal para a aprendizagem (Lindinha).

Diante do exposto, Mahoney (2010) aponta que a teoria será confrontada o tempo todo no cotidiano escolar, e será concretizada de fato com os resultados da aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, o relato da professora amplia sua visão no cotidiano escolar, especialmente nas propostas que envolvem os movimentos corporais. Além disso, ao confrontar a teoria com a prática, desperta-se o interesse em aprofundar o tema por meio de cursos de especialização, evidenciando a importância da formação permanente, diante das mudanças, no sentido de construir um estilo profissional rigoroso e investigativo como elucida Arroyo (2011).

Eu sou apaixonada pela motricidade, então foi aí que eu pensei em como contribuir com essas crianças. Tiverem alguns casos que eles precisam de ajuda, aí eu fui para a parte da motricidade, que inclusive pretendo fazer uma pós com relação a isso, porque a psicomotricidade e a motricidade estão alinhadas (Lindinha).

A professora Marina ressalta a formação docente na pedagogia, necessária para compreender o desenvolvimento das crianças, as conhecendo e respeitando sua individualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Observe-se o seguinte trecho:

Geralmente, precisam de uma orientação mais pontual e específica, até mesmo as crianças com mais dificuldade, que a gente vê ali, na coordenação motora grossa. Então, dá para perceber esses extremos. Um que é agitado demais, o outro que tem uma dificuldade de mobilidade (Marina).

Nesse contexto, a professora percebe as necessidades de cada criança, com um olhar atento ao desenvolvimento das atividades propostas.

Nessa direção, o olhar, o perceber e o ouvir as crianças contribuirão no processo de ensino-aprendizagem.

Como afirma Almeida (2008):

Um olhar atento, sem pressa, que preste atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, alegrias. Um ouvir ativo, uma escuta profunda direcionada à apreensão do outro como uma pessoa resultante da integração de seus conjuntos funcionais: movimento, afetividade e cognição. Este olhar/ouvir pode conduzir a uma melhor compreensão do outro e desencadear ações pedagógicas mais adequadas, a partir da consideração do corpo como instância em que se processam afetos, pensamentos e movimentos (Almeida, 2008, p. 117-133).

No relato da professora, evidencia-se a necessidade de um olhar individualizado no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mahoney (2010), é necessário que a professora conheça os estágios de desenvolvimento das crianças, para assim confrontar com os resultados obtidos em sala de aula.

Por fim, a realidade do cotidiano escolar é dinâmica, apresentando constantemente novos desafios em um mundo globalizado. A formação permanente torna-se fundamental para compreender os processos de ensino-aprendizagem das crianças, englobando as dimensões motoras, cognitivas e afetivas.

2.7.2 Categoria “importância do movimento corporal no processo de aprendizagem”

Considerar o movimento corporal no processo de ensino-aprendizagem, nas propostas pedagógicas, é proporcionar um desenvolvimento integral das crianças nas dimensões motoras, afetivas e cognitivas, já que, em cada idade, a criança é um todo indissociável e original, não fragmentado, como afirma Almeida (2008), com base na teoria walloniana.

Nesse sentido, a entrevistada, professora Mônica, revela que, apesar da ausência de uma disciplina na formação docente no curso de pedagogia relacionada aos movimentos corporais, em sua prática, reconhece a importância do movimento corporal no processo de aprendizagem das crianças.

Examine-se o seguinte trecho:

Tem agora o projetor na sala que auxilia muito a gente; então conseguimos passar uma música que eles têm que acompanhar a batida, têm que se movimentar ali; então a gente usa muito dessa parte, ou em atividades que têm muito a ludicidade, do brincar, aprender brincando, que para eles, eles pegam muito mais fácil, na lateralidade; uma atividade precisa ir para direita ou para esquerda; eles pularem do lado certo, eles irem identificando, conforme a brincadeira (Mônica).

As atividades realizadas na sala de referência, conforme relatado pela professora, evidenciam diferentes formas de aprendizagem, especialmente por meio dos movimentos corporais. O movimento corporal das crianças, proposto na aula, trilha o caminho contrário às críticas que Arroyo (2012) faz das crianças imóveis, por horas nas carteiras, enfileiradas, olhando as nucas dos colegas.

Nesse contexto, os processos de ensino-aprendizagem vão além das propostas tradicionais de ensino, ou seja, o movimento corporal promove uma dinâmica pedagógica diferenciada.

Ao considerar o movimento corporal das crianças como parte integrante no processo de ensino-aprendizagem, a professora Lindinha relata uma proposta prática nesse sentido:

A massinha é um dos materiais mais concretos que a gente tem para motricidade fina e ajuda a pegar o lápis também, porque eles precisam dessa força do tônus muscular. Então, a massinha, o horário da massinha, parece que é um horário para brincadeira, mas além de estar estimulando a criatividade, está estimulando a força das mãos. Têm alguns alunos na sala, inclusive, que precisam muito dessa questão motora e psicomotora (Lindinha).

Além de propor a atividade, a professora revela o conhecimento teórico e prático na perspectiva do desenvolvimento psicomotor da criança, haja vista que ela foi agraciada em sua formação docente com uma disciplina específica sobre movimento corporal.

Ao considerar o trecho:

Todas essas questões motoras amplas e finas, temos que trabalhar, senão não funciona, porque não é só nas aulas de psicomotricidade que isso tem que ser feito. Eu acho que dentro da sala de aula em alguns momentos também. Eles precisam ter essa questão espacial da linha, a lateralidade da direita e esquerda. Olha, vamos para a direita, vamos para a esquerda. Então, a gente tá treinando ali no dia a dia, não tem como (Lindinha).

Ampliar as possibilidades de aprendizagem nas escolas permite às crianças interagirem umas com as outras, nas dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Proporcionar um ambiente seguro e afetivo, em que as crianças possam estar no ambiente, contribuirá no processo de ensino- aprendizagem.

Neste contexto, Fonseca (1998) afirma que o movimento corporal, de acordo com a faixa etária, apresenta características significativas, enriquecedoras do indivíduo com o ambiente.

Nessa direção, a professora Marina desenvolve, em sua prática, atividades que favorecem a aprendizagem das crianças, promovendo a interação com o ambiente, como ocorre no parque.

Destaque-se o trecho:

A gente consegue observar quem tem alguma dificuldade em relação à coordenação motora. Tem muitas crianças, que observo, caem muito, tropeçam. Ainda estão aprendendo, estão desenvolvendo esse conceito corporal. Então tudo isso a gente consegue observar sim (Marina).

Considerar o movimento corporal no processo de aprendizagem amplia a visão das professoras no cotidiano escolar, garantindo novas possibilidades na elaboração das atividades pedagógicas. Dessa forma, a professora Lindinha relata uma proposta de movimentos corporais com objetivo de desenvolver as aprendizagens. Ela identifica a dificuldade de algumas crianças, aprofundando sua observação sobre as funções neurológicas.

Examine-se o trecho:

Por exemplo, no dia do folclore, do saci, pular de uma perna só; tem criança que não consegue pular de uma perna só. Perde o equilíbrio do plano de uma perna só. Não consegue andar numa linha reta, ela não consegue sentar numa cadeira, pegar um lápis. Quem tem essa falha nesse processo motor, que já vem de algum tempo, ou pode ser uma questão neurológica também, que em alguns casos pode ser, não consegue atingir aquilo (Lindinha).

As propostas pedagógicas e o planejamento das aulas garantem os processos de ensino-aprendizagem das crianças. Limongelli (2010) aponta que os(as) professores(as) precisam conhecer o desenvolvimento humano, não só na dimensão motora, mas também nas dimensões afetiva e cognitiva, o que permitirá elaborar propostas pedagógicas adequadas às necessidades e à individualidade das crianças.

2.7.3 Categoria “adaptação do espaço físico para atividades corporais”

A organização do espaço físico e o tempo para realização das propostas que envolvem movimentos corporais pode favorecer ou limitar a participação das crianças nessas atividades. Considerar o espaço físico adequado para expressão do movimento corporal é garantir às crianças o desenvolvimento integral no processo de ensino-aprendizagem. Além da organização do espaço físico, o tempo se faz necessário para realização de atividades que promovem o movimento corporal das crianças.

As professoras entrevistadas revelaram que algumas atividades eram realizadas na sala de referência e outras em ambientes distintos, como no parque. Dependendo das propostas pedagógicas, elas trocavam o ambiente, justificando falta de espaço e quantidade de crianças.

Nesse sentido, a professora Mônica planejou sua aula na sala de referência.

Considere-se o seu depoimento:

Eles estão aprendendo o relógio de ponteiro, então eles sabem que têm dois, um marca a hora, um marca o minuto, e aí o livro apresentava aquela música tumbalacatumba, da Galinha Pintadinha, que fala que, quando o relógio bate a uma, todas as caveiras pintam as unhas; então eu li primeiro com eles, e a gente representou cada atividade que a caveira faz, depois eu coloquei a música e deixei eles na sala fazerem a dança, então eles olhavam, se movimentavam, falavam, vai, façam a caveira, e eles faziam. Na hora que falava o horário, eles tinham que imitar, comer pastéis, jogar basquete, tinham que fazer o movimento que a música pede (Mônica).

