



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANATÁLIA ARANTES SILVA

**O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: uma análise do documento curricular da Cidade do Recife**

**RECIFE
2022**

ANATÁLIA ARANTESSILVA

**O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: uma análise do documento curricular da Cidade do Recife**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréa Carla de Paiva

RECIFE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586m Silva, Anátalia Arantes
O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise do documento curricular da
Cidade do Recife / Anátalia Arantes Silva. - 2022.
39 f. : il.

Orientador: Andrea Carla de .
Inclui referências.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2022.

1. Movimento Corporal. 2. Ludicidade. 3. Educação Infantil. I. , Andrea Carla de, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANATÁLIA ARANTES SILVA

**O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: uma análise do documento curricular da Cidade do Recife**

Data da Defesa: 03/10/2022

Horário: _10:00__ horas

Local: Bloco B .Departamento de Educação.

Banca Examinadora:

Profa Dra. Andréa Carla de Paiva - Orientadora

Profa Dra. Maria Jaqueline paes de carvalho - Examinadora Interna

Profa Dra. Michelle Beltrão Soares Sales - Examinadora interna

Resultado: (x) Aprovado/a () Reprovado/a

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura1:QUADRO 3- Corpo Gestos e Movimentos (1ªparte)

Figura2:QUADRO 3- Corpo Gestos e Movimentos (2ªparte)

Figura3:QUADRO 3- Corpo Gestos e Movimentos (3ªparte)

Figura4:QUADRO 3- Corpo Gestos e Movimentos (4ªparte)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao destino por incluir a conclusão desse trabalho em minha vida, pois muitas vezes pensei que não teria este trabalho.

Agradeço a minha orientadora por ter sempre um diálogo muito aberto às minhas colocações e muita paciência.

Agradeço à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) por ter me doado um computador e com ele poder escrever este trabalho.

Agradeço a banca examinadora por participar com suas contribuições e a todos os professores que participaram da minha formação.

Um agradecimento especial a um menino que no momento da contação de história não se conteve em se levantar algumas vezes para ir até o livro. Essa criança tinha um perfil bem diferente das outras, ela era bem mais magra e mais agressiva. Mas, sua personalidade se destacou mais que as outras na forma de se “rebelar” com o que estava sendo solicitava a elas. Naquele momento eu não sabia que esses acontecimentos fariam parte no futuro em minha pesquisa. Esse momento estará pra sempre em minha vida como profissional e principalmente aquela criança.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de investigação a Política Curricular de Ensino da Rede Municipal do Recife da educação infantil (2021), analisando o eixo movimento na Educação Infantil, a partir do campo da experiência “Corpo, gestos e movimentos”. O estudo se propõe a analisar tal proposta, à luz das teorizações em torno do movimento corporal, do brincar e da Educação Infantil, afim de identificar como é fundamentado o currículo na escola, a partir da indissociabilidade entre os campos de experiência. Partimos dos estudos de Bardin (2011) e Minayo (2004) para subsidiar nossa análise, sendo esta a análise de conteúdo do tipo categorial temática. Destacamos que apesar da política educacional e curricular colocar a importância da articulação entre os campos, nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e sugestões de vivência nos campos de experiência, estes se apresentam de modo fragmentado, pois não estabelecem relações entre si e com os demais, apontando que o movimento corporal precisa ter maior visibilidade curricular e ocupar os tempos e espaços sociais da Educação Infantil na escola.

Palavras-Chaves: Movimento Corporal; Ludicidade; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work has as its object of investigation the Curriculum Policy of Teaching of the Municipal Network of Recife for early childhood education (2021), analyzing the movement axis in Early Childhood Education, from the field of experience "Body, gestures and movements". The study proposes to analyze this proposal, in the light of theorizations around body movement, playing and Early Childhood Education, in order to identify how the curriculum is based at school, based on the inseparability between the fields of experience. We start from the studies of Bardin (2011) and Minayo (2004) to support our analysis, which is the thematic categorical content analysis. We emphasize that despite the educational and curricular policy placing the importance of articulation between the fields, in the rights of learning and development and suggestions of experience in the fields of experience, these are presented in a fragmented way, as they do not establish relationships with each other and with others, pointing out that body movement needs to have greater curricular visibility and occupy the social times and spaces of Early Childhood Education at school.

Key-words: body movement; ;playfulness; chileducation.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	9
2.A LINGUAGEM CORPORAL E O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL...14	14
2.1. Ludicidade e obrincar.....	14
2.2. Sobre a relação corpo e movimento.....	16
2.3.O corpo que se-movimenta na escola.....	20
3.METODOLOGIA DA PESQUISA.....	22
3.1. Instrumentos de coleta e de análise dos dados.....	23
4. A POLÍTICA CURRICULAR DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
4.1.O contexto da Proposta Curricular de Educação Infantil - Recife-PE.....	26
4.2 Analisando o campo da experiência: corpo, gestos e movimento.....	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	38

1. INTRODUÇÃO

A escola, apesar de ser de direito de todos e todas, podemos afirmar que isto ainda está em construção, sendo as crianças pequenas as últimas a conquistarem o direito de estarem presentes na educação básica e pública.

A Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, preconiza já nos seus dois primeiros Artigos, que a Educação é direito de todos e, embora reconheça diferentes espaços para o desenvolvimento do processo educativo, aponta as instituições escolares como lugar privilegiado para o seu desenvolvimento.

É possível constatar que, ao longo de anos, diversas famílias tem retardado o ingresso de suas crianças pequenas ao Sistema de Ensino Público, face ao número de vagas insuficientes nas Unidades Escolares no entorno de suas respectivas residências.

Segundo Martins (2010), a Educação Infantil é tratada por funções sociais diferenciadas, que oscilam entre o assistencialismo, caracterizados por um atendimento restrito a um modelo de educação compensatório-preparatória, e um atendimento de caráter pedagógico que contempla uma visão mais abrangente de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, se faz necessário compreender como o cuidar e o educar estão interligados, de modo que a criança seja entendida enquanto sujeito histórico em suas potencialidades, suas capacidades e formas de se expressar .

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulemos recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, 1998, p.30).

Esse entendimento do(a) professor(a) como mediador está bastante difundido no meio educacional, bem como tem sido utilizado nos documentos curriculares. Contudo, é preciso compreender que a criança tem muitas formas de se expressar e a mediação não pode ser compreendida de forma superficial.

As capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança e os seus conhecimentos prévios devem ser percebidos e compreendidos pelo educador

para que ele consiga organizar e propiciar espaços e situações de aprendizagens e cuidado adequado, proporcionando situações em que essas expressões e movimentos aconteçam.

Portanto, a mediação pedagógica enriquecerá as interações entre as crianças, contribuindo para que esta desenvolva e amplie seu repertório de conhecimentos e de cultura. Isto aponta para reflexões que nos levam a pensar sobre a importância de uma práxis em que o professor possa exercer de forma mais efetiva, seu papel de mediador do conhecimento, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem e possibilitando que os alunos possam se apropriar do conhecimento científico, a fim de terem um olhar crítico para as realidades, podendo dessa forma repensar/interferir na sociedade de forma transformadora.

Nessa concepção, a aprendizagem se dá por meio da linguagem que tem a função de intercâmbio social, ou seja, através da linguagem, o sujeito se comunica de forma dinâmica, criando sistemas de linguagens. Portanto a linguagem se torna um instrumento de mediação da aprendizagem.

Segundo Santos, Ferreira e Silva (2021) que toda ação humana supõe uma mediação, da mesma forma toda aprendizagem se dá por meio da mediação semiótica (linguagem) ou pela interação social. Ressaltamos que, a mediação pedagógica prevê que haja uma intencionalidade de ensino, pois o ato de ensinar é permeado por relações que envolvem professores e alunos. Portanto, é um processo mediado, que exige que o professor proporcione os recursos necessários ao sujeito, a fim de que este possa agir de forma crítica no mundo.

