

Aprendizagem ativa na educação infantil: corpos que aprendem

Active learning in early childhood education: learning bodies

Aprendizaje activo en la educación infantil: aprendizaje de los cuerpos

Adriana dos Santos Prado Sadoyama¹
Maristela Vicente de Paula²
Augusto César da Fonseca Neto³

Resumo: A leitura que ora se apresenta no texto que segue, retrata um olhar para cenas do cotidiano dos campos de estágio da licenciatura na Educação Infantil. Trata-se da percepção de professoras orientadoras sobre o lugar que o corpo da criança ocupa a partir do seu ingresso na educação formal, numa relação direta com a concepção de corpo posta também para o ofício de professor. O relato das cenas é um convite à reflexão sobre como as práticas conservadoras na educação da criança pequena estão empregnadas nos afazeres, nas rotinas, na estrutura física e na logística que envolve a Educação Infantil, num percurso histórico questionado, criticado, mas de difícil superação.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa. Corpos. Educação infantil.

Abstract: The reading that presents a text that follows, portrays a look at everyday scenes of the undergraduate internship fields in early childhood education. It is the perception of guiding teachers about the place that the child's body occupies from their entry into formal education, in a direct relationship with the display of the body also put to the teacher's office. The storytelling is an invitation to reflect on how conservative education practices for young children are employed by buyers in the routines, physical structure, and logistics surrounding early childhood education, a history of questioning, criticism, but difficult to overcome.

Keywords: Active learning. Bodies. Early childhood education.

Resumen: La lectura que presenta un texto a continuación, muestra una mirada a las escenas cotidianas de los campos de pasantías de pregrado en educación infantil. Es la percepción de guiar a los maestros sobre el lugar que ocupa el cuerpo del niño desde su ingreso a la educación formal, en una relación directa con la exhibición del cuerpo también puesto en la oficina del maestro. La narración de cuentos es una invitación a reflexionar sobre cómo los compradores emplean las prácticas educativas conservadoras para los niños pequeños en las rutinas, la estructura física y la logística que rodean la educación de la primera infancia, una historia de cuestionamiento, crítica, pero difícil de superar.

Palabras-chave: aprendizaje activo, educación de la primera infancia, cuerpos.

1 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Catalão.

2 Mestre em Educação Física, Professora na Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Catalão.

3 Psiquiatra, Professor da Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus de Catalão.

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação emancipatória pede necessariamente a revisão sobre as formas de ser e estar no mundo, implica em corpos também emancipados para criar e manifestar, estabelecendo relações respeitadas com o próprio corpo que nos dá existência, bem como nos possibilitando promover na criança sua linguagem primeira, que é eminentemente corporal.

O processo histórico nos ajuda a localizar como se entranham em nós, formas naturalizadas de ser, aprender e ensinar, que se reproduzem apesar do progresso das ciências.

Uma vez retomadas as ancentralidades sobre a concepção de criança e a construção do conceito de infância, localizamos os desdobramentos e esforços para dar conta do processo de ensino-aprendizagem desse sujeito que quer ser emancipado. E retomamos as primeiras iniciativas de educação de proposição ativa, recuperando o debate sobre a formação de professores nessa perspectiva.

2 O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Corpos em protesto, corpos calados, corpos em desalento, corpos indiferentes ao contexto, corpos rendidos, corpos acostumados/articulados, corpos em sintonia com uma forma dada, cenas de crianças na Educação Infantil. Suas manifestações nem sempre despertam reações nos adultos, esses, às vezes, apenas se mantêm parados, esperando passarem as expressões mais agitadas e não chegam a registrar as que demonstram apatia. Simplesmente reagem atendendo às manifestações que demandam por alimento, segurança e qualquer possibilidade de deslocamento do limite estreito estabelecido, do assento na mesa do refeitório, onde a primeira atividade do dia na Escola de Educação Infantil é realizada, o café da manhã.

O estranhamento não está na diversidade de manifestações acusadas, pois, considera-se as especificidades de cada criança e de sua condição de ser/estar no mundo, mas,

incomoda pela quase convicção de que é assim que tem que se dar, esta é a forma e a fórmula em se tratando de crianças pequenas na escola.

