

PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DOS JOGOS SENSORIAIS¹

Ana Raquel de Oliveira França

Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, Brasil

Pierre Normando Gomes-da-Silva

Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, Brasil

Resumo

Diante da pouca visibilidade e reflexão sobre a formação inicial na Educação Física para a Educação Infantil, resolveu-se, em pesquisa documental, de análise metacientífica, análise de conteúdo, analisar um programa de experiência docente da UFPB, a partir de doze relatórios de graduandos desse componente educacional, cujas atividades foram realizadas em quatro escolas públicas da Educação Infantil, com 372 crianças de 4 a 5 anos, na cidade de João Pessoa/PB, por um período de sete anos. Evidenciou-se a evolução da teoria basilar do Programa (Pedagogia da Corporeidade) em sua contribuição para renovar a Educação Física na Educação Infantil, especialmente em termos de atividades de ensino para educação sensorial.

Palavras-chave: Percepção. Jogo. Educação infantil. Formação de professores.

PEDAGOGY OF CORPOREALITY IN PRESCHOOL – A STUDY CONSIDERING SENSORIAL PLAYS

Abstract

In view of the lack of visibility and reflection on initial education for Physical Education teaching in early childhood level, a piece of documentary research was conducted, making use of meta-scientific and content analysis to investigate a teaching experience program in UFPB, taking as data 12 reports of teacher trainees on this educational component, whose activities were carried out in 4 early childhood education public schools, with 372 children, 4 to 5 years old, in the city of João Pessoa/PB, for a period of 7 years. The development of the basic theory applied in the program (the pedagogy of the body) was highlighted, considering its contribution to renewing Physical Education in early childhood contexts, especially in terms of teaching activities for sensory education.

Keywords: Perception. Game. Childhood. Teacher training.

PEDAGOGÍA DE LA CORPOREIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO A PARTIR DE LOS JUEGOS SENSORIALES

Resumen

Ante la poca visibilidad y reflexión sobre la formación inicial en Educación Física para la Educación Infantil, se resolvió optar por una investigación documental de análisis metacientífico y análisis de contenido, analizar un Programa de experiencia docente de la UFPB, a par-

¹ Esta pesquisa teve financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Demanda Social (2014-2016).

tir de 12 informes de estudantes de este componente educativo, cuyas actividades se realizaron en 4 escuelas públicas de Educación Infantil, con 372 niños de 4 a 5 años, en la ciudad de João Pessoa/ PB, durante un período de 7 años. Se evidenció la evolución de la teoría basilar del Programa (Pedagogía de la Corporeidad) como una contribución para renovar la Educación Física en la Educación Infantil, especialmente en términos de actividades de enseñanza para educación sensorial.

Palabras clave: Percepción. Juego. Educación Infantil. Formación del Profesorado.

Introdução

Neste artigo, analisa-se parte da produção científica desenvolvida pelo Programa de Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (ProJsei), junto ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Pedagogia da Corporeidade (LEPEC), com graduandos de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba, no período de 2008 a 2014. Recorre-se, assim, a uma análise meta-científica para considerar parte do *corpus* selecionado em 2015: doze relatórios – cinco de iniciação científica (PIBIC/PIVIC) e sete de apoio à formação docente (PROLICEN) – redigidos por professores-pesquisadores em formação inicial (PFI), vinculados, como alunos de graduação, a programas mantidos pelo LEPEC. Tais documentos foram dedicados à interpretação dos dados empíricos, obtidos em contexto de intervenção pedagógica, produzida a partir dos referidos projetos, desenvolvidos em turmas de crianças entre 4 e 5 anos, em quatro escolas públicas de João Pessoa/PB.

Este trabalho se justifica por promover uma proposta educacional que atenta para a educação da sensibilidade na Educação Infantil (EI) e se contrapõe a um cenário escolar no qual ainda se reproduz a clássica divisão corpo-mente, destinando à EF um lugar acessório, presumidamente menos sistemático e determinante nos destinos da formação infantil. Ademais, a literatura científica não tem dedicado a merecida atenção à dimensão sensorial no contexto do brincar na EI, sendo que as produções de países de língua portuguesa sobre esse tema se concentram no reconhecimento dos canais sensoriais (visão, audição, paladar, olfato, tato), e na verificação da ausência ou dificuldade de se processarem os sentidos (CARVALHO, 2005; LINO, 2008).