De acordo com Gasparin (2007, p.115) “a mediação implica, portanto, em releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento”. Complementando essa reflexão, ressaltamos que:

Ao contrário do conhecimento espontâneo, o que se aprende na escola é (ou deveria ser) hierarquicamente sistematizado e exige, para ser compreendido, que seja intencionalmente trabalhado num processo de interação professor/aluno. Mas insistimos: tal aprendizagem só irá ocorrer se quem ensina souber conduzir o processo na direção desejada, o que implica reconstrução do saber (VYGOTSKY, 1987 apud MOYSÉS, 1994, p.25).

Queremos chamar a atenção para as mediações que acontecem diariamente no processo de ensino-aprendizagem, especificamente, no período de alfabetização, destacando a linguagem corporal nos documentos curriculares de Educação Infantil. A criança que não fala, se comunica através de expressões faciais, movimentos

corporais, sons etc. A criança menor apresenta características diferentes das maiores, especialmente menor capacidade de concentração e maior necessidade de movimento, esses movimentos e expressões se fazem de forma constante na criança.

Em se tratando do movimento, a visão do corpo na educação está muito ligada à disciplina, entendida no sentido de que para aprender é preciso estar com o corpo contido. Segundo Foucault (1979) apud Oliveira (2010), o corpo na cultura ocidental escolar historicamente tem sido negligenciado como a forma de ser e estar no mundo, principalmente em nome da disciplina e ordem.

Sendo assim, a importância de enxergar o corpo e o movimento de forma mais ampla pôde ser sentida e compreendida na disciplina 'Linguagem Corporal na Educação Infantil' do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Essa disciplina marcou a minha formação. Nela foi possível compreender melhor sobre o corpo e realizar exercícios de consciência corporal, através de atividades que relacionavam teoria e prática, a partir de estudos de texto com a observação em sala de aula de Educação Infantil.

A exemplo disso, em uma experiência prática de observação no momento da contação de histórias pela professora, as crianças ficavam sentadas, atentas. Contudo, quando uma se levantou, falando sobre a história, foi solicitado que ela voltasse à cadeira. Essa contenção pareceu desmotivar as crianças para compreenderem a história.

Apesar de ter aprendido algo que considero extremamente importante e iniciar um caminho de percepção e observação da criança em seus movimentos de forma permanente, não tinha ideia que meu curso fosse tratar desse tema, nem que ele fosse necessário.

Essa visão de que o movimento não é algo tão importante e constituinte do ser humano, parece se fazer muito presente, pois a disciplina foi optativa e nenhuma outra disciplina tratou do tema, apesar de ser abordada a teoria de Wallon durante o curso, quando afirma que a dimensão motora é indissociável das dimensões afetiva e cognitiva, sendo contrário [...] à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável original" (Wallon, 2007, p. 198).

Além do objetivo disciplinar apontando, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo

papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é impossível de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção (BRASIL, 1998, p. 17).

Na vivência em sala de aula podemos perceber que mesmo quando se tem essa compreensão, não é tão simples respeitar e considerar os movimentos da criança nas atividades pedagógicas.

Por isso, se torna comum a escola considerar e vivenciar atividades corporais em locais fora da sala de aula, em que a criança se expressa livremente, ao mesmo tempo em que desconsidera os processos de aprendizagem como exemplo na brincadeira de esconde-esconde:

Nesse movimento, elas adquirem noções de número e de espaço, porque devem encontrar um lugar onde se esconder e não serem encontradas. Trabalha, ainda, a agilidade, a atenção e a imaginação. Vários fatores são envolvidos em uma simples brincadeira, em que a criança pode aprender de forma prazerosa. Nesse contexto, o papel do professor é muito importante, porquanto ele pode explorar diversos conceitos, em seu final, fazer uma roda de conversa, perguntar de que a criança mais gostou, onde se escondeu, quem foi o pegador, se foi difícil achar o amigo e registrar essas informações. (CORASARRI, 2018)

Esse tipo de atividade geralmente é feita apenas no intervalo, além de necessitar de espaço na escola. É comum também entre os professores compreender a importância dos movimentos de segurar no lápis, de encaixe, uso de massinha, dedançar etc. Tais atividades necessitam de espaço e de materiais além de não ser dispostos muito tempo para elas.

Esta prática, muitas vezes fragmentada, nos mostra que a indissociabilidade e originalidade citada por Wallon (2007) precisa ser melhor considerada. A compreensão de que a impossibilidade de mover-se ou de gesticular dificulta o pensamento e a manutenção da atenção, citado no RCNEI, ainda se faz presente na prática educativa.

Essa fragmentação nos mostra a percepção do corpo e do movimento pelos professores, fazendo com que a expressão da criança através do movimento do corpo, de expressões faciais, sua percepção corporal, espacial, não sejam consideradas no processo de aprendizagem. Como o corpo e a aprendizagem são indissociáveis, principalmente para a criança, partimos do pressuposto de que o movimento da criança nas e como atividades pedagógicas são de extrema importância para formação humana na escola.

Dessa maneira, a mediação na prática pedagógica de professores(as) exige respeito das ações e experiências das crianças, que a julga corporal e presente, não preocupada apenas com um futuro distante (BRASIL, 1998; FREIRE, 2009).

Pensamos o movimento corporal como um todo, que mobiliza, exige, solicita ao nível do cognitivo, físico, social, simbólico, motor, para o entendimento da ação e da resolução de problemas, levando a cabo o que pode ser criado, ampliado, modificado por autoria da própria criança, não se atendo apenas às regras e objetivos impostos por um cotidiano escolar disciplinador.

Diante destas questões, apontamos a seguinte problemática de pesquisa: Como o eixo Movimento na Educação Infantil se apresenta na Proposta Curricular do município do Recife-PE?

Apontamos como objetivos do estudo, analisar eixo movimento na Educação Infantil, a partir do campo da experiência “Corpo, gestos e movimentos” do documento intitulado “Proposta Curricular de Educação Infantil: Política de Ensino da RMR”, Recife-PE, descrevendo sua organização curricular e apresentando sua contribuição para o desenvolvimento infantil.

Objetivos específicos: analisar como o documento apresenta a união entre os outros campos do conhecimento com o campo “corpo, gestos e movimento”.

Para tanto, utilizamos da pesquisa qualitativa, do tipo documental, que é aquela realizada através da leitura minuciosa de documentos que possam ser estudados, e através deles, se possa obter informações significativas para o objeto da pesquisa.

Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2005, p. 41).

Nesse sentido, organizamos esta monografia, apresentando: inicialmente, uma síntese acerca da relação entre a linguagem corporal e a Educação Infantil, destacando a importância desses elementos na escola; Em seguida, a metodologia desenvolvida neste estudo, indicando seus fundamentos e técnicas utilizadas, e seus achados, ao analisarmos os documento curricular da cidade do Recife; Por fim, apontamos as considerações finais. Esperamos que esta pesquisa

permita a ampliação do debate sobre a importância do eixo movimento no currículo escolar de Educação Infantil.

2.A LINGUAGEM CORPORAL E O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. LUDICIDADE E O BRINCAR

Teoricamente percebemos que está instaurada uma concepção de educação para a infância que visa o desenvolvimento integral da criança em suas potencialidades corporais, emocionais, cognitivas e socioculturais, que o corpo tem direito de expressar-se, de que é uma dimensão de conhecimento e parte importante da construção social.

Sabemos que privações no desenvolvimento corporal da criança causam deficiências em seu desenvolvimento geral. A educação vem reforçando a ideia de que o jogo e o brincar são importantes instrumentos para a aprendizagem.

Apesar da ludicidade ser bastante difundida no meio educacional compreendemos que sua inclusão na prática pedagógica não é algo simples.

O termo “lúdico” tem sua conceituação bastante imprecisa devido às múltiplas ações que designa: na língua portuguesa, apresenta mais de dez sinônimos que o acompanham, deixando observar a imprecisão que o vocábulo encerra, além das múltiplas abrangências que sua manifestação suscita.(ROMERA et al, 2007)

Além da imprecisão que o vocábulo encerra e das múltiplas abrangências que sua manifestação suscita, o termo está muitas vezes misturado aos termos brincar, brinquedo, jogos, etc. Com isso, muitas vezes ao se falar sobre esses termos, subtende-se que as suas aplicações são acontecimentos lúdicos.