Esse olhar, talvez imbricado por quem sente empatia pelos sujeitos sujeitados por outros sujeitos também sujeitados, parece uma roda que não se rompe, uma sucessão hierarquizada de prisioneiros de um contexto, cativos na microfísica do poder (FOUCAULT, 1997). São professoras que parecem se conformar com um dia igual após o outro, impassíveis diante das mais diversas manifestações e inquietações, revelando certa desistência.

O que era uma cena, fossiliza-se numa tela, algo permanente, tão imutável, parece-nos confundir, dia após dia, ano após ano. Naquele contexto, uma ou outra professora parece acreditar que a vida ou o dia vale a pena, cantam com alegria, batem palmas e mobilizam, quase que constrangidas, as demais professoras à acompanhá-las. Algumas crianças são contagiadas, mas uma parte significativa está imune, e, diferentemente, não se constrange em mostrar sua indiferença. As músicas falam de boas maneiras, falam de fé e remetem à especificidade de uma crença religiosa, mostram intencionalidade no que se quer transmitir, uma certa aceitação e modo de ser.

Fim do café da manhã e da música, cada professora caminha com seu grupo de crianças/alunos para suas respectivas salas, iniciando uma jornada de higiene e cuidados, banhos, trocas, frutas, biscoitos, refeição, que ocupa um longo tempo da manhã, assim também como se observou nos estudos de Richter e Vaz (2005).

Nas salas de crianças de zero a três anos registra-se comumente uma TV seduzindo alguns olhares e sendo ignorada por outros. Não há um propósito para o grupo, a atividade não quer dizer nada, apenas capturar alguns, desmobilizar, um convite a não se relacionar com o outro. A TV “fala”, as crianças silenciam.

A professora da turma continua persistente em sua tarefa de retirar, uma a uma, as crianças para aplicar-lhes o banho. Vez ou

outra chama para testemunhar a condição insalubre da fralda retirada, vencida nas horas de uso, relatando o quanto é comum receber no dia seguinte a criança com a mesma fralda colocada na escola no dia anterior. Uma denúncia à negligência da família, estando implícita aí uma crítica à incompetência que onera a escola no que seriam seus propósitos verdadeiros.

A auxiliar de sala permanece com as crianças, enquanto a professora mantém-se determinada a executar os banhos, são tantos e repetidos que parecem imputar uma mesma face a todas as crianças que passam por lá, movimentos automatizados, ligeiros, maior produção em menor tempo, princípio de produtividade, o tempo de khrónos⁴, e não de aión⁵ (KOHAN, 2004).

As atividades para as crianças de até três anos quase sempre se restringem à sala de aula, são muitos impedimentos estruturais para retirá-las da sala, evento somente para os dias de festa.

Quanto às crianças de três a cinco anos, suas salas apresentem os enfeites característicos para a faixa etária, com cores e formas alegres, em um projeto de miniaturização, identificado nas carteiras, no quadro de escrever e no reduzido tamanho da sala.

Os professores em formação, por sua vez, trazem consigo para a prática pedagógica suas histórias, valores, dores, medos, crenças/descrenças, confrontando-os com a Universidade (OSTETTO, 2008), a formação de professores e a escola que reencontram em outro papel, ora negando, ora conflitando/questionando, ora refletindo/analizando, ora sendo desafiados a fazer/construir um projeto e realizá-lo. As perguntas mais recorrentes são: O que ensinar na Educação Infantil? O que um professor pode trabalhar com bebês? Não há muito tempo para digerir as questões depois de ler, refletir, discutir, lembrar como

era ser criança pequena, é necessário ir para o enfrentamento de ser professor na Educação Infantil.

A inquietação do relato desse olhar sobre os corpos na Educação Infantil nesse cenário, no contraste em que as práticas corporais são consumidas e desejadas, confronta-nos com a necessidade de repensar o corpo na Educação Infantil, a que ele se presta, ao corpo do professor e a sua prática sobre o corpo do aluno. Trata-se de questionar amarras, convidar para a construção de uma outra relação com os corpos na Educação Infantil, que não se restringe a uma especialidade, mas que toma a dimensão de um projeto político pedagógico.