Conforme a política recente para a EI (BRASIL, 2009, 2016), esse nível escolar requer também a Educação Física (EF); interações e brincadeiras infantis se tornam, conforme essa mesma política, eixos orientadores do trabalho pedagógico, de modo a assegurar o desenvolvimento humano corporal, cognitivo, linguístico e afetivo-social. Há, portanto, nos documentos que pautam a Educação Infantil (EI) no país uma tendência a superar o que Buss-Simão et al. (2010) sublinham como o esgotamento das concepções dualistas sobre corpo e infância, de modo que a EF se oriente por uma perspectiva crítica da relação entre infância e corpo, que considere as inter-relações entre natureza e cultura, valorizando a unidade sensório-perceptual experimentada desde o nascimento, e que invista na ludicidade.

Alan Prout (2010), fazendo uma crítica ao pensamento dual ainda presente na Sociologia da Infância, argumenta que, apesar disso, foi ela que criou não só um espaço para a infância no discurso sociológico, mas enfrentou a crescente complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável. Em sua posição de ultrapassar as dicotomias, o autor propõe que as crianças são tanto seres em si mesmos, quanto projetos sociais de devires, isso porque, suplantando o mito da autonomia e independência, ele compreende que tanto as crianças quanto os adultos são inacabados e interdependentes. Nessa perspectiva da infância como fenômeno complexo, este trabalho se orienta pela relação que o próprio Prout (2010) faz entre infância e corpo, argumentando a necessidade de reincluir a material-

dade na análise da infância, incluindo a corporeidade, em sua dimensão sensorial, na aprendizagem infantil.

A Pedagogia da Corporeidade (PC) é uma metodologia para a Educação Física que elege o jogo como pivô do ensino, compreendendo-o como um arranjo sociocultural propício à experiência do brincar. E o brincar é abordado em seus efeitos estéticos, éticos e lógicos, como ambiente favorável à aprendizagem de um modo de viver criativo (GOMES-DA-SILVA, 2016). O objetivo dessa teoria pedagógica é possibilitar a reconfiguração existencial, aqui compreendida como corporeidade. Em outras palavras, a PC compreende a existência como uma contínua configuração humana em correspondência ao seu modo de interagir com o ambiente, de modo que a provisória forma existencial de habitar o tempo e o espaço circunstancial é aqui denominada de corporeidade (GOMES-DA-SILVA, 2011; 2012; 2014).

A corporeidade é a tendência mais frequente de interagir consigo mesmo em meio às circunstâncias; daí o valor dado pela Pedagogia da Corporeidade aos aparelhos perceptivos no processo ensino-aprendizagem. A percepção aqui não é representacionista, aquela tradicional de decodificar o ambiente a partir das informações já acumuladas, mas a percepção como modo de se situar no espaço, de ocupar posições e realizar as ações possíveis e cabíveis. Nesse entendimento, a PC criou um dos seus programas didáticos para a EI, o Programa de Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (ProJsei), visando favorecer a imersão das crianças em suas capacidades perceptivas, as quais são entendidas como possibilidades de ação no entorno, o que foi denominado de *affordances* por James Gibson (1986).

A Pedagogia da Corporeidade (GOMES-DA-SILVA, 2016) se aproxima da psicologia da percepção, ou seja, da Teoria da Percepção Ecológica, de James Gibson (1904-1979). Essa teoria explica a atividade perceptiva como uma constante comunicação vital entre o organismo e o meio, dada de forma direta. Independentemente das representações internas ou simbólicas, é a percepção que guia as ações no meio, em tempo real, o que Gibson (1986) chama de *affordances*. Ou seja, há uma mutualidade entre os indicadores ambientais e seu processamento imediato, sensorial, de modo a dar-se uma complementaridade visível na adaptação entre ser vivo e ambiente (GIBSON, 1986). A aprendizagem do mundo ocorre por *affordances*, numa interação ecológica entre as oportunidades do meio e a ação realizada, antes mesmo dos processos cognitivos representacionistas ou associacionistas. Daí a PC trabalhar com jogos sensoriais para favorecer a aprendizagem da percepção da “leitura” ambiente, seus eventos, bem como da capacidade de ação dos sujeitos em reagirem nesse contexto, por meio de *effectivities*, outro conceito-chave para a capacidade de ação, de conhecimento imediato, de atenção aos eventos e à sua própria estrutura de experiência.