O brincar por ser um verbo, uma ação, está atrelado a algo que a criança faz em determinado momento, ou seja, “a criança está brincando” ou “a criança não está brincando está “lendo”, portanto, a criança está na ação de brincar escolhida entre outras ações que poderiam ser experienciadas.

O lúdico ainda mostra sua singularidade dentro da prática pedagógica ao entender que:

[...] no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. Nessa perspectiva, não há separação entre esses elementos. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada.

Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra. (BACELAR,2009)

A partir disso, consideramos que muitas atividades propostas na sala de aula podem se dar de forma lúdica, já que a ludicidade não está necessariamente atrelada à atividade em si, mas como essa experiência é sentida interiormente. Para isso, o(a) professor(a) precisa estar atento a comunicação da criança:

O contato com as dimensões emocional, mental, espiritual de forma integrada, proporcionados pela ludicidade, leva-nos a estabelecer conexões importantes com o nosso próprio ser, abrindo os canais para comunicação com o exterior; portanto, numa situação educacional, poderemos manter uma comunicação mais efetiva entre educadores e crianças, mas isto se o educador estiver atento aos sinais que a criança expressa, seja com o choro, o sorriso, o brilho do olhar, a vivacidade ou não dos seus movimentos, a sua interatividade com os colegas, entre outras manifestações. (BACELAR,2009 p.75)

Compreendemos que esse olhar do professor precisa estar pulsando em qualquer atividade pedagógica, principalmente para crianças que não tem a linguagem oral muito desenvolvida, pois:

A comunicação com as crianças, quando aprendizes da fala, ocorre através do corpo; e nós, adultos, temos que voltar a dar atenção a esse meio de expressão e a tudo que o corpo pode comunicar, independentemente do que as palavras possam traduzir” (BACELAR,2009 p.69).

Assim, a ludicidade está atrelada ao corpo e ao movimento e que ela é mais do que um momento em que se brinca ou joga, mas uma forma de vivenciar as práticas pedagógicas e para estar presente precisa de uma compreensão do ser em várias dimensões e sensibilidade dos professores.

2.2. SOBRE A RELAÇÃO CORPO E MOVIMENTO

O movimento é a primeira forma de interação da criança consigo e com o meio. Movimentando-se ela descobre o seu próprio corpo, o mundo a sua volta e expressa emoções, sentimentos e pensamentos. Por isso, na Educação Infantil, imprescindivelmente, deve-se contemplar o movimento corporal nas distintas práticas de aprendizagem e desenvolvimento.

A visão do corpo na educação está muito ligada à disciplina. Ao falar sobre como Foucault aborda a disciplina na constituição da sociedade moderna, Lombardi (2012) traz:

De maneira muito detalhada, ele mostra que no âmbito de algumas instituições, que ele denomina "instituições de sequestro", passa-se dos suplícios, como castigos e violências corporais, para o disciplinamento que torna os corpos dóceis.

Portanto essa violência corporal que era mais permitida em tempos anteriores pode estar interligada a forma como o corpo é tratado hoje.

As práticas punitivas passaram a não tocar mais o corpo, mas sim, a enclausurá-lo, tirando sua liberdade, seja pelo trabalho forçado ou pelo aprisionamento. Foram abolidos os sofrimentos físicos, mas o corpo é manipulado à distância, segundo regras rígidas [...] Assim, a sociedade contemporânea merece o nome de "sociedade disciplinar". (FOUCAULT Apud LOMBARDI,2011)

Muitas vezes ao enxergarmos o corpo, e principalmente o seu movimento na sala de aula, não percebemos que a forma como ele é tratado na sala de aula pode estar ligado aos castigos e violências corporais que hoje em dia não é tratado como algo permissivo. Do mesmo modo, não percebemos nossa insensibilidade diante da dor ou incômodo de uma criança estar há muito tempo em uma cadeira desconfortável, de ter seus corpos muitas vezes controlados ou de não poderem se expressar de forma autônoma.

As intervenções pedagógicas manifestam-se cotidianamente em diferentes espaços escolares, podendo estar presentes as atitudes lúdicas como dimensão fundamental das interações que se estabelecem entre as próprias crianças e entre elas e os adultos.

Para Sommerhalder e Alves (2011), a atividade lúdica trata de um riquíssimo espaço de aprendizagem para a criança (sobretudo no âmbito motor), uma vez que mobiliza o desejo inconsciente e o transforma em desejo de saber, em curiosidade investigativa, em criatividade, elementos empregados na construção de conhecimento.

Nestes momentos, a criança brinca sem interferência adulta, construindo caminhos que conduzem para outras dimensões da vida e de mundo, sem rumo pré-determinado, concretizando-se em movimentos, ações e fantasias relacionadas às condições singulares e particulares de experimentação.

Para Fernandes (2004) e Borba (2005), os jogos e brincadeiras possuem um modo íntimo de manifestar uma linguagem ou as linguagens das infâncias. Com isso, é inerente que uma vasta exploração de movimentos seja vivenciada pela criança no período da infância, explorando diferentes capacidades físicas e habilidades, ocasionando, assim, a estruturação de uma linguagem corporal (FREIRE, 2009).

Conforme aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), o movimento corporal na infância é compreendido para além dos aspectos motores propriamente ditos, pois carrega valores, atitudes e conhecimentos pertinentes ao contexto sociocultural da criança.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (BRASIL, 1998, p. 18).

O documento produzido pelo Ministério da Educação ainda reforça o movimento como a ocupação privilegiada de quase todo o tempo da vida da criança, afirmando o seu potencial para as aprendizagens, sobretudo, à amplitude de possibilidades para o se-movimentar¹. Evidentemente, a criança engatinha, rola, arrasta-se, salta, corre, agacha, pula, arremessa e, nestas condições, Freire (2009, p. 11) aponta: “corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emanciparem”.

Com efeito, as práticas docentes atreladas ao movimento corporal na Educação Infantil devem superar a compreensão do movimento humano como puro gesto motor ou, em última análise, como tempo para recrear e descansar após o término das atividades programadas, as ditas ‘atividades sérias’.

Freire (2009, p. 9) expõe: “mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta”.

Face à problemática, reconhecemos que a cultura do silêncio e do ‘manter-se sentado’ apresentam-se em maior evidência na vida da criança a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, autores como Tonucci (2005) e Rangel (2010) afirmam que os equívocos educacionais sobre o movimento já começa a aparecer nos primeiros anos de escolaridade, ainda que neste período a criança não fique sentada a maior parte do tempo ou enquadrada em condutas disciplinares com

¹O termo “se” corresponde a expressão individual ou coletiva, encontrada no âmbito de uma Cultura de Movimento, sendo representada a partir da relação que o sujeito estabelece com tal cultura, partindo de seus anseios e desejos, repertório de experiências, história de vida e vinculações socioculturais (KUNZ, 1998).

fins específicos. Ademais, os autores demonstram que as propostas pedagógicas imbuídas no movimento são pouco presentes desde a Educação Infantil.

Com o passar dos anos de escolarização, a possibilidade para se-movimentar é gradativamente reduzida em âmbito escolar e, quando oportunizada, é feita de modo aleatório na prática docente. Esta conduta assume contraposição às práticas corporais necessárias ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, que coloca esta vivência como algo improdutivo e, conseqüentemente, diminuindo situações prazerosas na infância (SCHWARTZ, 2004).

A linguagem corporal atravessa todas as situações de ensino e de aprendizagem no âmbito da Educação Infantil, nas ações das pedagogas(os) em sala de aula e demais educadores que lidam com a infância. Todos (as) agentes responsáveis por propiciar temas e vivências relacionadas às práticas corporais lúdicas.

Quando a criança tem oportunidade de brincar, usa expressões, gestos e movimentos. Quanto maior o espaço e maior a diversidade de brinquedos ou objetos, maiores possibilidades ela terá. Porém, considerar o brincar na prática da sala de aula ainda se dá de forma insuficiente, por conta de diversos fatores.

Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as idéias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança (BRASIL, 2006 p.34)

Podemos nos indagar se essa incapacidade de modificar as ideias e práticas em torno do brincar não está sendo intensificadas pela visão que se tem o corpo dentro da sala de aula. A importância do brincar parece ser mais considerada na teoria do que a importância dos movimentos e expressões como próprias da infância e essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da "importância do brincar", presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais. (BRASIL, 2006 p.34)

Podemos ver que, ao se falar sobre o brincar, não se considera como ele está ligado ao corpo:

Entre aquilo que o brincar possibilita - tais como aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, a estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, a coordenar as ações individuais

com as dos parceiros, a argumentar e a negociar, a organizar novas realidades a partir de planos imaginados, a regular as ações individuais e coletivas a partir de idéias e regras de universos simbólicos e o processo de constituição de conhecimentos pelas crianças e pelos adolescentes (BRASIL,2006).

Podemos ver que esse trecho trouxe diversas relações que o brincar possibilita, porém, não citou o movimento e as expressões como constituinte dos processos de imitação e ressignificação, da coordenação na brincadeira e a argumentação ligadas às expressões e gestos ao se comunicar com o outro, pois a externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado.

Para Kishimoto (2001), a integração entre o corpo, o movimento, o espaço e os brinquedos, ou brincadeiras que movimentam o corpo, é fundamental para a educação da criança pequena. Portanto, o movimento é muito importante ao brincar, não apenas o uso do corpo na perspectiva de usar jogos e brinquedos para que a criança aprenda de forma lúdica com o uso dos sentidos, expressões faciais e gestos.

Também é preciso não esquecer que a criança precisa ter direito a se movimentar, a se deslocar, a usar o espaço da sala de diversas formas, a ter diferentes posturas. Muitas vezes ao se falar sobre o brincar nos textos ou nas falas dos professores está subentendido que ao brincar a criança está usando o seu corpo de forma ampla, porém muitas vezes esse brincar ainda se dá de forma limitada, exigindo que a criança brinque sentada, use seu corpo de forma limitada, ou não explore o espaço da sala de forma mais ampla.

Precisamos compreender que ao possibilitar o movimento amplo da criança em sala de aula requer capacidades do professor de conduzir a prática pedagógica de forma a considerar a expressão da criança e ainda assim conduzir a aula de forma sistemática com busca de uma finalidade.

Para isso o professor precisa compreender como o movimento e a cognição estão interligados, ter espaço e brinquedos adequados para o uso do espaço e dos movimentos. Foucault (2007) diz que as diversas instituições que se formam, tais como presídios, hospitais e escolas, estão fundamentadas em um poder disciplinar para a obediência, a ordem e a dominação. Portanto, o professor também precisa ultrapassar a visão excessiva do corpo como algo a ser disciplinado.

2.3.O CORPO QUE SE-MOVIMENTA NA ESCOLA.

A obra de Wallon (1995) destaca a importância da motricidade na formação da consciência da criança. O movimento tem um papel fundamental na afetividade e na cognição. Para Wallon (1995) a criança se expressa e se comunica por meio de gestos e das mímicas faciais e interage utilizando o apoio do corpo.

O(A) professor(a), ao sistematizar suas atividades na escola, muitas vezes quer que a criança ouça uma história sem se movimentar, ou que ela interaja oralmente sem deslocamento do corpo, esquecendo que a criança precisa participar não só oralmente ou ver o livro de longe, as vezes, podem querer ir até o livro, sair um pouco da cadeira.

O(A) professor(a) pode permitir algumas vezes essas expressões que podem ajudar não a atrapalhar a compreensão da história e a sistematização da atividade.

Ao justificar a necessidade do ensino da leitura, escrita e alfabetização em contrário a outros modos de pensar, Brandão e Rosa (2011, p.18) falam:

Este foi reconhecido como “o letramento sem letras”, caracterizando-se a ênfase dada a outros tipos de linguagem na Educação Infantil, como a corporal, a musical, a gráfica, entre outras, banindo-se a linguagem escrita no trabalho com crianças pequenas. [...] Tal concepção é, sob nosso ponto de vista equivocada por vários motivos, a começar pela perspectiva preconceituosa em relação à escola, vista, necessariamente, como o espaço “da disciplina rígida, da falta de criatividade, de espontaneidade, lugar que forma alunos passivos por meio de práticas repetitivas, vazias de significado, distantes de suas vidas e de seus interesses.

Portanto, ao compreender o direito da criança em se expressar por outras linguagens, a perspectiva do ensino da leitura, escrita e alfabetização para crianças pequenas precisa dar espaço, realmente, para a expressão corporal e o movimento. Nessa perspectiva Richter (2006, p.76) traz:

O espaço físico representa um importante elemento na organização e desenvolvimento de qualquer atividade na instituição, dentre eles, a forma como os corpos ocupam tal espaço e se movimentam nele. Notório se fez o quanto tal questão afeta diretamente a forma como as profissionais organizam as atividades dentro e fora da sala de atividades por nós observadas. As crianças, nesse ambiente físico rigidamente organizado, ficam expostas a situações de estresse, corpos rígidos, o que prejudica suas funções motoras, sensoriais e afeta o próprio processo de interação entre as crianças, as quais devem permanecer sentadas ao longo de quase todas as atividades.

Nesse sentido, mesmo que a atividade envolva atividades relacionadas ao trabalho com a leitura e escrita, é importante considerar a brincadeira de faz de conta:

Além disso, na brincadeira de faz de conta pode-se fazer uma lista de compras ou de convidados para uma festa, deixar recados escritos, anotar nomes de remédios para um filhinho doente, entre outras oportunidades em que a escrita se faz presente com diferentes finalidades e destinatários. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.75)

As autoras supracitadas apontam como possibilidades a serem vividas na escola, brincadeiras como: bingo das figuras, bingo dos nomes, mural da chamada, fichas com pares de palavras, baralho de figuras, cartões de figuras, batalha das palavras, caçarimas, jogos de regra (memória, dominó, baralho), atividades no papel. Contudo, essas atividades precisam considerar a perspectiva do movimento da criança em espaços delimitados, mas, necessariamente amplos, para que a criança se movimente enquanto brinque.

Essa necessidade de trazer o movimento para o processo de escolarização também pode ser visto em Almeida (2018, p.19):

Pois, por meio dos movimentos, a criança organiza seus pensamentos, antes mesmo de aprender a ler e a escrever, sente necessidade de se relacionar com o meio e com os outros, pois só se apropria da realidade a partir da ação corporal concreta.

Não somente em brincadeiras de faz de conta o corpo e o movimento poderia ser melhor explorado. Outras atividades como: a identificação e produção de rimas, ou aliteração, contagem de fonemas ou sílabas de palavras, a segmentação de palavras. Nesse sentido elas trazem atividades como cantigas populares, parlendas, jogo "Batalha das palavras" com contagem das sílabas, jogo "Caça-rimas" para identificação do som final de palavras através de figuras. Essas atividades são muito interessantes para que a criança se divirta enquanto aprende. Porém ao sabermos a necessidade de movimento da criança percebemos que nesse tipo de atividade citada acima o correr, pular, andar, se movimentar na sala poderiam ser considerados. Por exemplo: pular ao contar sílabas, andar por entre sílabas escritas no chão, entre outras em que os mesmos jogos valorizassem o movimento amplo da criança.

Bacelar (2009), através de sua pesquisa relata atividades e observações sobre

a vivência de crianças da Educação Infantil, na perspectiva de verificar como a linguagem psicocorporal revela a ludicidade ou não de uma experiência como vivência interna, e afirma:

No geral, as crianças expressaram as emoções trazidas pela narrativa, principalmente através das variações da musculatura facial e dos olhares, em conjunto com a contração e relaxamento dos ombros. Esta me pareceu uma atividade que foi lúdica para todos. As linguagens corporais e a gestual, conforme descrição acima, permitiram esta leitura (BACELAR, 2009 p.96).