Em outro trecho ela revela ter mudado o mobiliário para ampliar o espaço na sala de referência:

Mas já teve atividade, por exemplo, da direita e da esquerda que eu fiz, então, afastei as cadeiras, e aí ficou meio livre; era uma linha reta, eles estavam ali no meio; quando eu falava direita, eles tinham que pular para direita, quando eu falava esquerda, tinham que pular para esquerda. Quem errasse ia saindo, então, o ambiente a gente já mudou para isso (Mônica).

De acordo com as propostas oferecidas, o ambiente teve que ser modificado, porém a aula aconteceu no mesmo espaço, a sala de referência. Ao proporcionar às crianças um ambiente diferente, a professora Mônica propõe atividades fora da sala de referência:

E no parque, a minha turma gosta muito, no momento livre, de brincar de pega-pega, por exemplo, e eu deixo eles brincarem; você percebe aqueles que sobem, descem,

correm; e eu costumo falar que eles correm sem olhar, parece um tsunâmi, eles correm e o parque é pequeno; então eles precisam correr; enquanto um está vindo o outro está indo. Se eu não dou um grito, eles trombam, porque eles não têm essa percepção de ter que parar rápido, eles não têm a agilidade de parar ou eles não percebem, eles já assustam, batem ou gritam, fazem alguma coisa, então eles não têm essa percepção do olhar adiante, olhar para o lado para ver se está vindo alguém (Mônica).

As atividades, relatadas pela professora, foram planejadas em espaços distintos: a sala de referência e o parque. No parque, evidencia-se o olhar atento e detalhado da professora voltado para as dimensões motoras. Além dos espaços distintos, na atividade proposta na sala de referência, o mobiliário foi modificado com a intenção de ampliar o espaço.

A professora Marina mostra a realização de atividades que contemplam os movimentos corporais fora da sala de referência, como é relatado no seguinte trecho:

Então, a gente faz isso nas salas-ambiente. Em outros espaços, no parque, brinquedão, em dinâmicas. Tem que sempre trazer alguma dinâmica para que eles consigam ter essa participação, mas em outro ambiente, fora de sala de aula (Marina).

Nesse sentido, Arroyo (2012) afirma que há docentes que planejam os espaços e os tempos, além do mobiliário, considerando os corpos das crianças.

Em outra atividade proposta na sala de referência, a professora organizou o mobiliário. Diz ela:

A cadeira, se você for mais para cá, você vai cair. Tem criança que levanta e joga tudo para o alto, porque não consegue entender que ela pertence a um espaço limitado. Minha sala tem espaço para vinte crianças. Então eu tiro as malas, porque é uma coisa que não ia funcionar ali e normalmente eu faço um círculo para que eles entrem por trás das cadeiras ou eu coloco esse jogo de cadeiras em quatro para que a cadeira fique livre e que eles consigam puxar a cadeira para sentar. Muitas vezes eles não conseguem nem puxar a cadeira para sentar. A minha sala é muito apertada, pequena para quantidade de crianças (Lindinha).

Mesmo com a sala de referência muito apertada, a organização do mobiliário apresentou-se adequada para realização da atividade, o que demonstra que a professora planejou a atividade pensando nos movimentos corporais das crianças.

Além da organização do mobiliário e do espaço, o planejamento do tempo foi desafiador para as professoras devido às demais disciplinas curriculares, apesar de elas reconhecerem a importância das atividades corporais.

A professora ressalta:

A gente tem o conteúdo para seguir, a gente tem o livro, tem o caderno, tem a demanda que ela engole a gente (Lindinha). A gente sempre está preocupada com o cognitivo, priorizando outras coisas e acaba deixando de lado essas questões do corpo e movimento (Marina).

Os relatos das professoras em relação aos espaços e aos tempos para realizarem as atividades de movimentos corporais mostram que as crianças necessitam, no cotidiano escolar, movimentar-se corporalmente, porém há a preocupação com a demanda curricular. Nesse sentido, as professoras mostram o cuidado com o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões motoras, afetivas e cognitivas. Nesse sentido, Galvão (1995) afirma que o movimento na percepção é potencializado na infância, período em que a criança reage corporalmente aos estímulos externos com suas atitudes diante das sensações experimentadas em cada situação.

2.7.4 Categoria “propostas com e sem intencionalidade motora definida”

As atividades propostas pelas professoras, no que se refere aos movimentos corporais, podem revelar respostas psicomotoras que traduzem o comportamento das crianças. Assim, promover atividades, intencionalmente voltadas aos movimentos corporais, pode contribuir para compreender o processo de aprendizagem da criança.

Por exemplo, a música ontem não tinha uma intenção, é porque era uma música, é uma coisa diferente. Eu faço que é um jeito deles se mexerem. Têm dias que eles estão mais caidinhos ou não estão prestando atenção, isso muda o foco. Eles acordam mais para atividade, mas não tem uma intencionalidade. Eu particularmente não tenho, tipo, ah, isso seria legal porque eu vou perceber tal coisa. Eu percebo assim nas crianças que são gritantes, essa questão do não se equilibrar, não se perder na música, por falar três coisas rápidas para se fazer, a gente percebe essas coisas que é mais gritante, mas no simples, conseguir olhar se a criança consegue fazer tal coisa, não (Mônica).

O relato da professora revela que não houve uma intencionalidade na atividade proposta. Ela percebeu, nessa atividade, que algumas crianças tinham mais dificuldades do que outras em relação ao equilíbrio, ao ritmo da música e à realização de movimentos.

Nesse contexto, Fonseca (1998) aponta a importância de fundamentar o movimento, procurando sua significação.

Ao propor as atividades que envolvem os movimentos corporais, a professora Lindinha revela suas intenções:

É a primeira parte da coordenação motora fina. A intencionalidade é o uso do caderno, do lápis e o uso da coordenação olho-mão. De olhar para a lousa e abaixar a cabeça para fazer (Lindinha).

A tesoura é outra, porque eles precisam dessa questão da fortificação dos ossos. Quando eles têm dificuldade nessa pega, a gente pode colocar uma bolinha de papel que facilita. Já está trabalhando a questão da força dos dedos e o abrir e fechar (Lindinha).

A gente utiliza o pregador com aquelas bolinhas para poder fazer o movimento de pinça (Lindinha).

Agora, espacial e corporal, a musicalização, porque tem várias músicas que trabalham as partes do corpo, o levantar ou abaixar, a lateralidade (Lindinha).

Ao possibilitar as experiências vividas pelas crianças, a professora demonstrou todo seu conhecimento por meio das intencionalidades nas atividades, com um olhar minucioso e atento para as necessidades individuais das crianças nas dimensões motoras. Por isso, Limongelli (2010) aponta que os(as) professores(as) precisam conhecer o desenvolvimento humano, para elaborar as propostas pedagógicas de acordo com a faixa etária.

Além das atividades propostas na sala de referência, a professora Lindinha também utiliza outros espaços:

Eu criei um negócio na minha cabeça que se chama fadinha. Na hora que eles estão no brinquedão, a gente chama essa fadinha. A fadinha vem, ela manda eles fazerem alguma coisa.

Eu falo, a fadinha mandou, eles falam: fazer o quê? É nesse momento que eu falo, abaixar, dar três pulinhos, dar dez pulinhos, andar na linha reta, dar três giros, dar três passos para a direita, dar três passos para a esquerda, e aí eu vou observando. Inclusive, foi numa atividade dessa que eu percebi quem conseguia e quem não conseguia realizar (Lindinha).

As propostas das atividades feitas pela professora, realizadas no brinquedão, mais uma vez demonstram com clareza suas intencionalidades. Prandini (2010) destaca que compreender

a constituição do indivíduo como integrante do processo de interação entre o organismo e o meio implica reconhecer que o ser humano se desenvolve por meio do seu organismo, sendo que esse desenvolvimento biológico é potencializado pelas circunstâncias ambientais.

Diante disso, a possibilidade de explorar outros ambientes oferece novas formas de desenvolvimento das dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais.

As mudanças de ambiente, assim como as atividades com e sem intencionalidades motoras definidas, contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança por meio do movimento corporal no processo de ensino-aprendizagem. Além das atividades dirigidas de forma intencional ou não, é nos momentos livres, de descontração, que as crianças revelam suas manifestações corporais na interação com o outro.

Observe-se o que diz a professora:

Eu sempre estou olhando e associando. Mas é porque nos momentos livres que a gente consegue perceber exatamente o que aquela criança está fazendo. Porque quando você também coloca muita intencionalidade, ela parece que é um robô. Ela sabe o que tem que fazer e faz (Lindinha).

Só que é no momento livre que você consegue ver o que eles realmente sabem e o que eles realmente não sabem. Então, subir numa escada, quem coloca uma mão, quem não coloca, quem corre direitinho. Porque tem um jeito de correr também, que a gente consegue olhar (Lindinha).

Analisando a atividade das crianças, percebe-se que houve uma intencionalidade da professora, no sentido de observar os movimentos corporais e identificar as crianças que conseguem e as que não conseguem, por exemplo, subir na escada e correr de forma harmoniosa.

Nessa direção, Toquetão (2024) aponta para a importância de conhecer as crianças e sua corporeidade, no cotidiano escolar, observando as vivências corporais brincantes em contextos concretos, virtuais e imaginários.

Para a professora Marina, propor atividades por meio dos movimentos corporais com a intenção ou não de promover o processo de ensino-aprendizagem depende da situação em que as crianças se encontram.