Nessa complementaridade conceitual entre *affordances* e *effectivities*, a PC estrutura sua intervenção pedagógica nesse Programa de Jogos Sensoriais para a Educação Infantil, ou seja, aos alunos são oferecidas situações de movimento para que, percebendo as propriedades do meio relativas às suas próprias capacidades de ação, possam agir adequadamente. Sillmann (2010) nos auxilia nessa compreensão, pensando os quatro conceitos decorrentes da *affordance*: o ambiente, o organismo, a mutualidade entre organismo e ambiente, e a ocasião. Ou seja, as crianças, para agirem em relação ao ambiente do jogo e seu próprio organismo (aparelho perceptivo-motor), necessitam praticar *affordances*, isto é, precisam perceber a si mesmas enquanto inseridas em seu ambiente e a relação que existe entre elas e seu meio. O procedimento pedagógico é fazer com que cada situação de jogo solicite ações próprias de cada um dos jogadores. Assim, para a PC, a produção de movimentos no jogo nas aulas de educação física é compreendida como *affordance*, ou seja, objetiva-se criar situações que exijam o máximo da capacidade percepto-motora do agente pelas informações disponíveis na ocasião de jogo. Assim a PC constrói seu trabalho educativo, compreendendo o ensino como ação de possibilitar *affordances* aos educandos por meio de situações de jogo, com vistas a favorecer

tanto ao educador quanto aos educandos uma reconfiguração existencial, um modo de viver mais brincante, portanto, criativo (GOMES-DA-SILVA, 2016).

A PC desenvolve uma ação pedagógica na EI partindo da intencional organização dos ambientes escolares, como sendo estes os mediadores que favorecem a crescente atividade de interação da criança consigo mesma, com os outros e com o meio, recorrendo à prática social do jogo. O jogo é a situação de movimento privilegiada para o ensino da Educação Física infantil, porque, como afirma Gomes-da-Silva (2014, p. 22), ele é um “diálogo das formas de vida presentes na movimentação”. É um espaço de interações e produção de sentido, visto que, a um só tempo, exige dos seus participantes capacidade perceptiva, comunicativa, relacional e autoexpressiva. Nesse contexto, o professor valoriza os vínculos ambientais, sociais e pessoais produzidos nas interações dos jogadores entre si e com o entorno.

Daí perguntar-se, neste artigo, se e como esses relatórios de aplicação do ProJsei em escolas públicas evidenciam, na formulação de seus temas e objetivos científico-pedagógicos, a evolução da própria teoria da Pedagogia da Corporeidade (PC) e que contribuições essa eventual sistematização trouxe para a Educação Infantil.

Ora, o ProJsei é um dos programas didáticos da PC que, dedicado à EI, objetiva a expansão das experiências sensoriais das crianças, em contexto de jogos, entendidos, nessa fase escolar, como experiências de exploração e sensibilidade. Ao longo de uma década de existência, ele vem reunindo pesquisas e intervenções pedagógicas em torno das quais foram produzidos relatórios de discentes da EF vinculados ao LEPEC/UFPB. Na convergência do que consideram Vieira e Altmann (2016), tais projetos promovem espaços e tempos adequados para as crianças brincarem de forma livre, num ambiente de segurança. A atividade preferencial para essa brincadeira é o jogo acompanhado por adultos, concebido como pivô para a construção de conhecimento infantil nas aulas de EF. O jogo é aberto à improvisação e solicita prontidão e criatividade do jogador para cada situação apresentada (GOMES-DA-SILVA, 2016).

O ProJsei organiza sequências didáticas que valorizam três experiências: sentir, reagir e refletir. A aula de EF, nesse Programa, é compreendida como espaço oportuno para conhecer o mundo, na medida em que se conhece pela experiência. Sucintamente, no *sentir* acontecem situações de sensibilização para encantamento dos participantes e entrega à aprendizagem; no *reagir* ocorrem as situações desafios (*affordances – effectivities*), provocando mudanças de hábitos; e no *refletir* se desenvolvem situações que possibilitam a síntese, a tomada de consciência do vivido (GOMES-DA-SILVA, 2016). Assim, decorrente dessa compreensão, os jogos sensoriais foram eleitos como caminho da aprendizagem na infância.