Consideramos, portanto, que os corpos e os movimentos dentro da educação infantil, não devem ser considerados apenas em determinados espaços, como o pátio, ou em “momento de brincar”, ou em “atividades lúdicas”, mas ser considerado como expressão e necessidade da criança em todos os momentos.

Isto implica na visão lúdica da criança e atitude lúdica do professor enquanto mediador do conhecimento. Conhecimento esse que também perpassa o mundo da leitura e escrita, mesmo que essas não sejam consideradas propriamente do universo lúdico.

3.METODOLOGIA DA PESQUISA

Verificamos que para situar melhor a pesquisa foi necessário compreender além do “brincar”, pois em alguns textos o termo é visto como sinônimo de ludicidade. Percebemos que isto pode trazer uma fragmentação para a prática pedagógica, além de entendermos que o lúdico através de Bacelar (2009) se coloca em um entendimento em que a singularidade de cada criança pode mostrar o que acontece ludicamente, sendo o movimento muito importante nesse processo.

Compreendendo então que o lúdico está situado não na atividade em si, a ludicidade, como experiência interna, integra as dimensões emocional, física e mental, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria. Portanto assim como o lúdico está presente na subjetividade de cada criança e não fora dela, o corpo e seus movimentos também não se dissociam e esta presente em todas as atividades que a criança possa criar e recriar.

Este estudo trata-se de uma abordagem qualitativa-descritiva do tipo documental que se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com

os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). O uso de documentos para a pesquisa traz uma riqueza de informações, já que elas podem ser utilizadas em várias áreas de ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Sendo a pesquisa qualitativa, aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas (BARDIN, 2011).

Segundo Gil (2008, p. 17), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.”

Assim, a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (TURATO et al, 2008).

A pesquisa documental apresenta similaridades com a pesquisa bibliográfica, a qual se embasa diretamente nas fontes científicas e materiais impressos e editados, como livros, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, periódicos, artigos, teses, etc., ao passo que a pesquisa documental levanta materiais que ainda não foram editados, ou que não receberam um tratamento analítico suficiente, por exemplo, cartas, documentos cartoriais, memorandos, correspondências pessoais, avisos, agendas, diários, propostas, relatórios, atas, estudos, avaliações, etc. (GIL, 2008).

3.1. INSTRUMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DOS DADOS

Utilizamos como fonte o documento oficial, a proposta curricular da Cidade do Recife, especificamente a ‘Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – Educação Infantil’, Volume 2 (RECIFE, 2021), currículo este revisto, considerando a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ano de 2017. O documento pode ser acessado no site da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife (<http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/politica-de-Ensino>).

Na página do site destinada a este documento, também é possível acessar políticas de ensino para outras etapas da educação, a política de ensino geral, políticas

de ensino sobre diversas áreas e modalidades da educação.

Uma vez coletados, os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo do tipo categorial por temática de Bardin (2011), uma técnica formada por um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos (conteúdos e continente) diversificados. Esta é uma das técnicas de análise de dados dentro da pesquisa qualitativa que tem como objetivo descrever um conteúdo através de procedimentos sistemáticos. Segundo Cavalcante, Calixto e Kerr (2014, p. 14). “A análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados.

A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (CAVALCANTE; CALIXTO; KERR, 2014, p. 14).

Segundo Minayo (2004), a análise de conteúdo pode ser do tipo: das relações, de expressão, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Optamos por utilizar a análise de conteúdo do tipo categorial temática, como forma utilizada para a organização e tratamento dos dados para esta pesquisa, a qual funciona por desmembramento do texto em unidades e categorias para posteriores reagrupamentos analíticos.

Dessa forma, se organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Souza Júnior, Melo e Santiago (2010) sugerem a organização dessas etapas como um roteiro didático para o tratamento dos dados, conforme o Quadro 1:

Quadro1: Etapas da análise de conteúdo

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; Escolha inicial dos documentos; <p>Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);</p>	<ul style="list-style-type: none"> Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas. Constituição do corpus: seguir normas de validade: <ol style="list-style-type: none"> Exaustividade - dar conta do roteiro; Representatividade - dar conta do universo pretendido; Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; Preparação e exploração do material - alinhamento; 	<ul style="list-style-type: none"> Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> Interpretações dos dados brutos (falantes); Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pela análise; 	<ul style="list-style-type: none"> Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

A análise de conteúdo parte do princípio de que, é necessária a definição de uma estrutura para os elementos de tal conteúdo a fim de deixar claro suas características e significação, e através de conceitos e concepções para definir a elaboração, sistematização e organização dos dados.

Diante de tal quadro, referente à organização das etapas para a análise de conteúdo, definimos o quadro de categorias onde está explicitada as questões relacionadas a organização do que aparece no texto da proposta curricular de Educação Infantil. Desta forma, descreveremos no Quadro 2, as categorias:

Quadro2 –AOrganizaçãoCurriculardeEducaçãoInfantil:

CATEGORIAS ANALITICAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO	Dados empíricos
CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: Corpo, Gestos e Movimento	OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	
		DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	
		OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	
		SUGESTÕES DE ATIVIDADES	

As categorias elencadas para a construção do quadro acima, foram selecionadas de acordo com suas recorrências ao longo da leitura e análise da proposta curricular para Educação Infantil.

4. A POLÍTICA CURRICULAR DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para falarmos sobre a dimensão política de uma proposta curricular, consideramos que a educação é um valor desejável, vista como caminho para trabalharmos o que acreditamos: para “melhorias” do bem-estar, do desenvolvimento econômico, diminuição de desigualdades sociais e até mesmo, pode ser vista como instrumento de “revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador” (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Todos estes desejos emergem de crenças e ideais que promovem dinâmicas conflituosas, já que estes diferentes propósitos educacionais/curriculares se chocam com os obstáculos da prática e, muitas vezes, com a preocupação em garantir o sucesso dos processos de escolarização. “Ao aceitar a elevação do currículo à categoria de projeto educacional, surge a nítida distância entre o discurso e a realidade. Nesse ‘abismo teleológico’, é inevitável que a ideia de educação se empobreça” (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Nesse sentido, as propostas curriculares expressam interesses, valores e preferências de grupos sociais e políticos, que muitas vezes não coincidem com a realidade pontual. Tais projetos saem do plano do proposto e passam para o plano da prática quando são interpretados pelos professores e demais atores do currículo na escola.

Assim, propostas curriculares produzem diferentes efeitos na prática. O leitor de um texto curricular produz novos significados a partir das propostas idealizadas e o que acontece no âmbito escolar não elimina a necessidade de investigar os textos curriculares, que apresentam as escolhas culturais e as tornam públicas. É o que nos propomos fazer neste momento, analisar o texto do documento curricular para a Educação Infantil da cidade do Recife-PE.

4.1.O contexto da Proposta Curricular de Educação Infantil - Recife-PE

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1998, a Educação Infantil que inclui crianças de 0 a 5 anos passa por importante mudança para sua real efetivação. Definida como direito educacional na Constituição Federal, passou a compor o quadro da Educação Básica(BRASIL,1996) e a receber investimentos vinculados para o seu desenvolvimento.

Depois foi instituída a obrigatoriedade de sua oferta para crianças de etapa pré-escolar, ou seja, com 4 e 5 anos de idade (BRASIL, 2013).Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a Educação Infantil atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola, tendo como finalidade, o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, estabelece que a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1998).

Portanto, a Educação Infantil precisa ser pensada para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, para preparar a criança em todos os seus processos formativos, complementando as ações da família e da comunidade. Os(as) professores(as) precisam planejar a aula pensando nessas questões e em como desenvolver todas as habilidades, não tendo o mesmo tipo de avaliação das outras etapas.