Por amarras, entende-se, nesse contexto, as práticas educativas que esquartejam os sujeitos, nas dualidades corpo e mente, cognitivo e corporal, estabelecendo controle sobre o corpo e a aprendizagem, e esquecidas que as crianças de zero a cinco anos, público da Educação Infantil, estão, assim como todos os cidadãos, submetidas à diversidade sociocultural, à determinação de geração, gênero, etnia, crença religiosa, à configuração familiar e outros.

É também uma amarra a segregação das áreas de conhecimento entre as que tratam da aprendizagem intelectual e aquela que educa o corpo, ignorando a linguagem corporal como a primeira linguagem da criança e que toda relação estabelecida na Educação Infantil é eminentemente corporal, submetendo a própria prática pedagógica a um vazio de sentidos aprisionado à rotina de cuidados, que é também eminentemente corporal, embora não seja reconhecida como tal, ficando um vazio de intencionalidade, de “identidade de mestre” (ARROYO, 2013).

Em referência a Freire (1987) e à educação “bancária”, poderíamos talvez, por analogia, pensar em educação “berçária”. E, nela, refletir sobre quais possibilidades de produção e construção do conhecimento terão as crianças tendo seus corpos imobilizados nas carteiras e berços nas pequenas salas de Educação Infantil.

Arroyo (2013, p. 21) reafirma o indispensável papel do ofício de mestre, sua

4 Designa a continuidade de um tempo sucessivo, a soma do passado, do presente e do futuro.

5 Designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva. Tempo da criatividade.

perícia, seu trabalho qualificado, “seu saber-fazer, planejar, intervir, educar”. O sentido social de sua condição de mestre implica em sua capacidade de “olhar-se nesse foco existencial, como gente, sobrevivendo, produzindo sua existência”, aprendendo “a ver os educandos também como gente na cotidianidade dura em que reproduzem sua existência oprimida e excluída” (ARROYO, 2013, p. 238).

Para fazer refletir essas existências de mestres e educandos, marcadas em seus corpos, lugar de existir no mundo, em busca de recuperar nossa humanidade roubada, Arroyo (2013, p. 240) traz Paulo Freire para “situar a tarefa pedagógica: contribuir com a humanização. Este o sentido do fazer educativo”.

Na busca pelo sentido do fazer educativo, olhando para os sujeitos desse processo materializados em corpos de educadoras e educandos, é necessário que a comunidade escolar problematize as concepções de corpo que se expressam nas práticas educativas como formas desumanizadoras de ambos, em busca da construção de um protagonismo do professor em transformar sua prática em favor do corpo do aluno e de si mesmo.

O corpo como objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, particularmente nas ciências sociais e humanas, está no cerne de uma problemática multidisciplinar, que reflete na escola, com seu potencial reprodutor, a expressão dos modelos de sociedade (SILVA, 2012).

Le Breton (2007, p. 9) afirma que “Antes de qualquer coisa, a existência é corporal”, nessa assertiva, o antropólogo nos convida a olhar o corpo a partir de uma ótica que desnaturaliza a histórica inferiorização e submissão do corpo e sua secção da instância do pensamento.

Silva (2012) destaca a emergência da preocupação como o corpo na escola, ressaltando a necessidade de reflexão sobre o tema, como observamos no trecho que se segue:

Na contemporaneidade há uma grande ênfase nos cuidados e estudos sobre o corpo, provavelmente, pela emergência de um projeto de libertação desse,

principalmente, considerando-se a sua utilização como instrumento privilegiado de controle, opressão e censura das condutas humanas. (SILVA, 2012, p. 2019)

Assim, a preocupação com o corpo na escola vem demonstrando ocupar progressivamente mais espaço de estudo. Problematicando o corpo do aluno no processo de escolarização, considerando principalmente a criança e o adolescente na complexidade da sociedade contemporânea, Arroyo (2012, p. 48, grifo do autor) questiona:

Como aprender a atender as linguagens desses corpos rotos? Nada fácil para profissionais que aprendemos apenas a linguagem escrita, do letramento, do livro didático da cópia, do “para casa” das cruzes nas múltiplas escolhas das avaliações e seleções. Nada fácil para profissionais que nos ensinaram a ensinar mantendo os aprendizes em silêncio. Como superar essas didáticas para entender, valorizar as duras linguagens de suas vidas-corpos tão falantes e tão denunciante?