Após a apresentação da metodologia, a seguir, são apresentados e discutidos os objetivos do ProJsei, para com as crianças e Professores em Formação Inicial (PFI). Depois, serão analisados os conceitos relacionados ao referencial teórico encontrados nos documentos do ProJsei.

Metodologia

Por consistir em pesquisa metacientífica, qualitativa, de natureza descritiva, este estudo pode ser considerado uma revisão da literatura produzida pelo próprio ProJsei, no conjunto de suas atividades universitárias. São apreciados doze documentos acadêmicos, seis relatórios conclusivos de atividades de iniciação científica e outros seis de apoio à formação docente inicial, vinculados ao ProJsei e, respectivamente, aos Programas Acadêmicos PIBIC/PIVIC e PROLICEN, produzidos de 2008 a 2014. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (UFPB) com registro no protocolo nº 0665/14 (CAAE: 39392714.2.0000.5188).

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos mencionados pelos relatórios, utilizaram-se códigos para os documentos, identificados pela letra R com número de identifica-

ção e ano a que correspondem (ex.: R1/2008), tendo uma ocorrência até doze. Cabe ressaltar que, mesmo derivados de uma pesquisa com seres humanos, os dados aqui analisados se restringem a documentos e à menção a pessoas, a qual, quando se dá, é protegida também por código (no caso, PFI - Professores em Formação Inicial, numerados de 1 a 7). Apenas para que se compreenda melhor os dados investigados, faz-se a seguir breve menção ao ambiente e às pessoas a que tais documentos se referem, de modo a favorecer o entendimento da análise de seus objetivos.

As 372 crianças alcançadas pelos projetos cujos relatórios são aqui considerados tinham entre 4 e 5 anos, frequentavam quatro escolas públicas e eram, na sua grande maioria, afrodescendentes e moradoras de áreas vulneráveis da cidade de João Pessoa-PB. Os relatórios não revelam a quantidade de meninas e meninos, não sendo possível fazer um recorte de gênero. A amostra dos PFI foi constituída por estudantes de universidade pública, vinculados ao curso de graduação em Educação Física, com idades entre 20 e 22 anos, sendo quatro homens e três mulheres, seis pardos(as) e um negro. Ao longo de uma década, envolveram-se em 188 intervenções pontuais, no conjunto das atividades relatadas. Todos, no momento de produção deste artigo, já estão graduados.

A Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) foi utilizada para destacar aspectos relevantes das respostas dos relatórios. Os textos foram primeiramente lidos de forma flutuante e, em seguida, foram definidas as categorias com que se analisaram os relatórios. Como neste artigo se analisam apenas os objetivos e conceitos norteadores, tais elementos do texto foram considerados pelo sistema de classificação baseado na técnica de Bardin (2011) como Unidades de Registro (dotadas de significação codificada; no caso, transformadas em conceitos e descrição de ações).

Resultados e discussão

Os relatórios examinados apresentam entre 11 e 30 páginas, cada, e foram formulados com características mais descritivas – no caso dos relatórios para os projetos de apoio à formação docente inicial – e, para o conjunto de relatórios destinados aos projetos de iniciação científica, evidenciou-se um tom mais analítico.

O conjunto dos dados analisados está reunido no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Temas e objetivos em relatórios do ProJsei de 2008 a 2014

Ano	Código e tipo do projeto	Temas (Palavras-chave)	Objetivos (*)
2008	R1: Iniciação científica	Prática, educação sensorial, crianças	1
2008	R2: Apoio à formação docente inicial	Educação dos sentidos, Educação Física, Infância	3
2009	R3: Iniciação científica	Práticas corporais, sensorialidade, aprendizagem perceptiva, crianças	3
2009	R4: Apoio à formação docente inicial	Sensorialidade, inteligência expressiva, metodologia, ensino, Educação Física, infância	3
2010	R5: Apoio à formação docente inicial	Sensorialidade, crianças, metodologia, ensino, Educação Física	2, 3
2011	R6: Apoio à formação docente inicial		
2011	R7: Iniciação científica	Jogo, aprendizagem, equilíbrio, percepção corporal, crianças, creches	2, 3
2012	R8 e R9: Apoio à formação docente inicial	Sensorialidade, inteligência expressiva, metodologia, ensino, Educação Física, infância, tato	2,3
		Sensorialidade, crianças, metodologia, ensino, Educação Física, olfato	
2013	R10: Iniciação científica	Jogo, percepção visual, crianças (4 e 5 anos), aulas, Educação Física	2,3
2013	R11: Apoio à formação docente inicial	Sensorialidade, crianças, ensino, percepção visual, cores	2,3
2013	R11: Apoio à formação docente inicial	Sensorialidade, crianças, ensino, percepção visual, cores	2,3
2014	R12: Iniciação científica	Brincadeiras cantadas, percepção auditiva, crianças (4 a 6 anos), aulas, Educação Física.	2