Dessa maneira, o documento intitulado “Política de Ensino da Rede Municipal do Recife da Educação Infantil” (2021) foi construído ao longo dos anos de 2018-2020. “Ao longo dos anos (2018/2020), foram desenvolvidos estudos e um amplo processo coletivo de discussão e revisita às matrizes curriculares e textos introdutórios da

Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, em face da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).”(RECIFE,2021 p.15)

Desse modo, o processo compreendeu a revisão do currículo da Educação Infantil. A revisita às matrizes curriculares, além de atender ao caráter normativo da Base Nacional Comum Curricular(BNCC), consistiu em uma oportunidade de rever o documento a partir das demandas advindas da implementação do currículo na prática docente, atendendo, especialmente, à reivindicação dos (as) professores (as): “[...]atender, especialmente, à reivindicação dos (as) professores (as) para um maior detalhamento dos fundamentos teórico-metodológicos, pautados nas discussões acadêmicas, a respeito da concepção de currículo, que incorpora conhecimentos escolares, cultura e práticas educativas;[...]”(RECIFE,2011 p.15)

O documento é composto pelos itens: apresentação e mais 5 capítulos. O primeiro capítulo “BREVE HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE – 2014/2015”, afirma que a elaboração da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2014/2015) teve a participação direta e indireta de vários grupos, professores(as), técnicos(as) pedagógicos(as), representando as Divisões e Gerências da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica e da Secretaria Executiva de Tecnologia, assessoria à equipe técnica da Rede por professores(as) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade de Pernambuco (UPE) e Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP),representantes do Grupo Ocupacional do Magistério (GOM), Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI’s),e demais profissionais da educação da Rede.

No percurso de construção da Política de Ensino foram realizados estudos que promoveram a adequação do currículo aos outros documentos oficiais. Em maio de 2014 foi publicado o primeiro volume da Política de Ensino intitulado “Fundamentos Teórico-Metodológicos”. No ano seguinte, em 2015, foram publicados os outros 5 (cinco) livros da Política de Ensino, entre eles o da Educação Infantil.

No segundo capítulo “PROCESSO DE REVISÃO DA POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE – 2018/2020” coloca como desafio visitar a Política de Ensino de forma participativa em que ações desenvolvidas com esse intuito, materializaram-se em diversos momentos do ano letivo de 2018, como as que ocorreram nos estudos e discussões coletivas sobre a BNCC. Na análise comparativa entre a BNCC e a matriz curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife(RMER); na

realização do IV Seminário da Política de Ensino da RMER ; na construção de propostas de alterações no currículo da Rede pelos (as) profissionais da educação, sob orientação das coordenações de cada unidade; na criação do Grupo de Trabalho (GT) de revisão da Política de Ensino e nos fóruns.

Também traz que o currículo da Rede, já atende, desde 2015, quase que a totalidade das normativas da BNCC, sendo necessários alguns ajustes/acréscimos. Traz algumas especificidades do Currículo educacional de Recife em relação à BNCC, especificidades essas que não foram referentes à Educação Infantil, mas a outras etapas da educação.

No terceiro capítulo “RELAÇÃO ENTRE OS EIXOS DA POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC” tece sobre premissas, presentes nos Eixos da Política de Ensino da RMER que coadunam com o que permeia as competências gerais da BNCC.

O quarto capítulo, “REEDIÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL (RMER)” é dividido nos itens ‘Os Direitos de Desenvolvimento e Aprendizagem’ e ‘Os Campos de Experiências’. O primeiro traz os princípios norteadores dos direitos das crianças, que são:

[...]éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem-comum, ao meio ambiente, e às diferentes culturas, identidades e singularidades), e estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais), e também políticos (direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática) (RECIFE, 2011, p.27).

A partir dos princípios éticos, estéticos e políticos elencados neste item do documento, são elencados seis direitos prioritários: expressar, explorar, conviver, conhecer-se, participar e brincar.

Ao explicar o que é próprio de cada direito de aprendizagem e desenvolvimento, usa o termo “linguagem” ou “diferentes linguagens” para os direitos: conviver, participar, conhecer-se e expressar, compreendemos que nessas linguagem o movimento estaria incluído:

conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura, e às diferenças entre as pessoas; **participar**, ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, e das atividades, propostas pelo(a) educador(a) quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens, e elaborando conhecimentos, decidindo e posicionando-se;

conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens, vivenciadas na instituição escolar, e em seu contexto familiar e comunitário. expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas; **expressar** opiniões, questionamentos por meio de diferentes linguagens expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos por meio de diferentes linguagens. (RECIFE 2021,p.28).

Para o direito de brincar traz o termo experiências corporais:

brincar, cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros(as) (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (RECIFE 2021,p.28)

Para o direito de explorar traz o termo movimentos:

explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (RECIFE 2021,p.28).

No próximo item é trazido os campos de experiência e suas origens na legislação, eles foram apresentados na Base Nacional Comum Curricular/Etapa Educação Infantil (BRASIL, 2017) e as denominações QUE estão relacionadas com as experiências, previstas nas DCNEIs (BRASIL, 2009). Assim, foram elencados cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, conforme descrito na BNCC/Etapa Educação Infantil (BRASIL. Ministério da Educação, 2017). De forma resumida podemos trazê-los.

O Eu, o Outro e o Nós: Entendido como o campo em que as crianças se desenvolvem na interação com os pares e com adultos que ,constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando- se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.

Traços, Sons, Cores e Formas: Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no , como as artes visuais (pintura,

modelagem, colagem, fotografia, entre outros.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, se expressar por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais, e de recursos tecnológicos.

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: Campo que entende as experiências, nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas, elaboradas individualmente, ou em grupo, e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular, e pertencente a um grupo social. Em que a criança manifesta curiosidade em relação à cultura escrita, ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo seus diferentes usos sociais, dos gêneros, suportes e portadores.

Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações: Está inserido nos fenômenos naturais e socioculturais, em diversos espaços (rua, bairro, cidade entre outros.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã entre outros.). A curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais, as possibilidades de sua manipulação, etc.), e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhecem; como vivem, em que trabalham; quais suas tradições, seus costumes, a diversidade entre elas, entre outros.). Os conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais, entre outros.) que igualmente aguçam a curiosidade.

A respeito do campo **Corpo, Gestos e Movimentos** podemos trazer todo o seu texto:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro, e o que pode ser um risco à sua integridade

física. A instituição escolar precisa promover oportunidades ricas, para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico, e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço (tais como, sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se, entre outros.) (RECIFE 2021,p.29).

Podemos perceber que essa parte trouxe que o corpo por meio de gestos e movimentos exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si. Porém, ao final trouxe exemplos que não foram trazidos de forma a permear as diversas atividades pedagógicas e como constantes na criança. Além de ter trazido exemplos de movimentos amplos furtando os gestos ou movimentos mais simples.

Nesse capítulo, podemos destacar: “Diante do exposto, as experiências propostas, embora apresentadas em campos distintos, estão interligadas, pois não ocorrem de forma isolada ou fragmentada” (RECIFE,2021 p.32).

Vemos então que o documento concorda que as experiências das crianças acontecem de forma não fragmentada.

No quinto capítulo mostra : “A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL” traz observações sobre os campos, direitos e objetivos e a organização curricular em forma de tabela. Nesse item afirma que os campos de experiências são separados, apenas para efeito didático de compreensão do(a) professor(a), pois na prática educativa, nas vivências cotidianas, acontecem de forma simultânea.

Nossa análise, portanto, irá se debruçar exatamente sobre o campo da experiência “Corpo, Gestos e Movimento” deste capítulo.

4.2 ANALISANDO O CAMPO DA EXPERIÊNCIA: Corpo, Gestos e Movimento

No documento são apresentados os campos, em tabelas. O campo Eu, o Outro e o Nós em 05 (cinco) quadros. Corpo, gestos e movimentos em 04 (quatro) quadros; Traços, sons, cores e formas, em 06 (seis) quadros. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, em 06 (seis) quadros. Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações em 06 (seis) quadros.

Percebemos que, em relação ao número de quadros, o campo “Corpo, gestos e movimentos” é apresentado em menor número de quadros, o que pode significar falta de domínio teórico, no processo de elaboração da temática, e consequentemente, pouca valorização em detrimento dos demais.

A figura 1 da ilustração abaixo, acerca do CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS, mostra, inicialmente, que cada um dos campos apresentados para a Educação Infantil, no documento, é descrito apresentando o campo específico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a distribuição do campo nos bimestres letivos, e as sugestões de vivência.