Embora muitas vozes chamem para a relevância do tema, pouco se vê, ou está registrado academicamente, sobre a capacidade da escola de atuar de forma consciente sobre as questões em aberto. E, particularmente quando se trata do corpo na Educação Infantil, a complexidade esbarra em questões que são tão pedagógicas quanto de operacionalização do cotidiano. Na especificidade da Educação Infantil, Sayão (2002), em sua significativa contribuição para o debate, apresenta, entre outras não menos importantes, a seguinte reflexão:

O esforço de captar a dimensão das crianças pequenas quando submetidas ao ensino escolarizado passa pela necessidade de aproximar as interações que acontecem cotidianamente nos espaços educativos. Essas interações são produzidas por sujeitos concretos e, em um contexto de formação permanente, o corpo e o movimento precisam ser incluídos como instâncias de produção cultural. (SAYÃO, 2002, p. 55)

Sayão (2002), nessa assertiva sobre o necessário processo de reelaboração dos sentidos e significados dados ao corpo e ao movimento da criança na Educação Infantil, posiciona-se afirmando que essa construção é um exercício a ser realizado no espaço da escola, com os sujeitos da prática docente em formação permanente. Nesse contexto, propomos neste artigo uma reflexão sobre a infância, a criança, a aprendizagem ativa neste corpo que aprende.

3 UM CORTE HISTÓRICO SOBRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA/ INFÂNCIA

Com tantas transformações na Educação Infantil a exigência da aquisição de uma nova identidade para as instituições que trabalham diretamente com crianças tem sido um processo longo e difícil, que vem surgindo juntamente com uma concepção de criança que se opõe a uma visão tradicional de um ser sem importância, quase invisível. Esta concepção se manteve inabalável até a Idade Média. Nos séculos XV e XVI as crianças passaram a ter uma diferenciação sutil em relação aos adultos.

No Classicismo a criança era como um ser pouco desenvolvido, tanto física como intelectualmente. Para Platão, a educação das crianças deveria ser bem direcionada, tendo em vista a formação dos adultos em potencial. Postman (1999) afirma que os gregos não pensavam nas crianças como uma categoria especial, foram os romanos que começaram a estabelecer uma preocupação maior com a infância.

No século XVII não era dada à criança a devida atenção. Isso porque, naquele século, devido às más condições sanitárias, a mortalidade infantil atingia níveis alarmantes e, por este motivo, as crianças eram vistas como seres a quem não se podia apegar. Como o índice de natalidade era muito grande, a criança que morria era facilmente substituída por outra que nascia. A perda de uma criança era algo natural e que não merecia ser lamentado. Segundo Áries (1981, p.22), “as pessoas não podiam se apegar muito a algo

que era considerado uma perda eventual [...]”.

Na Idade Média, o indivíduo era considerado criança até os sete anos, pois, após esta idade, acreditava-se que ele poderia entender e fazer o mesmo que os adultos. Não era considerada a compreensão da existência de um estado intermediário entre a infância e a idade adulta. Com as mudanças de concepção de infância e as novas exigências sociais e econômicas tem-se conferido à criança um papel de investimento futuro, e esta passou a ser valorizada e, por este motivo, suas especificidades têm gerado atendimentos mais especializados e ocorrido uma mudança nesta concepção.

Entre as grandes transformações sociais no século XVII, que foram as responsáveis pela construção do sentimento em relação à infância, as mais importantes foram as reformas religiosas que trouxeram um novo olhar para a criança e sua aprendizagem, bem como a afetividade, que foi sendo disseminada no seio da família. Essa afetividade foi sacramentada na educação e a aprendizagem na socialização da criança, que antes era somente familiar, passou a dar-se na escola. As crianças foram separadas dos adultos e mantidas na escola até estarem “prontas” para a vida em sociedade (ÁRIES, 1981).

Sendo assim, a Educação Infantil, que se basilava em um atendimento assistencial, transformou-se em uma proposta pedagógica aliada ao cuidar e ao brincar, tendo como princípio o atendimento de forma integral (psicológica, emocional, cognitiva, física, entre outras), devendo ser respeitada em todas as dimensões.