Fonte: Autoria própria, 2016.

(*) **Legenda (transcrição literal):**

1 “Avaliar as práticas educativas de experiência sensorial e expressividade em sua capacidade de contribuir para desenvolver no sujeito, no corpo da criança, sua função de lugar fundamental de prazer.”

2 “Ampliar a percepção e a consciência de si e do mundo físico-social.”

3 “Favorecer aos alunos de Educação Física a oportunidade de implementar uma metodologia de ensino para a educação dos sentidos na Educação Infantil.”

a) A presença de temas nos relatórios

Observam-se, inicialmente, a partir da distribuição de temas nos relatórios, identificados com palavras-chave, três aspectos importantes: a continuidade temática, a evolução teórica e o atravessamento de modalidades.

A continuidade temática se evidencia pela repetição de temas representados pelas palavras-chave, como é o caso de “sensorialidade”, constante em nove dos doze relatórios: e mesmo que em 2013 ela não apareça no relatório de iniciação científica, aparece nos relatórios de apoio à formação docente inicial. Assim, essa frequência ilustra bem a quase onipresença da referência à sensorialidade, em coerência com as metas do ProJsei, assim como com a perspectiva ecológica gibsoniana da PC, visto que, para Gibson (1986), não há distinção entre sentir e perceber: as *affordances* consistem num processo em que esses dois níveis dão-se simultaneamente, sem mediações cognitivas, visto que o conhecimento ecológico resulta não só das capacidades cognitivas, mas dos indicadores ambientais – recaindo a ênfase da interpretação sobre a interação organismo vivo-ambiente.

Outras palavras-chave bastante presentes são “educação” e “criança(s)” ou “infância”, o que corrobora a continuidade dos projetos assumidos pelo ProJsei, tanto no que diz respeito ao campo de atuação e suas metas (educação escolar), como aos sujeitos envolvidos (crianças, nas escolas; e PFI, na universidade).

A aparição de outros temas, por sua vez, remete à evolução teórica do ProJsei, em consonância com avanços teóricos da própria PC. Assim, já em 2011, isoladamente, no projeto de iniciação científica (R7/2011), e, de forma sistemática, a partir de 2013 (R10/2013, R11/2013 e R12/2014), a referência ao conceito de “percepção” é clara, remetendo, muito certamente, ao crescimento da influência da teoria gibsoniana sobre a produção teórica da PC e do ProJsei.

Outro aspecto fortemente indicativo dessa evolução teórica diz respeito à aparição de termos específicos ligados à sensorialidade: a partir de 2012 (R8/2012 e R9/2012) até o fim do período constitutivo do *corpus* aqui analisado, os sentidos explorados pelas intervenções são indicados (tato e olfato, seguidos de visão e audição). Esse cuidado revela uma maior atenção às peculiaridades e à riqueza de possibilidades metodológicas e didáticas referentes à EF orientada pela PC. Os sentidos se tornam portas de entrada e de saída, conectores capazes de corresponder às *affordances* educativas propostas pelos programas considerados.

Note-se, então, que esse aspecto confirma a evolução teórica, sobretudo quando se pensa, igualmente, no nível de desenvolvimento da percepção que passa por experiências que envolvem diferentes sentidos; de forma peculiar, é reconhecer e promover as habilidades que, já nesse nível, manifestam-se e se expandem para os níveis que ultrapassam a sala de aula, alcançando habilidades de alto nível – como, no caso do esporte de alto rendimento.