LEGENDA
I Iniciar neste bimestre
A Aprofundar neste bimestre

QUADRO 3 – Corpo, Gestos e Movimentos (Continua)

LEGENDA
I Iniciar neste bimestre
A Aprofundar neste bimestre

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	BIMESTRES						SUGESTÕES DE VIVÊNCIAS											
			BEBÊS 0 a 1 ANOS 6 meses até 11 meses		CRIANÇAS 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses		CRIANÇAS 4 anos a 5 anos e 11 meses													
			BERÇÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V												
Corpo, gestos e movimentos.	CONVIVER com crianças e adultos, e experimentar, de múltiplas formas, a gestualidade que marca sua cultura, e está presente nos cuidados pessoais, dança, música, teatro, artes circenses, jogos, escuta de histórias e brincadeiras. BRINCAR , utilizando movimentos, para se expressar, explorar espaços, objetos e situações; imitar, jogar, imaginar, interagir e utilizar, criativamente, o repertório da cultura corporal e do movimento.	(CGo1) Identificar, no seu corpo, as partes que se movimentam, e os limites, exprimindo emoções, necessidades e desejos.		I	I	I	I	I	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	Identificação da imagem no espelho, favorecendo a distinção entre si, os objetos, os outros, e o mundo.	
		(CGo2) Movimentar cada parte do corpo, isoladamente, sem sair do lugar.		I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	Brincadeiras, como forma de expressão, e oportunidade de manifestação da individualidade e construção da identidade da criança, sem restrições, em relação a gênero.
		(CGo3) Explorar o sentido do olfato, utilizando estímulos, como encher um balão, cheirar uma flor, soprar uma vela, entre outros.		I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	Exploração e conhecimento do mundo com os órgãos sensoriais, através da manipulação de brinquedos com diferentes formas e textura, cores, odores, sabores e sons; montar cestos com pente, escova de dente, sinos, bonecos(as) de plástico e pano, e argola; chaveiros com chaves, bolas de tecido, borracha e madeira; sacos aromáticos de ervas.
		(CGo4) Explorar o sentido da visão, percebendo, no espaço, objetos de formas, cores e tamanhos diversos.		I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	
		(CGo5) Explorar movimentos de levantar, caminhar, correr, pular, saltar, rodar, puxar, empurrar, entre outros.		I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	
		(CGo6) Observar a similaridade entre os movimentos do seu corpo, e do corpo dos animais, dos elementos da natureza, entre outros.		I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	

Figura 1: QUADRO 3- Corpo Gestos e Movimentos (1ª parte)

Na figura 1, na especificidade do campo que nos propomos analisar, os direitos de aprendizagens apresentam no direito ao conviver, o experimentar de múltiplas formas a gestualidade que está presente na escuta de história. Podemos compreender que ao trazer esse mundo da leitura, o quadro traz uma visão da união dos campos de conhecimento. Porém poderia ter trazido essa aprendizagem de forma mais ampla, não apenas na escuta de história, mas em todos os âmbitos da leitura e escrita.

Nas sugestões de vivência, trouxeram atividades: “identificação da imagem no espelho” que pode ser considerada como conhecimento do corpo e não propriamente do movimento; “brincadeiras” que por ser uma das atividades consideradas “atividades lúdicas” pode ser vivenciada não necessariamente com ludicidade por todas as crianças e “manipulação de brinquedos com diferentes formas e texturas”.

No próximo quadro foi trazido o direito de participar, sabemos que para o exercício desse direito é necessário se expressar de diversas formas, decidindo e posicionando-se,então consideramos que esse direito é muito expressado quando se inclui o âmbito da leitura e escrita para expressar suas posições.Portanto ao citar esse direito poderia ter sido incluído o participar com o uso da leitura e escrita e não apenas as brincadeiras, encenações teatrais, danças e música, os quais são todos normalmente, considerados do mesmo universo das artes.

LEGENDA
I Iniciar neste bimestre
A Aprofundar neste bimestre

QUADRO 3 – Corpo, Gestos e Movimentos (Continuação)

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	BIMESTRES						SUGESTÕES DE VIVÊNCIAS
			BEBÊS 0 a 1 ANOS e 0 a 2 ANOS		CRIANÇAS 3 a 5 ANOS e 6 a 7 ANOS		CRIANÇAS 8 ANOS a 11 ANOS e 12 ANOS		
			RECÍPIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V	
Corpo, gestos e movimentos.	PARTICIPAR de diversas atividades de cuidados pessoais, e do contexto social, de brincadeiras, encenações teatrais ou circenses, danças e músicas; desenvolver práticas corporais e autonomia para cuidar de si, do outro, e do ambiente. EXPLORAR amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas; descobrir modos de ocupação e de uso do espaço, com o corpo, e adquirir a compreensão do seu corpo no espaço, no tempo, e no grupo.	(CG07). Explorar, através do movimento, vários tipos de superfícies.	I I I I I I I I	I I I I I I I I	A A A A A A A A	A A A A A A A A	A A A A A A A A	A A A A A A A A	Lançamentos de desafios de percurso com subidas e descidas: andar sobre linhas e almofadas; pegar vários objetos com a mão; tocar partes do corpo; brincar com as mãos, os pés e os dedos; rolar no chão; dá cambalhota; engatinhar; subir, e outros. Favorecimento de diferentes formas de expressão, utilizando a imitação, a dança, a música, a pintura, o desenho e a representação.
		(CG08). Explorar diferentes formas de se deslocar no espaço.	I I I I I I I I	I I I I I I I I	I I I I I I I I	A A A A A A A A	A A A A A A A A	A A A A A A A A	
		(CG09). Exercitar os movimentos nas brincadeiras de tradição popular.	I I I I I I I I	I I I I I I I I	A A A A A A A A	A A A A A A A A	A A A A A A A A	A A A A A A A A	
		(CG10). Vivenciar o movimento, percebendo os limites espaciais e corporais, em relação ao seu próprio corpo, e ao corpo do outro.		I I I I I I I I	A A A A A A A A	A A A A A A A A	A A A A A A A A	A A A A A A A A	
		(CG11) Reconhecer o corpo, como instrumento da linguagem dramática.			I I I I I I I I	A A A A A A A A	A A A A A A A A	A A A A A A A A	
		(CG12). Dramatizar livremente, a partir do universo dramático das histórias, músicas, poesias e obras de artes diversas.		I I I I I I I I	A A A A A A A A	A A A A A A A A	A A A A A A A A	A A A A A A A A	

Figura2: QUADRO 3- Corpo Gestos e Movimentos (2ªparte)

O quadro abaixo referente aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento trouxe:

Expressar,corporalmente,emoções ,ideias e opniões,tanto nas relações cotidianas,como nas brincadeiras,dramatizações,dançasmúsicas,contação de histórias,dentre outras manifestações,empenhando-se em compreender o que outros também expressam.(RECIFE 2021,p.42)

As relações cotidianas foram trazidas nessa forma de se expressar e sabemos que elas perpassam as vivências da crianças na sala de aula ,portanto esse direito considerou essas expressões corporais de formas mais amplas.Porém devemos entender que a criança se expressa não apenas nas relações cotidianas com o outro,ela se expressa também na relação consigo mesma e com o espaço físico da sala de aula.A expressão se faz constantemente,desde a expressão de incomodo da forma em que esta sentado,na alegria de estar em diversas posições corporais.A expressão corporal se faz presente não apenas em situações determinadas,mas está de forma constante no corpo.