Considere-se o trecho:

Esses dias, a gente fez uma dinâmica, que eles tinham que ter agilidade de sair correndo até outra mesa, para pegar as palavrinhas que precisavam para montar. Essa movimentação tinha um tempo para cumprir. Às vezes tem essa intencionalidade de trabalhar o todo, aprendizagem e movimentação, e, às vezes, só um momento mesmo para eles relaxarem (Marina).

No relato da professora, a agilidade expressa no movimento corporal da criança associa-se com as palavras que ela tem de montar, possibilitando o processo de ensino-aprendizagem nas dimensões motoras e cognitivas.

As professoras apresentaram suas propostas durante as atividades com as crianças, ora com intencionalidades motoras definidas, ora não, porém revelaram que o movimento corporal contribui para o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a formação docente evidencia a dificuldade de algumas professoras em elaborar as propostas das atividades que envolvem os movimentos corporais com a necessidade de aprendizagem das dimensões motoras das crianças.

2.7.5 Discussão

O movimento corporal das crianças, nos contextos de ensino-aprendizagem, compreende as dimensões motoras, cognitivas e afetivas, articulando-se à perspectiva da teoria de Henri Wallon, autor que fundamenta esta pesquisa.

Esta pesquisa surgiu da problematização que envolve os movimentos corporais das crianças na educação infantil.

Com o propósito de analisar a compreensão das professoras em relação ao movimento corporal de crianças de quatro e cinco anos, na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, foram definidos quatro objetivos específicos: investigar, a partir da fala das professoras, como elas percebem o movimento corporal como meio para a aprendizagem; identificar a compreensão das professoras em relação ao movimento no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da psicomotricidade; analisar como a dimensão motora é compreendida pelas professoras; produzir princípios formativos para o movimento corporal.

Na busca por estudos anteriores, por meio das pesquisas correlatas, constatou-se a existência de alguns estudos semelhantes, porém com diferentes participantes e contextos.

Considerando a importância e a relevância desses estudos, identificou-se a necessidade de discutir a concepção das professoras acerca das práticas pedagógicas relacionadas aos movimentos corporais no cotidiano escolar, bem como elaborar princípios formativos para o movimento corporal.

Para tanto, fundamentamo-nos teoricamente nos seguintes autores: formação docente, Imbernón (2011), Almeida (2010), Mahoney (2010), Arroyo (2012); psicomotricidade: origem, histórico e definição, com as contribuições de Fonseca (1995; 1998), Mahoney (2010); o corpo à luz de Henri Wallon, com os pressupostos de Travassos (2024), Fonseca, Galvão (1995), Prandini (2010), Fonseca (1998), Almeida (2008); corpo e infância, Arroyo (2012), Toquetão (2024); e as relações do movimento corporal e da motricidade com a aprendizagem, com suporte teórico de Fonseca (1998), Limongelli (2010), Wallon (1934/1995; 1941/1998).

Apresentada a literatura especializada e os objetivos específicos desta pesquisa, apontamos os principais desafios das professoras para compreender o movimento corporal de crianças de quatro e cinco anos na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, houve a necessidade de elaborar quatro categorias de análise, agrupadas da seguinte forma: percepção sobre o curso de pedagogia; importância do movimento corporal no processo de aprendizagem; adaptação do espaço físico para atividades corporais; propostas com e sem intencionalidade motora definida.

Nesse contexto, ao considerar a importância do movimento corporal no processo de ensino-aprendizagem, verificou-se, entre as três participantes, que apenas uma não cursou, na graduação em pedagogia, uma disciplina específica que tratasse do movimento corporal relacionado à aprendizagem. Porém a professora reconhece a importância do movimento corporal no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, discutir o cotidiano escolar diante das propostas pedagógicas realizadas sobre os movimentos corporais envolve os saberes docentes adquiridos na formação. Diante desse fato, a professora que não foi contemplada com tal disciplina curricular percebeu a necessidade de se atualizar permanentemente para adquirir os conhecimentos necessários para promover a aprendizagem das crianças por meio dos movimentos corporais.

As outras duas participantes, contudo, relataram ter cursado, no curso de graduação em pedagogia, uma disciplina específica voltada à aprendizagem por meio dos movimentos corporais, o que contribuiu para ampliar sua compreensão no planejamento das propostas que envolvem os movimentos corporais das crianças.

Assim, as três participantes da entrevista evidenciaram que a teoria e a prática trilham caminhos complementares, oferecendo suporte às ações no cotidiano escolar. Entretanto, a experiência docente abrange tanto a trajetória profissional quanto acadêmica. Portanto, compreender tais aspectos requer investigar a **percepção sobre o curso de pedagogia** e a formação docente que influenciam a maneira como as professoras concebem e desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Além disso, ao se compreender as relações de aprendizagem por meio dos movimentos corporais, constatou-se que as professoras reconhecem a importância do movimento das crianças como caminho no processo de ensino-aprendizagem. No entanto verificou-se que o movimento corporal é predominantemente percebido na dimensão motora, apesar de essa compreensão atender a um dos objetivos específicos desta pesquisa, que consiste em analisar como a dimensão motora é compreendida pelas professoras.

Nesse contexto, considerar o movimento corporal no processo de ensino-aprendizagem implica adotar uma visão mais abrangente, que contemple as dimensões cognitiva e afetiva. Assim, faz-se necessário relacionar o movimento corporal a outras formas de aprendizado por essas vias, a fim de favorecer o desenvolvimento integral das crianças, como sugere a teoria walloniana.

Diante disso, discutir a **importância do movimento corporal no processo de aprendizagem** envolve uma organização na rotina das crianças. As professoras reconhecem a aprendizagem mediada pelo corpo, no entanto elas relataram as dificuldades em realizar propostas de atividades corporais na sala de referência, por ser um espaço pequeno ou pela quantidade de alunos. Considerando que os espaços podem contribuir para realização dos movimentos corporais, dependendo da atividade proposta, observou-se que as professoras recorriam a outros ambientes, como o brinquedão e o parque, para as experiências corporais das crianças.

Nessa direção, o repertório de atividades planejadas pelas professoras nos mais variados ambientes contribuirá para **adaptação do espaço físico para atividades corporais**, porém será necessário discutir o planejamento dessas atividades.

Propor o movimento corporal das crianças com o intuito de promover a aprendizagem, independentemente do ambiente, requer compreender a intenção que orienta esse movimento.

Além de considerar o espaço físico, foram investigadas as **propostas com e sem intencionalidade motora definida**.

A expectativa das professoras Lindinha e Marina, em relação às intenções motoras nas atividades propostas, revelou que a formação docente contribuiu para planejar atividades com

intencionalidade motora. Já a professora Mônica reconheceu as dificuldades motoras apresentadas no movimento corporal das crianças, porém não propôs atividades com intencionalidade motora.

Ampliar as intenções motoras nas atividades corporais da criança requer um conhecimento específico por parte do professor no momento do planejamento. Como revelado anteriormente, contemplar o desenvolvimento integral das crianças não significa só planejar atividades para o desenvolvimento da dimensão motora, mas há também a necessidade de considerar as dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Por fim, a visão apresentada pelas professoras, nesta pesquisa, considerou que o movimento corporal das crianças é parte integrante no processo de ensino-aprendizagem. Porém, é importante salientar, há outras demandas no cotidiano escolar das professoras que não envolvem os movimentos corporais, nas salas de referência, propostas na grade curricular da educação infantil. É oportuno observar que os(as) professores(as) especialistas em música, ballet, judô, também contribuem para o movimento corporal das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Além dessas atividades, as crianças realizam, uma vez por semana, aula de psicomotricidade, ministrada por um especialista.

Nessa perspectiva, a equipe multidisciplinar é responsável por garantir o direito das crianças ao processo de ensino-aprendizagem, porém as professoras entrevistadas são as que ficam a maior parte do tempo com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS CAMINHOS PARA UM PROJETO EM CONTEXTO

Diante dos resultados desta pesquisa, reitera-se a necessidade de uma proposta de formação docente continuada fundamentada nos princípios da psicomotricidade. Tal formação deve considerar as informações apresentadas, analisadas e discutidas ao longo do estudo, as quais evidenciam a compreensão das professoras acerca dos movimentos corporais das crianças no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a elaboração de práticas pedagógicas alinhadas às suas necessidades.

Considerando os apontamentos realizados, a formação docente continuada permitirá uma atualização permanente frente às demandas apresentadas pelas crianças no cotidiano escolar. Imbernón (2011) afirma que, diante das mudanças no contexto escolar, deve-se criar estratégias e métodos de intervenção que permitam a reflexão, com um olhar rigoroso e investigativo.

Nessa direção, a pesquisa mostrou que as professoras reconhecem a importância do movimento corporal no processo de ensino-aprendizagem, porém, a partir dos relatos, foram observadas as dificuldades na elaboração de atividades práticas com objetivos definidos, capazes de promover a aprendizagem necessária por meio do movimento corporal, na faixa etária em que lecionam.

Como observado nesta pesquisa, as intencionalidades motoras do movimento corporal, apresentadas pelas professoras, evidenciam a necessidade de um aprofundamento nos conceitos teóricos de desenvolvimento psicomotor infantil, fundamentados na teoria de Henri Wallon, que se baseia na integralidade do desenvolvimento da criança, nas dimensões motoras, cognitivas e afetivas.