Quando se examinam os objetivos e conceitos identificados nos relatórios, o atravessamento de modalidades – caracterizado pela repetição, em modalidades distintas de atividades relatadas, de objetivos – ressalta-se, gerando um problema interno à análise: se os relatórios tratavam de atividades distintas (pesquisa ou ensino), o que explica que alguns objetivos fossem comuns? Isso será analisado mais pormenorizadamente a seguir.

b) A formulação de objetivos nos relatórios

Utilizou-se, para uma análise inicial, a leitura de todos os objetivos gerais e específicos dos relatórios examinados. Conforme identificado pela legenda respectiva aos dados constantes da 4ª coluna do Quadro 1, um dos primeiros objetivos traçados pelo ProJsei visava contribuir para desenvolver no sujeito-criança sua função de lugar fundamental de prazer. Neste sentido, por meio dos jogos sensoriais, segundo os relatórios, foram oportunizadas experiên-

cias de prazer, que conduzissem ao conhecimento de si. Considerando que se tratava de relatório científico, a formulação do objetivo apresentava verbo em nível pertinente ao tipo de atividade (“avaliar”), subordinando-se os verbos indicativos da intervenção pedagógica (“contribuir” e “desenvolver”) a tal exame.

Na formulação do objetivo em R3/2009, um relatório referente à iniciação científica, salta aos olhos o caráter educacional dos verbos: num nível mediato (o da intervenção na escola), “implementar (uma metodologia de ensino)” e, no imediato (próprio à formação docente), “favorecer aos alunos de Educação Física a oportunidade (de implementar...)”. Ora, ambas as ações descritas se apresentam mais ligadas ao campo da intervenção docente do que rigorosamente ao da pesquisa: não há indicação de ação que vise a responder a algum problema implícito nas atividades de implementar ou de favorecer.

Nesse sentido, alguns projetos revelaram objetivos cuja formulação confundia pesquisa e intervenção. E se, na perspectiva da pesquisa-ação (BALDISSERA, 2001), isso é possível, obviamente essa técnica de pesquisa supõe uma reflexão final que se distancie minimamente da intervenção no calor de sua hora. Desse modo, outros verbos deveriam ter sido empregados num tipo de relatório como esse (científico). O fato de em R3/2009 esse tipo de verbo não se fazer presente indica um objetivo mal formulado, o que pode ser interpretado como efeito de uma etapa em que o ProJsei se firmava com menos precisão para reconhecer suas diferentes atividades – o que não se repetiu em anos subsequentes, talvez em decorrência justamente da repercussão da evolução teórica da PC sobre o Programa.

Também nesse período, verificou-se em R1/2008, R2/2008, R4/2009, R5/2010 e R7/2011 a influência inicial de teóricos como Wallon (2008) – quanto à compreensão do pensamento infantil, da aproximação da inteligência com o desenvolvimento da pessoa e da aprendizagem como integração funcional. Por isso, os relatórios pressupunham o desenvolvimento da criança: a partir das relações que estabelecia com seu ambiente, privilegiava a pessoa em sua totalidade e singularidade, nas ações realizadas no jogo.

Outra influência provinda do campo da EF é bem perceptível nos relatórios (FREIRE, 1997): desde o R2/2008, a utilização da palavra “corpo” no objetivo do relatório se refere ao sujeito em ação, ativado em relação a si mesmo e ao entorno – este último termo, inclusive, é referido em R2/2008 e R3/2009. Em diversos outros relatórios, repete-se o objetivo mais frequente, que se refere, desde o princípio, ao entorno (depois tratado como “ambiente”): “ampliar a percepção e a consciência de si e do mundo físico-social”. Esses objetivos se tornaram enfáticos em R5/2010, R6/2011, R8/2012, R9/2012, R10/2013 e R12/2014.

Sem desconsiderar o diálogo com esses autores, a partir de 2009, a presença de duas categorias associáveis aos modelos gibsonianos se verifica com mais frequência: respectivamente “percepção” (qualificada ou não pelos sentidos da audição, visão etc.); e “aula” ou “creche” (inferindo-se também “escola”) – essas últimas remetendo à análise. Esse dado e sua interpretação remetem aos efeitos da evolução teórica assumida pela PC e, naturalmente, assimilada pelo ProJsei. A julgar pelos relatórios considerados, essa evolução alcançou todos os projetos (de ensino e pesquisa), de modo a acentuar a contínua evolução do ProJsei.