4 APREDIZAGEM ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES

O Movimento da Escola Nova traz como escopo a renovação no ensino. Também chamado de Escola Nova, Escola Ativa ou Escola Progressiva, surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Surgiu na Europa por meio do suíço Adolfo Ferrière, na América do Norte pelo filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) e, no

Brasil, em 1822, pelas mãos de Rui Barbosa, mas foi somente em 1920, quando o país passava por grandes transformações sociais, políticas e econômicas, que esta proposta foi efetivada no ensino.

Devido às grandes transformações industriais e à expansão urbana muitos intelectuais entendiam que a educação era percebida como elemento-chave para promover ações mais pontuais na formação da criança. Inspirados por ideais políticos/filosóficos de igualdade entre os pares e da educação como direito de todos, esses intelectuais viam no sistema estatal público de ensino laico o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da Nação.

A escola Ativa tem como princípio o impulso espiritual da criança e o desenvolvimento da autonomia moral do educando. Ferrière debatia-se contra a moral engessada e saía em defesa de uma liberdade reflexiva, que faz o indivíduo senhor de sua vontade, como forma de servi-lhe a inteligência. Portanto, a escola ideal libertaria o aluno da tutela do adulto e o tornaria responsável pela sua aprendizagem.

Segundo Ferrière (1928), os alunos deveriam assumir as responsabilidades da ordem social escolar para que mais tarde pudessem enfrentar os problemas de ordem política, social e cultural da sociedade, bem como do seu país. Todo o engessamento curricular escolar e todas as práticas educativas que estivessem à margem das realidades sociais deveriam ser banidas dos meios educacionais.

Filho (1950, p. 133) nos relata sobre a escola que Dewey dirigia no final do século XI, na Universidade de Chicago: “As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.”

A Escola Nova apresenta como escopo substituir a pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Nesta perspectiva, não se trata mais de submeter o indivíduo a valores e dogmas pautados na tradição, nem

ampliar o discurso de uma educação para a existência, mas, sim, de voltar para a essência de um indivíduo único, diferenciado, que tenha interação com o dinamismo do mundo. Assim, a criança deverá ser tratada como criança e não como um adulto em miniatura. A valorização do caráter psicológico, do tempo da criança e das especificidades da natureza infantil se tornam essenciais. O escopo passa ser a integralização do ser não apenas no que tange ao aspecto racional, mas, também, ao emocional, ao sensorial e ao físico. (FILHO, 1950, p.142)

A perspectiva da Pedagogia da escola novista entende que na relação professor/aluno, nas palavras de Libâneo (1994, p. 58), “ não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; intervém-se, é para dar forma ao raciocínio dela.” Nesse sentido, as Metodologias Ativas, em que o ensino é centrado no aprender a aprender ou no aprender fazendo, deve-se levar o aluno a resolver problemas, a pesquisar, a estudar o meio social e natural e a socializar em grupo ou individualmente estas experiências.

Ainda nas palavras de Libâneo (1994, p.58), os conteúdos a serem ensinados serão estabelecidos de acordo com o interesse e a experiência que resultaram dos processos de resoluções de problemas. Libâneo afirma que o importante não é o que se aprende, mas como aprender a aprender e os mecanismos desenvolvidos pela própria criança na tentativa/erro.

Ao tentarmos entender a Escola Nova em toda sua contextualização, percebemos que ela vem para garantir o conhecimento a partir da situação social e econômica, preparando o indivíduo para o novo na superação das desigualdades sociais em uma promessa de mobilidade social.

5 TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI: DESLOCAMENTO DO ENFOQUE INDIVIDUAL PARA O ENFOQUE SOCIAL

Estudos apontados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a

Educação), sob a Coordenação de Jaques Delors, evidenciam quatro pilares do conhecimento: i) aprender a conhecer; ii) aprender a fazer; iii) aprender a conviver; e iv) aprender a ser. Estes pilares apontam novos rumos para as práticas educativas e mostram a necessidade de inovação das metodologias educacionais e apresentam, ainda, uma relação ativa na aprendizagem, colocando em xeque o ensino como forma efetiva de levar ao aprender (GADOTTI, 2000, p.11).