Limongelli (2010) afirma que os(as) professores(as) precisam conhecer o desenvolvimento humano, não só na dimensão motora, mas também nas dimensões afetiva e cognitiva. A partir desse conhecimento, é possível elaborar propostas pedagógicas adequadas às necessidades e às individualidades das crianças.

No que se refere aos ambientes em que as professoras realizam atividades por meio dos movimentos corporais, esta pesquisa tomou como ponto de partida a investigação do espaço da sala de referência; porém constatou-se que as práticas corporais relatadas ocorreram também em outros ambientes.

Diante do exposto, faz-se necessário ampliar o repertório de atividades corporais nos diferentes ambientes da escola, considerando o processo de ensino-aprendizagem. Essa

ampliação deve envolver o planejamento intencional do movimento corporal, contemplando as dimensões motoras, cognitivas e afetivas, bem como o espaço adequado para realização.

Nesse sentido, Fonseca (1998) ressalta a importância do meio em que o movimento se desenvolve, afirmando que ele contém em si sua verdade e uma orientação significativa.

As professoras polivalentes na educação infantil, dentre as atribuições diárias, exercidas na sala de referência ou em outros ambientes, devem considerar o movimento corporal como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, porém não cabe somente a elas essa responsabilidade. Toda equipe de especialistas, cada qual com suas especificidades, fazem parte do processo de formação no desenvolvimento das dimensões motoras, cognitivas e afetivas.

Tendo em vista os resultados da pesquisa, e por considerar que as professoras polivalentes permanecem a maior parte do tempo na rotina escolar das crianças, faz-se necessário elaborar uma proposta de formação continuada para embasá-las teoricamente nas concepções wallonianas e nas práticas intencionais de movimento corporal voltadas ao desenvolvimento psicomotor e à aprendizagem por meio da psicomotricidade. Para isso, sugere-se um projeto de formação voltado às professoras polivalentes na educação infantil, por meio do qual:

- Percebam a importância do movimento corporal nos processos de ensino-aprendizagem.
- Conheçam a psicomotricidade como uma possibilidade de aprofundamento das propostas pedagógicas no cotidiano escolar, ampliando sua compreensão sobre as atividades práticas voltadas ao desenvolvimento psicomotor infantil. Além disso, é fundamental que assimilem a importância das bases psicomotoras.
- Considerem, em seus planejamentos, a teoria de Henri Wallon, que enfatiza o respeito à individualidade da criança, à integralidade do ser e às características de desenvolvimento da faixa etária.
- Percebam como o ambiente em que as propostas são realizadas por meio dos movimentos corporais pode influenciar nos processos de ensino-aprendizagem, considerando os espaços como a sala de referência, parques, brinquedos e outros.
- Compreendam que cada criança possui uma história de vida, com suas crenças e valores, e que, ao propor atividades que envolvem o movimento corporal, é essencial considerar esses aspectos nas formas de expressão e nas ações realizadas.

A proposta de formação continuada apresentada, foi elaborada pelos meus conhecimentos adquiridos na formação docente e práticas no cotidiano das crianças, observando e ministrando aulas ao longo dos anos.

Apresentar uma proposta formativa de pesquisa engajada, contribuirá no processo de ensino-aprendizagem das crianças na educação infantil.

REFERÊNCIAS

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 99 p. ISBN 85-98843-03-2.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O corpo na perspectiva do coordenador pedagógico**. *Educação & Linguagem*, v. 11, n. 17, p. 117–133, jun. 2008. DOI: 10.15603/2176-1043/el.v11n17p117-133.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 23-57.

BARRETO, Bárbara Travassos. **Sentir e representar o mundo, escrever as palavras**: as manifestações corporais no processo de alfabetização à luz de Henri Wallon. 126 p. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

FONSECA, Vitor da. **Manual de observação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. 2. ed. rev. e aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 152 p. ISBN 978-85-1502-931-0.

TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. **A influência das mídias digitais na cultura da infância**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024. 282 p. ISBN 978-85-2170-308-2.

ANEXOS A - Entrevistas reflexivas

Professora Mônica

Minha família toda trabalha com crianças.

Minha mãe sempre trabalhou em uma escolinha de educação infantil e meu pai trabalha com transporte escolar. Quando eu era menor, no período da tarde, eu ficava com minha mãe na escolinha em que ela trabalhava. A escola permitia isso, então eu ficava ali ajudando, cuidando dos bebês.

À tarde, eu ajudava meu pai. Ficava no transporte escolar. Então eu tinha que fazer o caminho com ele, porque eu não tinha com quem ficar em casa. Então, eu fui crescendo com isso e sempre vendo, gostando de criança. Mas, quando eu fui escolher minha profissão, eu relutei um pouco, pelo preconceito que existe de ser professora... Ah, vai ser professora... nossa...

E aí eu quis ir para a área da nutrição primeiro, mas eu falava que eu ia trabalhar na escola como nutricionista. E aí, tentei, mas não vingou eu fazer a nutrição. Eu fiz, acho que um, dois meses, mas não gostei.

E aí, eu parei. Minha mãe, todo mundo falavam, mas você tem que ser professora; você não tem outra coisa. E aí, eu aceitei.

E aí, desde que eu comecei a fazer a faculdade, eu fiz na UNIP, eu comecei a trabalhar aqui. Então, eu tô aqui desde 2016 e aí eu comecei no integral, como auxiliar de corredor, auxiliava todas as turmas. Aí, depois fiquei como auxiliar de classe do integral, virei monitora e depois professora, no ano da pandemia.

Então, eu já passei por todas as turmas, desde a educação infantil até o quinto ano, porque no integral, eu ficava ali com as turmas mescladas e no infantil; já passei por todas as turmas.

Entrevistador (I): O que eu gostaria de saber é como você vê o movimento corporal das crianças na sala de referência?

Entrevistada 1 (E1): Na sala a gente introduz muito na questão do movimento mais das mãos, com o movimento da realização da atividade; a gente pega muito a parte motora da mão, então

a atividade que tem escrita, com pintura, coisas do tipo; mas a gente tenta, na educação infantil, usar do movimento em outras questões. Então alguma atividade que tenha uma música, a gente coloca a música e eles têm que reproduzir o movimento daquela música. Tem agora o projetor na sala que auxilia muito a gente, então a gente consegue, mesmo que não coloque o vídeo, passar uma música que eles têm que acompanhar a batida; eles têm que se movimentar ali; então a gente usa muito dessa parte. Ou em atividades no infantil, a gente tem muito a ludicidade, do brincar, aprender brincando, que pra eles, eles pegam muito mais fácil, na lateralidade: uma atividade que precisa ir para direita ou para esquerda, eles pularem do lado certo, eles irem identificando conforme a brincadeira. A gente faz bastante isso na educação infantil Mas as crianças cada vez mais estão chegando com essa dificuldade na sala; a gente percebe cada vez mais eles chegando com a coordenação motora, não tendo essa noção, assim, até pra andar, subir, descer uma escada; eles precisam se concentrar muito para aquela atividade, porque é algo que eles não desenvolvem, acho que, fora da escola Tem muitos que até estranham quando a gente põe muita dessas atividades para eles, é um excesso, porque eu acho que, no ambiente externo da escola, é mais, hoje em dia, tela, vídeos, celulares, e a brincadeira é o correr e pular, então se machuca, se vira o pé; para eles é um problema muito maior.

Entrevistador: Você consegue exemplificar esses tipos de atividades, como as voltadas para música? Como eles interagem com essa atividade? Você falou do parque, onde eles trabalham a lateralidade. Dê um exemplo de uma atividade que você desenvolve para eles.

(E1): Sim, por exemplo, ontem mesmo com a turma do pré, eu fiz; eles estão aprendendo o relógio de ponteiro, então eles sabem que tem dois, um marca a hora, um marca o minuto, e aí o livro apresentava aquela música Tumbalacatumba, da Galinha Pintadinha, que fala quando o relógio bate a uma, todas as caveiras pintam as unhas. Então eu li primeiro com eles, e a gente representou cada atividade que a caveira faz, depois eu coloquei a música e deixei eles na sala fazerem a dança. Então eles olhavam, se movimentavam, falavam, vai, façam a caveira, e eles faziam. Na hora que falava o horário, eles tinham que imitar, comer pastéis, jogar basquete, eles tinham que fazer o movimento que a música mesmo pede. Mas até nessas atividades que são simples, a gente consegue perceber a ausência de alguns; e precisar rápido fingir que tá jogando basquete e imitar uma mulher. Tem uns que ali já se perderam, acham que é uma coisa boba, mas que é essencial para eles, porque a gente vê dali o movimento que eles realizam. E no parque, a minha turma gosta muito, no momento livre, de brincar de pega-pega, por exemplo, e eu deixo eles brincarem. Você percebe aqueles que sobem, descem, correm, e eu costumo

falar que eles correm sem olhar, parece um tsunâmi; eles correm e o parque é pequeno, então eles precisam correr enquanto um está vindo o outro está indo, se eu não dou um grito, eles trombam, porque eles não têm essa percepção de ter que parar rápido, eles não têm a agilidade de parar ou eles não percebem; eles já assustam, batem ou gritam, fazem alguma coisa, então eles não têm essa percepção do olhar adiante, tá correndo aqui, mas olhar para o lado para ver se está vindo alguém do lado.