Reforçando a avaliação sobre a evolução contínua dos projetos, considerada a partir de seus relatórios, verificou-se também uma ampliação no conceito de corporeidade, notando-se uma mudança em termos de opção de referencial teórico, que passa do enfoque dado a corpo vivido, da perspectiva fenomenológica, para a perspectiva ecológica. A corporeidade “é a forma desenhada pelo encontro entre o “eu” e a circunstância local. É o contorno que a tendência geral dos gestos desenhava numa dada situação motora” (GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 30).

Isso também se constatou pela referência ao formato das aulas: se, desde o início das atividades relatadas no período examinado, as aulas possuíam uma estruturação, denominada de Aula Laboratório da Pedagogia da Corporeidade (ALPC) – categorizada pelas três ações

ou momentos já indicados na Introdução deste artigo (sentir, reagir, refletir) –, também houve uma progressão quando se optou por sair do estudo de forma genérica dos sentidos, e organizar a prática dos projetos acadêmicos, investigando um sentido específico por vez. Assim, como os temas e palavras-chave revelam (até mais que a formulação dos objetivos) nos relatórios, as intervenções se tornaram mais focadas e houve aprofundamento nos processos de estimulação sensorial. Inicialmente (2008 e 2009), os relatórios objetivavam pensar atividades ligadas à sensorialidade e expressividade, depois se passou a investir no jogo como fenômeno complexo, ligado à saúde, à linguagem e à cognição. A saúde, linguagem e cognição passaram a ser tratadas como processos corporais, situacionais e operacionais em termos de percepção-ação e habilidade.

Se considerados a despeito da imprecisão sobre a modalidade da atividade relatada (científica ou pedagógica), os PFI deveriam proporcionar situações nos jogos que favorecessem a atuação perceptiva dos alunos, em que eles regulassem suas ações a partir do que captavam no ambiente, em consonância com a noção de *affordances*: daí solicitar-se à criança seu envolvimento no ambiente circundante, numa atividade significativa (GOMES-DA-SILVA, 2015), processando as informações nas diferentes ocasiões do jogo, advinda dos demais jogadores, dos espaços e dos materiais disponíveis. Fica claro que, mesmo confundindo-se, na formulação dos objetivos, pesquisa e ensino, a proposta neste sentido é inovadora e impactante, o que pode explicar sua presença em metade dos relatórios analisados (R2/2008, R3/2009, R5/2010, R6/2011, R8/2012 e R11/2013).

Ainda no tocante ao tema dos jogos, sua compreensão pelo ProJsei, a julgar pelos textos dos relatórios, era abrangente: os objetivos conceituavam-no como movimento que favorece o conhecimento de si e do mundo; fenômeno cultural e social, repassado de geração a geração; e mediador didático. Reconhece-se a premissa, nos relatórios analisados, segundo a qual, quando sujeitos participam de uma atividade conjunta, é provável que eles desenvolvam percepções mais diferenciadas e sentimentos mais duradouros um em relação ao outro. Isso amplia sua capacidade de se relacionar, que é o primeiro passo para uma expansão não só territorial (conhecimento do mundo), mas também humana (existencial). Já para a teoria da percepção ecológica, a premissa básica da aprendizagem do mundo, enquanto comunicação vital, é a reciprocidade sistêmica, na qual o percebedor e o ambiente estão interconectados (GIBSON, 1986).

A análise desses dados evidencia, em síntese, uma crescente coerência e especificidade na formação dos objetivos descritores das ações realizadas pelos PFI em seus relatórios, o que sugere a influência da evolução teórica da PC ao longo do período considerado: quanto mais próxima de uma teoria que pensa a corporeidade e suas manifestações perceptuais como ecológica, mais precisas se tornaram as formulações dos objetivos dos relatórios dos projetos do ProJsei.

A partir da análise dos temas e objetivos dos relatórios do ProJsei, conseguiu-se verificar avanços para o campo da PC, bem como suas contribuições para a EI, o que se revelou pelo aumento de especificidade na indicação dos sentidos considerados e da organização das atividades de ensino pelo jogo, a exemplo das aulas com os jogos sensoriais do tato, tematizando por aula categorias específicas, como as texturas; da aula sobre as temperaturas, e assim por diante. Desse modo, retornando ao achado da Sociologia da Infância, esses relatórios de intervenção pedagógica evidenciam a viabilidade de tratar o ensino-aprendizagem na infância relacionando-a com o corpo, ou melhor, com a corporeidade, respaldando a inclusão metodológica da sensorialidade como tema para conhecimento do mundo e de si mesmo no trato com a infância, recorrendo à articulação entre ludicidade, jogo e corporeidade.