Existe uma relação ontológica entre o ensinar e o aprender que traz à tona a ideia de que a significação do ensino depende do sentido que se dá à aprendizagem e que a significação do aprender depende das práticas educativas geradas pelo ensino. Nesta perspectiva, é o aprendiz que dará o tom na aprendizagem pelo saber reconstruído por ele próprio.

O Plano Decenal de Educação, reafirmado pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394, de 1996 – e sacramentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), teve por objetivo asseverar a promoção dos meios necessários à efetivação de uma educação para todos, garantindo ao aluno o acesso escolar, por disponibilizar vagas nas escolas públicas e também por promover condições para a sua permanência – com consequente redução do número de repetências e evasão, pela consecução de um processo de ensino/aprendizagem gerador de apropriação crítica e significativa de novos saberes.

Desse modo, trazer a discussão de uma proposta de aprendizagem ativa para a Educação Infantil é bastante desafiador, pois o campo da Educação Infantil, como em todas as etapas escolares, tem como princípio as avaliações somativas e o bom desempenho escolar para a “preparação” para a próxima etapa. Se antes o cenário na Educação Infantil era meramente baseado no assistencialismo, este vem demandando mudanças que exigem o compromisso com a formação e com o desenvolvimento do educando, em seus aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Há muito tempo, a educação tem no professor a figura central da aprendizagem. Neste século, vem-se exigindo que a educação

seja centrada na criança, que é o agente mobilizador de sua aprendizagem, e o professor é o mediador destas experiências de aprendizagem.

Sendo assim, o professor se torna um tutor desta aprendizagem e cabe a ele motivar ou promover a participação da criança na construção das tomadas de decisão para se posicionar individualmente ou coletivamente de forma democrática. O professor tutor oportunizará atitudes por meio de uma prática ativa de aprendizagem para que os alunos sejam capazes de tomar várias atitudes, como: iniciar diferentes atividades que tenham origem em seus interesses pessoais, escolher diversos materiais, explorar os mesmos e decidir sobre como usá-los e, depois da exploração, efetuar relação entre diferentes materiais, aumentando assim a complexidade das suas aprendizagens.

A aprendizagem ativa pode ser entendida, segundo Hohmann, Banet e Weikart (1984, p.174, grifo dos autores) como a “aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas ‘passada’ ou ‘transmitida’”.

Na criança da Educação Infantil o componente sensório motor se constitui como o espaço de desenvolver os estímulos do movimento e dos sentidos para promover uma aprendizagem que melhor construirá uma ideia da realidade na formulação de noções e combinações do seu mundo. A partir de uma perspectiva da problematização, o envolvimento desta criança na resolução de problemas será muito mais efetivo. Proporcionar situações de aprendizagem ativa na solução de problemas despertará na criança a construção de suas próprias ideias e concepções sobre o mundo.

É na aprendizagem ativa, por meio de ações de interação com pessoas, objetos, ideias e acontecimentos, que a criança construirá novos entendimentos e, a partir destes, será capaz de, nas novas experiências, expor outros pontos de vista.

Torna-se essencial entendermos como se dá a aprendizagem ativa nas crianças. Para

isto, apresentaremos quatro elementos que definem a aprendizagem pela ação. São eles: i) ação direta sobre os objetos (as crianças manipulam os objetos e usam o seu corpo no sentido da descoberta de significados em torno desses mesmos objetos; ii) reflexão sobre as ações (as crianças agem das mais diversas formas e depois, ao refletirem sobre essa ação, começam a responder a várias questões e a construir uma compreensão pessoal daquilo que um objeto faz); iii) motivação intrínseca, invenção e produção (importância dos interesses da criança que a levam a explorar, experimentar e construir novos conhecimentos; e iv) resolução de problemas (quando uma criança se depara com um problema tenta confrontar aquilo que lhe é apresentado com todas as aprendizagens até então efetuadas). É notório que para a criança seu principal objeto de aprendizagem é o corpo e este ativa todos os outros fatores de uma aprendizagem ativa (HOHMANN; WEIKART, 1997, p. 23).

Neste artigo nos centramos no corpo que aprende para a promoção de uma aprendizagem ativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras de Demo(2004), o processo de aprender deve ser constantemente reconstruído e este conhecimento deve ser reproduzido em diferentes contextos. Na Educação Infantil, por se tratar de uma dinâmica que se baseia no letramento, esta aprendizagem ativa deve partir do cotidiano da criança e ser reproduzida na escola a partir de estimulações sensoriais através do corpo.