(I): Por exemplo, essas propostas que você realiza com seus alunos, visando esse movimento corporal, tem uma intencionalidade ou é simplesmente pelo movimento corporal?

(E1): Por exemplo, a música ontem, não tinha uma percepção, é porque era uma música, é uma coisa diferente, eu faço que é um jeito deles se mexerem. Têm dias que eles estão mais caidinhos ou não estão prestando atenção; isso muda o foco, eles acordam mais para atividade, mas não tem uma intencionalidade. Eu particularmente não tenho, tipo, ah, isso seria legal porque eu vou perceber tal coisa; eu percebo assim nas crianças que é gritante essa questão do não se equilibrar, não se perder na música, por falar três coisas rápidas para se fazer. A gente percebe essas coisas que são mais gritantes, mas no simples, conseguir olhar se a criança consegue fazer tal coisa, não. Eu acho que os menores, maternal, tudo a gente consegue na questão do movimento, tem mais intencionalidade; maternal, jardim, não faz muito movimento de pinça, faz muito andar em cima de letrinha com a face no chão; eles têm que pôr um pé na frente do outro, a gente já consegue, os menores perceber mais isso.

(I): Então você tá dizendo que esse movimento corporal, esses exemplos que você deu agora, está relacionado à aprendizagem da criança?

(E1): Sim, no geral, a criança precisa se desenvolver de todas as partes, e na educação infantil a gente tenta, mas não tem uma intenção bem detalhada de uma questão motora, sabe, de uma questão de pensar em atividade física ou coisa do tipo, é mais da aprendizagem no geral, saber virar rápido, saber pegar mais uma coisa. Tenho criança no pré que, para descer a escada, se não for, olhando o chão, degrau por degrau... Então eu acho que o trabalho todo, fingir que é uma múmia, eles terem que levantar e abaixar o pé fingindo ser uma múmia, já trabalha nisso.

(I): Você consegue associar o que observa nesses alunos, quando realizam movimentos corporais, com a parte teórica daquilo que você está desenvolvendo, em termos de dificuldade? Ou você não consegue perceber essa relação?

(E1): Ah, esse aluno que tá com esse movimento um pouco mais travado e tal, eu percebo que ele tem mais dificuldade em aprender do que aquele aluno que é mais descontraído. Tem alunos que se eu pedir pra correr, ele precisa pensar, e se concentrar.

Então, é um processo que vem, está vindo muitas crianças; os pais colocam, numa bolha maior, então, para gente é difícil, porque você vai pedir para criança pular, saltar, correr, e é uma coisa que a criança não faz em casa, os pais vão evitando isso pra não machucar. Enquanto eu tenho outros alunos que têm essa questão de correr, tem a dificuldade do correr, da lateralidade, a questão da escada; é preciso ir devagar olhando, mas pedagogicamente, não apresenta nada, acompanha tudo, é supercaprichoso, está lendo, escrevendo sozinho, então, são crianças e crianças, tendo dois tipos, os que vão mesmo tendo algumas dificuldades motoras, e os que você percebe que é num geral.

(I): Para a realização dessas propostas de movimentos corporais na sala de referência, é necessário modificar o espaço ou a disposição dos móveis?

(E1): Sim, ontem foi uma atividade, como era só a dança, eles ficam no corredor, então, eles dançavam ali no local, mas já teve atividade, por exemplo, da direita e da esquerda que eu fiz, que era uma linha reta no meio, que eu coloquei; então, afastei as cadeiras, e aí ficou meio livre, era uma linha reta, eles estavam ali no meio. Quando eu falava direita, eles tinham que pular para direita, quando eu falava esquerda, tinham que pular para esquerda, quem errasse ia saindo, então, o ambiente a gente já mudou pra isso.

(I): A proposta dessa atividade era para desenvolver a lateralidade?

(E1): A lateralidade é a diferenciação para direita e esquerda, que eles já começam a aprender ter essa noção, então, tinham aqueles que também a gente percebia que demorava um pouquinho para ver para onde o amigo ia pular, para pular junto. Aqueles que você falava já iam rápido; então, eu falava meio, direita, esquerda, direita, meio, e eles iam, conforme iam saindo. Quando sobravam só dois, eu coloquei um de costas para o outro, que aí eles não iam conseguir saber o que o outro tava fazendo. Quando é algo que precisa ser maior, a gente troca o ambiente, lá embaixo, no pátio, que já é mais aberto; se a gente precisa, a gente tem essa opção, pode ir para qualquer lugar. Se você precisa de um local aberto, um local diferente, a gente pode usar tudo lá embaixo.

(I): Durante sua formação docente na graduação em Pedagogia, você teve alguma disciplina que abordasse os movimentos corporais com crianças?

(E1): Na pedagogia, não. Na pedagogia é bem ausente, assim, da prática, da realidade, do que a gente vai viver, porque eles falam bastante sobre os pensadores, sobre a história da educação até certo ponto, mas a prática mesmo é bem rasa, e a questão motora eu, pelo menos, não tive, quando me formei, essa questão de movimento, de lateralidade, de todo esse campo.

(I): A partir de quais fontes ou experiência você adquiriu a compreensão sobre a importância do movimento corporal para aprendizagem das crianças?

(E1): No dia a dia, porque quando a gente entra na sala de aula, a prática é totalmente diferente da teoria que a gente viu lá.

Quando a gente entra, primeiro, que ficar sentada numa cadeira. Hoje em dia, cinco horas, a criança não fica. Uma hora eles já estão em outro mundo e se a gente não fizer uma coisa diferente, uma coisa que vai chamar a atenção deles, eles param, não continuam. Então, a gente precisa ir mudando cada vez mais. As crianças estão na era do imediato, se a gente põe um vídeo no YouTube, que é pra eles verem algo, a música do Tumbalacatumba, se aparece um comercial, ou eles querem ir na tela para passar, como se fosse *touch* ou eles ficam, vai, pronto, tira, tira, tira, porque eles são imediatistas.

Se a gente ficar 50 minutos falando de algo, com a educação infantil, nem se tem esse tempo, a gente faz ali uma atividade, faz outra coisa. Então, eu fui percebendo no dia a dia que o lúdico é o que pega as crianças de hoje em dia. A gente brinca muito [dizendo], que a criança de maternal entra aqui, não adianta mais a gente querer contar pra ela que o sol é amarelo, isso ela já viu em desenho, na internet.

Então, a gente precisa achar outros meios de chamar a atenção deles, e a atenção deles a gente chama numa brincadeira. Eles aprendem muito mais rápido do que ficar ali na atividade em si, sentado numa sala de aula.

(I): Talvez essa experiência que você traz não foi da sua formação docente, mas a educação que você teve na escola, em termos de movimentos corporais, que proporciona para os seus alunos?

(E1): De educação infantil, eu não lembro muito. Eu acho que na época que eu estudei, não faz tanto tempo assim ainda, era muito tradicional, aquilo do sentado, aprendendo.

Eu vejo muito com os maiores, estão aprendendo uma multiplicação, e com a professora de educação física, pergunto: pode pôr isso na sua aula, fazer uma corrida na quadra, dou uma conta, eles têm que correr, pegar o resultado e voltar.

O dia do brinquedo e o dia do parque é mais livre, brincar do que quer. Não em atividades, tanto quanto hoje em dia, eu vejo aqui na prática sempre o fim.

(I): Esse brincar livre, fala mais um pouquinho dele. Você relaciona esse brincar livre com o movimento corporal?

(E1): O brincar livre aqui, por exemplo, eu deixo bastante, até porque como a gente, durante a rotina, se eu coloco atividade, eles já sabem que é algo diferente que a gente vai fazer no dia, não é uma lição em si.

Então, essa semana, eu vou fazer uma dança das cadeiras matemáticas. Então, a gente vai pro parque, cada cadeirinha vai ter uma conta. Eles vão ficar girando, quando parar a música, eles têm que parar e fazer aquela conta e pôr ela dentro do quadro que eles acham.

Porque eles estão começando a ver adição aqui no pré. Então, depois, a gente vem pra mesa e para sala e vai registrar isso no caderno. Mas o brincar livre, eu tirar o dia deles do parque, por exemplo, porque amanhã, no parque, fazer essa brincadeira, eles já acham chato, porque eles gostam de ir no parque brincar de pega-pega, fazer a corrida do cavalinho, coisa da cabecinha deles, mamãe e filhinho.

Quando eu coloco a atividade diferenciada no momento da recreação deles, eles já se frustram um pouco. Tem momentos que precisam, aí a gente explica pra eles e está tudo bem.

Mas eu evito, porque eu acho que só regra, regra, tem momentos que eles gostam de ficar brincando do que eles querem. Ou deitar na grama e ficar olhando para o teto.

(I): E essas propostas de movimentos corporais, eles gostam?

(E1): Gostam bastante. Eles gostam muito mesmo. Para eles, é o que eu falo; se eu colocar seis continhas na lousa e só falar pra eles fazerem, eles vão fazer, vão reclamar ou vão fazer de qualquer jeito; as mesmas seis continhas, eu colocar no parque, eles ficarem girando, ser um

desafio pra eles tentarem responder sozinhos e voltar depois para fazer treino já é algo totalmente diferente.

Só que aqui, pra eles, é isso. Tudo é tão lúdico, tudo a gente brinca e fala, que se precisar, a gente se pendura no ventilador pra eles entenderem. Então, para eles é tudo dessa forma.