Considerações finais

A cada tema sensorial se deve sistematizar uma avaliação correspondente, o que necessariamente passa pelo aprofundamento teórico de alguns autores. Os sugeridos pela PC para a sistematização, nos últimos relatórios do período considerado, são os autores da perspectiva ecológica, especialmente os da Teoria Ecológica da Percepção.

Esses resultados levam a responder afirmativamente às questões apresentadas nesta introdução: os documentos evidenciam, gradualmente, na formulação de seus temas e objetivos científico-pedagógicos, a evolução teórica da PC, a qual traz contribuições para entender e sistematizar a EI como oportunidade para o desenvolvimento da percepção-ação, em situações de movimento criadas intencionalmente por professores de EF orientados pelas noções de *affordance*. De acordo com tais premissas, para a EF infantil valorizar a complexidade dos processos de ensinar/aprender, e compreender as crianças como seres em si mesmos, e também enquanto projetos sociais de devires, é preciso pensar na reconfiguração do humano, seja entre os próprios professores e alunos, seja na reestruturação do ambiente escolar, incluindo o jogo, ou mais especificamente o brincar, como pivô central da aprendizagem de um viver criativo.

O exame dos elementos considerados nos relatórios – e, de modo mais rápido, a consideração da metodologia da Aula Laboratório da PC, em sua estruturação dos três momentos distintos, complementares e interdependentes (Sentir, Reagir, Refletir) – também sugeriu a aplicabilidade da didática referida, desde que haja clareza nos conceitos-chave da teoria gibsoniana.

Assim, a análise da sequência de tais objetivos nos relatórios do *corpus* considerado sugere fortemente corresponderem os projetos do ProJsei à evolução teórica da PC ao longo dos seis anos relacionados ao *corpus* analisado.

Por tudo isso, pode-se afirmar que o ProJsei se mostra como alternativa pedagógica eficaz para a aplicação da Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil. Essa alternativa ainda requer aperfeiçoamentos pedagógicos, mas suas bases teóricas, cada vez mais sólidas, permitem que intervenções escolares se apoiem com segurança e criatividade na formação de uma corporeidade na infância.

Referências

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BUSS-SIMÃO, M. *et al.* Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, dez. 2010.

CARVALHO, M. de L. D. de. **Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche**. 2005. 537 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança em Psicologia do Desenvolvimento e Educação), Universidade do Minho, Braga, 2005.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

GIBSON, J. J. **The Ecological Approach to visual perception**. New Jersey: Lawrence, 1986.

GOMES-DA-SILVA, P. N. A Corporeidade do movimento: por uma análise existencial das práticas corporais. In: HERMIDA, J. F.; ZOBOLI, F. (Org.). **Corporeidade e educação**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2012. p. 139-173.

_____. **Educação física pela Pedagogia da Corporeidade**: um convite ao brincar. Curitiba: CRV, 2016.

_____. **O jogo da cultura e a cultura do jogo**: por uma semiótica da corporeidade. João Pessoa: Ed. UFPB, 2011.

_____. Pedagogia da Corporeidade e seu epicentro didático: estruturação da aula-laboratório. **Revista Brasileira Educação Física Escolar**, n. 1, v. 1, p. 136-176, ago. 2015.

_____. Pedagogia da Corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, p. 15-30, maio/ago. 2014.

LINO, D. L. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

SILLMANN, Oscar. Percepção-Ação e o Externalismo Gibsoniano. **Filogênese**, Marília, v. 3, n. 1, p. 109-123, 2010.

VIEIRA, R. M.; ALTMAN, H. O brincar na Educação Infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 143-155, jan./mar. 2016.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

.....

Recebido em: 13/01/2016

Revisado em: 09/10/2017

Aprovado em: 26/11/2017

Endereço para correspondência:

a.raquelf@uol.com.br

Ana Raquel de Oliveira França

Universidade Estadual da Paraíba.

Rodovia PB 075, s/n, Km 1, Areia Branca

58200000 - Guarabira, PB - Brasil