A aprendizagem ativa, ou as Metodologias Ativas, tem se tornado um campo diferenciado para a reconstrução desta aprendizagem. Se as concepções de infância e criança ao longo dos séculos avançaram as formas de ensinar e de aprender devem seguir o mesmo caminho.

Portanto, as Metodologias Ativas como campo de uma aprendizagem ativa estabelecem que o professor seja o mediador

desta aprendizagem, criando diferentes estratégias para a obtenção de benefícios para a formação de seus alunos. (BERBEL, 1998, p.139)

O rompimento com o paradigma do modelo de ensino tradicional em detrimento ao ensino ativo como alternativa de superar esta forma tradicional de ensinar tem sido a possibilidade de elaborar novas práticas e ressignificar o processo de ensino/aprendizagem. Corpos que aprendem, de acordo com Bordenave e Pereira(1995), trazem como princípio o desenvolvimento da autonomia da criança, compreendendo-se este como a questão central no processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas.

O grande desafio em desenvolver na Educação Infantil uma perspectiva de aprendizagem ativa pode gerar tensões e ideias polissêmicas para esta abordagem. Dentre estas, a própria formação de professores e as questões curriculares teriam que passar por muitas transformações. No entanto, isso não deveria ser impedimento para novas práticas no desenvolvimento da autonomia desta criança. Alguns passos deverão ser dados para a mudança, este sim é o grande desafio na perspectiva de corpos que aprendem.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BERBEL, Nan. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface Comun Saúde Educ [serial on the internet]**, 1998 [cited 2016 Nov 12];2(2):139-54. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensinoaprendizagem**. 16. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- CAMBI, Franco. Os teóricos do ativismo: Decroly, Claparèd, Ferrière e Montessori. In: CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 525-534.
- DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FERRIÈRE, Adolphe. **Transformemos a Escola**. Apelo aos pais e às autoridades. Paris: Livraria Francesa e estrangeira, 1928.
- _____. **A lei biogenética e a escola ativa**. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos, 1929.
- _____. **A escola por medida pelo molde do professor**. Porto: Editora Educação Nacional, 1934.
- _____. **A Escola Activa**. Porto: Editora Nacional de António Figueirinhas, 1934.
- _____. **A Escola Activa**. Lisboa: Ed. Aster, 1965.
- FIGUEIRA, Manuel Heitor. **Sobre a educação Nova**: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Lopes (1932-1941). Lisboa: Educa, 1995.
- _____. **Relação Sociedade/Escola**: novas propostas para um velho problema. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/EdSoc_Rel%C3%A7%C3%A3o_escola_sociedade.pdf. Acesso em 21/06/2019.
- FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1950. p. 133.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- GADOTTI, Moacir. O pensamento pedagógico da escola nova. In: GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993. p.142-157.
- _____. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspectivas [serial on the internet]. 2000 [cited 2016 Nov 12];14(2):3-11. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.
- HOHMANN, Mary.; BANET, Bernard.; WEIKART, David. P. **A criança em acção**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília-DF: Líder, 2008.
- _____. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das Pesquisas Colaborativas: gênese e expansão. IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA,, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.) **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Eudfpi, 2016.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito de devir-criança. KOHAN, W. O. (Org.) **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LE BRENTON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).
- NÓVOA, António. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, A.; NÓVOA, A.; FIGUEIRA, M. H. **Sobre a Educação Nova**: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana Lopes (1932-1941). Lisboa: Educa, 1995.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **O Estágio curricular no processo de tornar-se professor**. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. 3 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2008.
- PERES, Eliane Therezinha. **O diabo inventou a escola? A escola ativa na visão de Adolphe**

Ferrière. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/elianeteresinhaperest02.rtf. Acesso em 17/06/2019.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos/SP, UFSCar, v.2, nº 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SILVA, Maurício Roberto. **“Exercícios de ser criança”** – O corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, MiguelGonzález; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.) **Corpo Infância:** exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Recebido em 26 de setembro de 2019
Aceito em 01 de outubro de 2019