A maioria, eu e a Lindinha, esse ano que estamos no Pré, a gente faz no caderno. Precisa ter o registro, eles precisam ter essa noção espacial de caderno. Precisa ter essa coordenação; eles começam a ver a letra cursiva agora no pré com a gente.

É um desafio muito grande pra eles, mas a letrinha bastão, eles olham e copiam, olham e copiam. A cursiva, eles precisam começar, fazer um movimento sem parar, até o final da palavra.

E se a gente não vem de uma escadinha, desde o maternal, brincando de massinha que eles apertam a mão, brincando de colar o papelzinho, que é coisa simples, um monta-a-monta, que eles precisam pegar um por um e pôr e ir mexendo a mão. Chega aqui e a gente percebe essa diferença.

Educação infantil é ir para escola, aprender a dividir, compartilhar, fazer essas brincadeiras, movimentos. A gente faz muita roda de música, duas vezes na semana, aqui na entrada.

Professora Lindinha

Eu trabalhei uns nove anos na área administrativa. Sabe quando você sente que você está ali trabalhando, mas não está fazendo nada para você, nem para alguém? Você está fazendo, você não vê o resultado daquilo? Você não vê, você joga para o ar. Eu trabalhava muito, eu sempre fui muito dedicada.

Aí eu falei, gente, não dá, agora eu quero fazer alguma coisa que eu sinta que eu estou sendo útil para alguém. E por que não as crianças? Aí eu tive a minha primeira filha, falei, agora eu entrei na faculdade, fiz faculdade e comecei. Os conteúdos da faculdade já eram algo que me encantava muito.

Aí eu falei, me encontrei, fiz faculdade. Para começar a trabalhar aqui foi uma amiga minha, a Maylene, na época, você lembra dela? Ela que me indicou.

Na verdade, eu nem tinha terminado a faculdade ainda. E ela falou, olha, está precisando aqui. E aí a coordenadora que fez a entrevista, ela me ligou. Falei, vou ser bem sincera com você, eu não tenho nenhuma experiência. Eu nunca pisei dentro de uma sala de aula. Mas eu vou fazer acontecer. Se você falar para eu subir no teto, eu vou subir.

Aí ela falou, então vem, né? Vem, você começa como auxiliar. Mas já era o ano que eu ia me formar.

Eu entrei, acho que em outubro, bem no fim do ano. Então eu já ia pegar o meu diploma.

Aí virou o ano, eu peguei o diploma. Eu fiquei só nesse período, do fim do ano, de auxiliar. No outro ano, eu já iniciei como monitora.

Aí fiquei dois anos como monitora. Fui promovida o ano passado. Fiquei o ano passado como professora.

(I): E na área da educação, você ficou três anos só na teoria?

(Entrevistada 2): Só na teoria mesmo. E aí eu fui fazendo outras coisas. Teve a pandemia nesse período e aí as escolas estavam demitindo, estavam fechadas no processo de EAD.

Eu também não me sentia preparada. Eu tinha muito medo. Muito medo.

Medo de enfrentar as crianças. As problemáticas que a gente sabe que tem. Eu falei, ah, mas será que é isso mesmo que eu quero?

E é um impacto, quando você sai da teoria e vem pra realidade. É uma coisa completamente diferente. Muito diferente.

Eu falo, na faculdade não se ensina muito das coisas que a gente vivencia. Eu acho que só a vivência mesmo que traz essa prática. O que fazer na hora de um problema? A faculdade vai ensinar teoria que poucas vezes a gente usa.

Eu fiz relatório da educação infantil pela primeira vez esse ano. E eu falei, nossa, o que é isso? São detalhes, assim, teóricos que a faculdade te traz. Mas a vivência e o que fazer é outra coisa.

São dois universos completamente diferentes.

(I): O tema da minha pesquisa é a importância do movimento corporal no processo de ensino e aprendizagem em crianças de quatro e cinco anos. E o objetivo é analisar a compreensão das professoras em relação ao movimento corporal de crianças de quatro e cinco anos na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem.

Como você, na sala de referência, vê o movimento corporal das crianças?

Como você introduz o movimento corporal no dia a dia das crianças, na sala de referência?

(E2): Eu já pensei muito nisso. Porque temos aulas de psicomotricidade. E elas facilitam todo esse processo, mas em alguns momentos, eu digo, a maioria deles, é muito necessário que a gente também faça um processo dentro da sala de aula pra poder avançar essas crianças. Então, nessa faixa etária de quatro e cinco anos, eles já começam a sentir que eles pertencem a um espaço e que o espaço pode ser limitado. Eles precisam sentar em uma cadeira, eles precisam abrir um pote de lanche, eles precisam pegar um lápis pra escrever.

Todas essas questões motoras amplas e finas, temos que trabalhar, senão não funciona, porque não é só nas aulas de psicomotricidade que isso tem que ser feito, eu acho que dentro da sala de aula em alguns momentos também. Porém, a gente tem o conteúdo para seguir, a gente tem o livro, tem o caderno, tem a demanda que ela engole a gente.

Então, é muito mais difícil da gente parar para olhar essa parte do que fazer propriamente. Mas para coordenação motora fina, por exemplo, eles precisam do caderno. O pré é o que utiliza o caderno.

Eles precisam ter essa questão espacial da linha, a lateralidade da direita e esquerda. Olha, vamos pra direita, vamos pra esquerda. Então, a gente tá treinando ali no dia a dia, não tem como. Normalmente, através da musicalização, porque tem várias músicas que estimulam essas questões.

Então, nos minutinhos antes da aula ou no final da aula, a gente sempre coloca uma musiquinha que trabalha essas questões ou lateralidade ou em cima e embaixo, na frente e atrás.

(I): Você consegue exemplificar, um tipo de atividade que envolva esse movimento de musicalização?

(E2): A cabeça, ombro, joelho e pé. Tem uma brincadeira que a gente faz que a gente põe uma linha e aí eu falo todos pra direita, todos pra esquerda e é eliminado quem erra.

E isso a gente consegue fazer nos minutinhos e nos instantes finais, não precisa de material nenhum. A gente pode conseguir fazer ali.

A massinha é um dos materiais mais concretos que a gente tem para motricidade fina e ajuda a pegar o lápis também, porque eles precisam dessa força do tônus muscular. Então, a massinha, o horário da massinha, parece que é um horário pra brincadeira, mas além de estar estimulando a criatividade, está estimulando a força das mãos. Tem alguns alunos na sala, inclusive, que precisam muito dessa questão motora e psicomotora.

E a gente vê que, quanto mais eles têm dificuldade nessa questão, menos eles progridem no processo de aprendizagem. Tem alguns casos, por exemplo, que não conseguem sentar numa cadeira que eles caem, não pertencem a um espaço ainda, inevitável. Não conseguem andar em uma linha reta.

(I): Sobre esses alunos de que você está falando, você consegue associar essa questão ao movimento corporal; eles não conseguem sentar... Mas em relação à aprendizagem, você percebe a dificuldade em aprender?

(E2): Sim.

(I): Você consegue fazer essa relação?

(E2): Exatamente isso, exatamente isso. É como se fosse uma linha tênue, mas é uma linha que a questão corporal, ela é tão importante que influencia no processo de aprendizagem.

Se essa criança está com essa dificuldade nesse processo psicomotor ou motor, ela tem uma dificuldade na aprendizagem. Inclusive, eu escrevi em alguns relatórios para estimular, porque os pais também ajudam a estimular.

Por exemplo, no dia do folclore, do saci, pular de uma perna só, tem criança que não consegue pular de uma perna só. Perde o equilíbrio do plano de uma perna só. Não consegue andar numa linha reta, ela não consegue sentar numa cadeira, pegar um lápis. Quem tem essa falha nesse processo motor, que já vem de algum tempo, ou pode ser uma questão neurológica também, que em alguns casos pode ser, não consegue atingir aquilo.

Então, eu peço pra pular uma linha, pula quatro, cinco. Eu peço pra escrever em uma linha, escreve em três, quatro. E essa questão faz parte da questão corporal.

(I): Você traz essa ideia, do movimento corporal associado à aprendizagem.

Na sua graduação, no seu curso de pedagogia, você teve alguma disciplina que falasse sobre a importância dos movimentos corporais para a aprendizagem?

(E2): Eu não lembro o nome, mas eu tive. Eu lembro das aulas que falavam exatamente sobre isso, que tudo faz parte de um processo, que inicia ali na educação infantil. Essa disciplina, ela falava dessa relação do movimento corporal psicomotora para a aprendizagem.

(I): Isso te ajuda bastante?

(E2): Me ajuda e me interessa muito também, porque foi aí que eu pensei, eu sou apaixonada pela motricidade, então foi aí que eu pensei, como ajudar essas crianças? Tiverem alguns casos que eles precisam de ajuda, aí eu fui para a parte da motricidade, que inclusive pretendo fazer uma pós com relação a isso, porque a psicomotricidade e a motricidade estão alinhadas. Por exemplo, tenho uma aluna que precisa de muita ajuda. Ela não pertence a um espaço delimitado, ela não se reconhece em um espaço.

E as aulas de psicomotricidade para ela são essenciais. E dentro da sala de aula, eu tenho feito todo esse trabalho com ela, para ela tentar almoçar. Ela não consegue pegar um lápis, ela não escreve, a escrita dela é totalmente só desenhos e gráficos.

(I): E é essa questão motora, psicomotora.

Quando você propõe uma atividade de movimento corporal para as crianças, é com intencionalidade? Para que você quer aquele movimento?

(E2): Sim, para que eu quero ir e a quem eu quero atingir.

Eu sei que tem outros que são superavançados, eles não necessariamente estariam precisando fazer aquela atividade, mas a gente usa... Tudo com a intencionalidade.

(I): Você consegue dar alguns exemplos dessa intencionalidade, quando você propõe um movimento corporal? Por exemplo, eu quero que vocês façam isso relacionado à aprendizagem.

(E2): É a primeira parte da coordenação motora fina. A intencionalidade é o uso do caderno, do lápis e o uso da coordenação olho-mão. De olhar para a lousa e abaixar a cabeça para fazer.

Então, a massinha é um dos materiais mais concretos que utilizamos. A tesoura é outra, porque eles precisam dessa questão da fortificação dos ossos. Quando eles têm dificuldade nessa pega, a gente pode colocar uma bolinha de papel que facilita. Já está trabalhando a questão da força dos dedos e o abrir e fechar.

A gente utiliza o pregador com aquelas bolinhas para poder fazer o movimento de pinça. Tem alguns jogos também pedagógicos que a gente consegue trabalhar.

A gente usa jogos pedagógicos nessa intencionalidade também, mas o que eu me lembro de coordenação motora fina é mais essa. Agora, espacial e corporal, a musicalização, porque tem várias músicas que trabalham as partes do corpo, o levantar ou abaixar, a lateralidade. Eu criei um negócio na minha cabeça que se chama fadinha.

Porque existem coisas que a gente não consegue trabalhar no período da sala de aula e em outros momentos, por exemplo, no corredor, na hora que eles estão no brinquedão, a gente chama essa fadinha. A fadinha, ela vem, como se fosse o médico, ela manda eles fazerem alguma coisa.

Eu falo, a fadinha mandou, eles falam: fazer o quê? Então, é nesse momento que eu estou trabalhando essas outras questões. Eu falo, abaixar, dar três pulinhos, dar dez pulinhos, e aí eu vou observando. Inclusive, foi numa atividade dessa que eu percebi quem conseguia e quem não conseguia realizar.

Aí eu falo, andar na linha reta, dar três giros, dar três passos para a direita, dar três passos para a esquerda. Então, essa fadinha, ela vem exatamente para trabalhar nesses períodos em que está horrível, que a gente não consegue trabalhar essas outras questões que são importantes, mas a gente não consegue colocar no semanário uma aula para trabalhar a questão corporal. É muito difícil.

Principalmente nesse segundo semestre. E no primeiro ainda é mais leve, a gente consegue. Uma vez ou outra também a gente consegue.

Mas, com intencionalidade, é mais no início da aula, no final da aula, e nos momentos em que essa fadinha aparece. E, assim, você está propondo as atividades para eles realizarem.

(I): Quando você leva as crianças ao parque e os deixa livres, você observa esse movimento corporal para associar com a aprendizagem?

(E2): Eu sempre estou olhando e associando. Mas porque é nos momentos livres que a gente consegue perceber exatamente o que aquela criança está fazendo. Porque quando você também coloca muita intencionalidade, ela parece que é um robô. Ele sabe o que tem que fazer e faz.

Só que no momento livre que você consegue ver o que eles realmente sabem e o que eles realmente não sabem. Então, subir numa escada, quem coloca uma mão, quem não coloca, quem corre direitinho. Porque tem um jeito de correr também, que a gente consegue olhar.

E é exatamente nesses momentos livres que a fada aparece, com intencionalidade. Então, eu não deixo eles livres nem na hora que eles têm que estar livres. Eles fazem o momento livre deles, mas eu sempre coloco também um motivo pra eles estarem fazendo alguma coisa ali.

(I): Quando a gente fala do espaço, na sala de referência, como você procura organizar esse espaço para que essas crianças se movimentem?

(E2): O menos tradicional possível. A cadeira, se você for mais pra cá, você vai cair. Tem criança que levanta e joga tudo pro alto, porque não consegue entender que ela pertence a um espaço limitado. Eu falo que eu sou doida, porque a gente coloca as mulheres nesse modelo tradicional e a minha turma tem vinte alunos. Só tem espaço para vinte crianças dentro da sala. Então eu tiro as malas, porque é uma coisa que não ia funcionar ali e normalmente eu faço um círculo para que eles entrem por trás das cadeiras ou eu coloco esse jogo de cadeiras em quatro para que a cadeira fique livre e que eles consigam puxar a cadeira pra sentar.

Porque no tradicional, muitas vezes, eles não conseguem nem puxar a cadeira para sentar. A minha sala é muito apertada. Muito pequena, para quantidade de crianças.

É a quantidade máxima de crianças que permite mesmo. Normalmente eu coloco eles em círculo ou coloco eles de quatro em quatro com os jogos de cadeiras o mais livres possível.

(I): Você pede ajuda ao professor de psicomotricidade?

(E2): Nunca aconteceu. Eu ainda não sei até que ponto a gente pode ter essa comunicação com os professores, porque eu sou nova na educação infantil. É meu primeiro ano. É um universo novo para mim. Eu ainda estou conhecendo muita coisa, por isso que eu ainda estou com esse

olhar mais atento para perceber mesmo o que é necessário naquele ano. A gente sempre conversa uma coisa ou outra. No corredor eu sempre falo, a aluna está assim, e ele sempre concorda porque ele percebe que na aula dele também é do mesmo jeito. No balé, que a gente conversou e ela falou que as crianças que têm dificuldade na minha aula também têm na dela; então não é uma questão só da sala de aula. Essa criança, sem passar por esse processo de estímulos corporais, terá dificuldade quando chegar aqui.

(I): Com relação às atividades que você promove para a turma, quando volta no tempo, você traz consigo o que teve quando foi educada, na época de escola, ou foi a graduação que te deu essa base?

(E2): Eu não me lembro muito bem como foi, mas acho que não; eu acho que é muito mais dos estudos mesmo, depois da faculdade, que eu comecei a abrir a minha mente para esse tipo de conteúdo. Então acho que antes até eu não tive muita vivência assim do que tem hoje; é uma realidade muito diferente do que pode me parecer, mas é uma realidade diferente do que há; tem muitas outras; então na minha educação infantil, eu acho que eu não tinha tantos estímulos assim, porque eu era de escola pública, então as vivências são vivências, é o barro, é a terra, é muito mais estímulo; e aí eles esticam até o primeiro ano, começa ali com o primeiro ano o caderno; então eu tive essa perspectiva, mas os estudos me abriram a cabeça para procurar mais; então eu estou sempre vendo vídeos, lendo livro, não vou mentir para você que eu li livro, eu li um livro, com essa questão, mas é mais vídeos, professores que dão aula e postam os vídeos, ou nas redes sociais que falam muito sobre essa questão, porque é assunto que me interessa. Eu procuro saber tanto da questão corporal, psicomotora, são assuntos que me interessam, então quando interessa a gente começa a procurar mais com certeza.

Essa faixa etária de quatro e cinco anos, elas vivenciaram esse período dentro de casa, então eu também não cobro demais do corpo. A gente faz, lógico, comparações. Têm crianças que são muito avançadas e têm crianças que precisam muito, aí você fala: O que eu posso fazer para ajudar essa criança que precisa muito de você? Começa a ver, a pesquisar e a colocar dentro do seu dia a dia.

(I): O que você acha de uma proposta formativa em relação a movimentos corporais para as professoras da educação infantil?

(E2): Para mim, que tenho interesse, perfeito, genial. Eu acho que, para essa geração nova que está vindo, é extremamente importante essa questão do movimento como uma proposta

formativa, até porque é o que a gente falou, se a gente não sabe como agir aqui, a gente não consegue atingir, é uma coisa ligada a outra, a gente precisa ter todas essas informações para poder atingir um objetivo.

É um olhar que a gente tem que ter mais atento mesmo, não adianta só a sala de aula, só o conteúdo, a gente tem que olhar o todo, aquela crença no tudo o que ela está precisando desenvolver. No integral, a coordenadora falava "Você só quer ficar na quadra", mas eu fazia muita atividade na quadra, um cone levanta, senta, deita, rola; eu colocava até matemática na quadra, para eles irem fazendo o percurso. Às vezes eu olhava e falava: Nossa, o que ela está fazendo na quadra; mas é um espaço amplo e é um espaço, é o melhor espaço da escola para mim, porque a gente consegue trabalhar tudo, a matemática, português, o letramento, alfabetização, então eu vivia na quadra. A menina falava: Nossa, mas gosta da quadra, porque eu adorava as atividades lá.

Professora Marina

A minha mãe foi professora; hoje em dia ela não está em sala de aula. Ela já faz esse trabalho com crianças porque ela é babá. Então, eu sempre, desde pequena, tive a convivência com muitas crianças ao redor, em casa e tudo mais, e eu ficava curiosa. Na verdade, o que me puxou para a pedagogia foi essa curiosidade mesmo, do aprender.

Então, eu acho que é vocação de família; eu sempre tive o exemplo dentro de casa da minha mãe, que me levou a essa escolha. E aqui eu tenho a experiência. Eu entrei aqui no Dominante como auxiliar. Auxiliar de classe, depois como mentora, e depois consegui assumir a turma.

Eu tenho experiência aqui no colégio, do dia a dia.

Entrevistador (I): O que eu gostaria de saber como você vê o movimento corporal das crianças na sala de referência?

(Entrevistada 3): Para a vivência, a gente sabe a importância que tem esse movimentar, que a criança, até mesmo os adultos, se expressam através do corpo. Então, está um pouquinho mais agitado, tem essa questão da inquietação. Está feliz, está alegre, enfim, consegue expressar todas as emoções.

Nesse processo, a gente tenta meio que manter o equilíbrio, porque têm momentos que vai precisar que eles mantenham ali a concentração, e outros momentos para que a gente use para eles extravasarem. Então, a gente tenta fazer esse equilíbrio durante as dinâmicas, as atividades, até mesmo na rotina.

(I): Essas informações que você está trazendo, há uma ligação desse movimento corporal com a concentração?

(E3): Sim.

(I): Qual é a relação que você consegue ver desse movimento corporal com a concentração?

(E3): Principalmente nos momentos em que ficam mais agitados.

Nas primeiras aulas do dia, eles estão mais tranquilos e concentrados. Mas depois do lanche, trazem essa inquietude, levantam toda hora do lugar. Então, a gente percebe que eles precisam ali de um momento para descarregar mesmo a energia.

Nem sempre, toda vez, a gente consegue, em sala de aula, trazer essa movimentação. No momento que a gente precisa mesmo de um pouquinho mais de tranquilidade para que eles consigam se concentrar.

(I): Você propõe para a turma atividades dentro da sala que expressem o movimento corporal em alguma dinâmica?

(E3): Sim, durante a rotina, a gente tem um momento dentro de sala de aula que fica um pouquinho mais difícil, principalmente porque a minha turma é numerosa.

Então, a gente faz isso nas salas-ambiente. Em outros espaços, no parque, brinquedão, em dinâmicas. Tem que sempre trazer alguma dinâmica para que eles consigam ter essa participação, mas em outro ambiente, fora de sala de aula.

(I): E tem alguma situação que você propõe realizar uma proposta de movimento corporal com eles na sala?

(E3): Durante a semana, a gente faz algumas dinâmicas, mas sempre quando é esse momento em relação à movimentação, eu prefiro priorizar para que seja em outro ambiente, não dentro de sala de aula.

(I): E aí, nesse outro ambiente, quando você está fazendo esse movimento, ele é intencional?

(E3): Geralmente, para ser sincera, a gente prioriza outras questões, mais questões cognitivas, de aprendizagem, e o movimento seria ali a última opção.

(I): Na hora de propor o movimento. Então, um pouco que eu estou entendendo, é que a proposta de você colocar para eles o movimento corporal, é no sentido deles se descontraírem, tirarem um pouco o foco da sala de aula.

Esse movimento corporal, você consegue associá-lo com a aprendizagem dos seus alunos?

(E3): É, que tem momentos, que tem a intencionalidade dessa questão, de ser um momento só para eles se divertirem e extravasarem, para conseguir fazer ali a movimentação. Tem outras dinâmicas que já são mais pontuais.

Esses dias a gente fez uma dinâmica, que eles tinham que ter agilidade de sair correndo até outra mesa, para pegar as palavrinhas que precisavam para montar. Essa movimentação tinha um tempo para cumprir. Então, depende muito da atividade. Às vezes tem essa intencionalidade de trabalhar o todo, aprendizagem e movimentação, e, às vezes, só um momento mesmo para eles relaxarem.

(I): E na graduação, na sua formação docente, você teve alguma disciplina que tratasse da importância do movimento corporal?

(E3): Ah, eu não me lembro da disciplina específica, mas eu tive. Era corporeidade ou alguma coisa. Eu lembro que eu tive um trabalho que fizemos, que era sobre a psicomotricidade. Uma disciplina que falava sobre a importância desse movimento corporal. Como eu falei no início, a gente sempre está preocupada com o cognitivo, com a mentalidade, vai priorizando outras coisas e acaba deixando de lado essas questões do corpo e movimento.

(I): Na época da escola, não sei se você vai se recordar, mas você tenta passar para os seus alunos o que aprendeu na escola em termos de movimentos corporais?

(E3): Não. Mais da parte da graduação.

(I): Com relação ao movimento corporal, você procura associar atividades de concentração com momentos de relaxamento para as crianças? Você consegue exemplificar com alguma atividade dentro da sala de referência que realiza?

(E3): Não, a maior parte do tempo... é fora dela, porque no momento da entrada, a gente faz o acolhimento. Eles cantam, dançam e brincam. Então, essa questão dessa intencionalidade do corpo, movimento, só vai ficar mais restrito.

E você consegue identificar, quando você está ali dentro da sala de referência, uma criança que apresenta alguma defasagem motora? Você consegue relacionar isso com a aprendizagem?

Ah, sim, principalmente as crianças que apresentam mais inquietação, que estão muito agitadas, não conseguem acompanhar.

Geralmente precisam de uma orientação mais pontual e específica, até mesmo as crianças com mais dificuldade que a gente vê na coordenação motora grossa. Então, dá para perceber esses extremos. Um que é agitado demais, o outro que tem uma dificuldade de mobilidade, enfim.

Você consegue identificar aqueles que têm mais habilidade do que outros. Principalmente as crianças que são mais agitadas, que são mais inquietas, sempre tem ali uma dificuldade em relação ao espaçamento.

Eu tenho um aluno que ele tem algo, tem umas especificidades, ele ainda não tem essa habilidade da grafia. Está em desenvolvimento.

Ele tem várias questões, então tem essa questão do tônus muscular, tem a pressão correta ainda. Então a gente vai fazendo o suporte com a mão dele, e aos poucos a gente vai diminuindo para que ele tenha autonomia. Aos poucos a gente cada vez mais está diminuindo o suporte para que ele consiga fazer a grafia.

(I): Em termos de proposta formativa, para as professoras da educação infantil, relacionadas ao movimento corporal, você acha que isso seria interessante?

(E3): Seria muito interessante e ajudaria bastante.

Como eu falo, a gente, às vezes, acaba dando prioridade para outras questões e vai deixando isso de lado. Então para que tenha essa intencionalidade, para que nas nossas práticas a gente consiga modificar algumas ações, eu acho que seria muito interessante. Principalmente se algumas faculdades, universidades, que não ofereceram esse estudo na graduação, seria superimportante.

(I): Quando você leva as crianças ao parquinho, durante os momentos de brincadeira e interação, consegue perceber alguma relação entre o movimento corporal e a aprendizagem?

(E3): A gente consegue observar quem tem alguma dificuldade em relação à coordenação motora. Tem muitas crianças que observo caem muito, tropeçam.

Então o que ainda está aprendendo, está desenvolvendo esse conceito corporal. Então tudo isso a gente consegue observar.

Esse aluno que eu comentei, que ele ainda está em desenvolvimento da terapia, ele tem mais habilidade, aparentemente com a mão esquerda, mas têm alguns momentos que ele prefere entregar com a direita.

(I): Em relação a essas propostas de trabalho com o corpo, eles gostam quando você propõe esses tipos de atividade?

(E3): Com certeza. É algo diferente, que está fugindo da rotina, da sala de aula. Eles gostam bastante da aula de educação física.

(I): E você já precisou recorrer ao professor de educação física?

(E3): Teve sim, só não estou me recordando direito que tipo de atividade ele precisou fazer. Mas era algo que eles estavam aprendendo. Se não me engano, era para aprender sobre regras de jogo, que tinha uma apostila de geografia. E aí ele conseguiu fazer essa ligação, aplicar aquela atividade em si com a turma.

(I): Com que frequência a turma realiza atividades por meio dos movimentos corporais na semana?

(E3): Depende da semana que a gente precisa priorizar, mas essa semana mesmo eles já tiveram duas saídas pra ir nos espaços-ambiente, para brincar. E ontem também teve uma atividade que eles puderam se movimentar um pouco mais.

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A Psicomotricidade na Educação Infantil: a importância do movimento corporal no processo de ensino-aprendizagem em crianças de 4 e 5 anos.

Pesquisador: André Sarmiento de Mello

Você está sendo convidada a participar como voluntária de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes, ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações do autor, no que se refere ao movimento corporal, tendo como premissa o processo de ensino-aprendizagem em crianças de 4 e 5 anos.

O objetivo desta pesquisa é analisar a compreensão das professoras em relação ao movimento corporal de crianças de 4 e 5 anos na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem.

Procedimentos:

Aceitando participar desta pesquisa, o seu envolvimento se dará da seguinte forma: você participará de entrevista e autorizará a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma on-line e também dos registros realizados em portfólio on-line.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes, conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas, atendendo as Diretrizes e as Normas Regulamentadoras de Pesquisa que envolvem seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016).

Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que os afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder a qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos, ou ainda, não vejam pertinência na exposição, assim como poderão desistir de participar do projeto a qualquer momento. Ainda sim, se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento à unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Ao final da pesquisa, será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professoras entrevistadas, o que envolverá uma oportunidade de reflexão delas sobre o seu processo de aprendizagem durante a formação. Dessa forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar a professora a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar.

Acompanhamento e assistência:

Em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo, o pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes da pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador André Sarmiento de Mello. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP, na rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015-001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento, assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)