LEGENDA
I Iniciar neste bimestre
A Aprofundar neste bimestre

QUADRO 3- Corpo,Gestos e Movimentos (Continuação)

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	BIMESTRES						SUGESTÕES DE VIVÊNCIAS
			BEBÊS 0 a 1 ANOS 06 meses		CRIANÇAS 1 a 3 ANOS 06 meses a 3 ANOS 11 meses 05		CRIANÇAS 4 ANOS a 5 ANOS 05 meses		
			GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V	GRUPO VI	
Corpo, gestos e movimentos.	EXPRESSAR, corporalmente, emoções, ideias e opiniões, tanto nas relações cotidianas, como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias, dentre outras manifestações, empenhando-se em compreender o que outros também expressam.	(CG13). Perceber a dramatização, como expressão e comunicação.		I I I I I	A A A A A A A A A A A A A A				<p>Promoção de variadas experiências expressivas, corporais e sensoriais, através do brincar, ampliando o repertório das brincadeiras, construindo princípios de respeito à privacidade de si e do outro, com kit médicos, carrinhos de diferentes funções (cegonha, bombeiro, caçamba), posto de gasolina, fantoches, bichinhos e casinha com fogão, carrinho de bebê, bonecas, berço e outros, permitindo o fluir da imaginação.</p> <p>Conhecimento do mundo físico com brincadeiras de entrar, puxar e empurrar caixas; martelar pinos; encaixar; empilhar; passar em túneis, com colchonetes e blocos de borracha.</p> <p>Dramatização espontânea, utilizando diferentes recursos narrativos e visuais, a partir de histórias, poesias, músicas, pinturas e esculturas.</p> <p>Dramatizações, a partir de diferentes temas, explorando morte, ciúme, chegada de um novo bebê, mudança de casa entre outros.</p>
		(CG14). Assumir, livre de estereótipos, o papel de diferentes personagens das histórias e do cotidiano.	I	A A A A A A A A A A A A A A					
		(CG15). Conhecer, a partir das histórias contadas, os elementos que constituem a apresentação teatral (figurinos, cenários e adereços).	I I I I	A A A A A A A A A A A A A A					
		(CG16). Expressar movimentos e gestos, a partir das características de variados personagens, livre de estereótipos.	I I I I	A A A A A A A A A A A A A A					
		(CG17). Apreciar de forma gradativa, com respeito, atenção e crítica, as produções artísticas, dentro e fora da escola.	I I I I	A A A A A A A A A A A A A A					

Fonte: o autor

Figura3:QUADRO 3- Corpo Gestos e Movimentos (3ªparte)

Portanto o expressar nesse campo poderia ser trazido de forma mais ampla.As brincadeiras de faz de conta trazidas nas sugestões de atividades poderiam ser trazidas como uma forma de incluir as práticas de leitura e escrita.

No quadro abaixo vemos que a sugestão de vivência foi trazida apenas no aspecto físico,não foi colocado que durante ou após a vivencia as crianças pudessem refletir sobre esses movimentos.Portanto o aspecto cognitivo e corporal em relação ao movimento não foram mostrados de forma relacionada.

LEGENDA
I Iniciar neste bimestre
A Aprofundar neste bimestre

QUADRO 3 – Corpo, Gestos e Movimentos (Conclusão)

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	BIMESTRES						SUGESTÕES DE VIVÊNCIAS
			BEBÊS 0 a 1 12 meses a 6 meses		CRIANÇAS 1 ano a 6 meses a 3 anos e 11 meses		CRIANÇAS 4 anos a 5 anos e 11 meses		
			BERÇÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V	
Corpo, gestos e movimentos.	<p>CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero étnico-racial e religioso.</p>	(CG18) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções, como: em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, entre outros, ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas (E102CG02).		I I I I	I A A A A A A A A A	A A A A A A A A A A	A A A A A A A A A A		
		(CG19) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas, em brincadeiras, jogos e atividades artísticas (E103CG03).	I I I I	I A A A A A A A A A	A A A A A A A A A A	A A A A A A A A A A			
		(CG20) Conhecer as possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos, em situações do cotidiano de forma interativa.	I I A A	A A A A A A A A A A	A A A A A A A A A A				

Figura4:QUADRO 3- Corpo Gestos e Movimentos (4ªparte)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos ao longo desse trabalho que o movimento corporal é uma dimensão do ser humano que está perpassado diretamente pelo corporal ,pelo brincar , pela ludicidade e pelas artes e não pode ser confundido com esses.Tentamos colocar uma luz sobre ele,mostrando sua especificidade mas não com isso uma fragmentação e que ele se faz essencial no desenvolvimento cognitivo das crianças.

No documento visto percebemos que o campo de experiência “corpo ,gestos e movimentos” não estava interligado de forma substancial com os outros campos,então compreendemos que isso se dá pela forma com a criança é compreendida na construção do documento.

O mundo da leitura e escrita, que faz parte de um tipo de linguagem, perpassa de forma intensa a formação pedagógica,principalmente na área da alfabetização.É preciso estar atento para que a tentativa de desenvolver a criança nessa área,as outras não sejam menosprezadas e principalmente o movimento para os pequenos seres que precisam tanto conhecer o mundo com os seus corpos e movimentos.Com isso ele se mostra um campo muito rico que precisa ser melhor explorado e respeitado.

O mundo da infância e da educação vem introduzindo e ampliando a percepção de respeitar os estudantes em seus diversos aspectos.Foi nesse sentido que esse trabalho foi gestado,pois a experiência em sala de aula em que a criança não teve o direito de se levantar e participar com seus movimentos da atividade foi o ponto inicial de desenvolvimento desse trabalho.

Pensamos, portanto, que o movimento da criança deve ser melhor explorado de diversas formas nas instituições pedagógicas para que a criança seja realmente respeitada,cuidada e educada, e que as políticas educacionais e curriculares precisam estar atentas, não só a isto, como ao direito da criança de se apropriar do brincar em seu corpo, em seus gestos, em seus movimentos.

Que esse trabalho seja uma contribuição para outros estudos no campo do movimento ,partindo da concepção da criança como um ser completo e não em partes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C. **O corpo em movimento na educação infantil: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de ponta grossa/pr**, 2018.

BACELAR, V. L. D. E. **Ludicidade e Educação Infantil**. Salvador: Edufba, 2009

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 341p. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BRANDÃO, A. C. P. ; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Vol.1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 2. Vol.3 Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394/1996, dispendo sobre obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, DF, 2013.

CORASARRI, simoneviana *et al.* **A importância do brincar na educação infantil: eixo movimento. revista temas em educação**, [s. l.], 2018.

FERNANDES, Florestan. **As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis**. *Pro-Posições*, v. 15, n. 1, 2004, p. 229- 250. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000112&pid=S1517->. Acesso em: 20 out. 2018.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, p. 45, 2008.

KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 1998

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Formação corporal de professoras de bebês: contribuições dapedagogia do teatro.2011.

MARTINS, Marislei Zaremba. **Políticas públicas para a educação infantil: da assistência social à rede municipal de ensino, no município de ponta grossa – pr.** Universidade tuiuti do paraná programa de pós-graduação em educação, curitiba, 2010.

MOYSÉS, Lúcia Maria. **O desafio de saber ensinar.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.p.25

OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** Recife: Ed. Bagaço, 2005.

RECIFE. Secretaria de Educação. Política de Ensino da rede Municipal do Recife: Educação Infantil .Currículo revisto, considerando a homologação da bncc – dezembro de 2017. Recife, 2011.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. (Org.) **Educação Física na Infância.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RECIFE. Secretaria de Educação. Política de Ensino da rede Municipal do Recife: Educação Infantil .Currículo revisto, considerando a homologação da bncc– dezembro de 2017. Recife, 2011.

SANTOS; Adriana. FERREIRA;Daniella. SILVA;Thaise.**A formação do professor mediador no contexto da educação básica: uma reflexão dialético-pedagógica.** Brazilian Journal of Development , Curitiba, v.7, n.5 .maio, 2021.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e interação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia - UFU: Uberlândia, 2006.

ROMERA, L.; RUSSO, C.; BUENO, R. E.; PADOVANI, A.; SILVA, A. P. C.; SILVA, C. R. da; ABREU, G. de; BINI, Íris; CAMPOS, P. B.; SILVA, P. D. da. **O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente.** Movimento, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 131–152, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3550>. Acesso em: 14 set. 2022.

SCHWARTZ, Gisele Maria. Atitude e conduta lúdicas: a emoção em jogo. In: SCHWARTZ, G. M (Org.). **Dinâmica lúdica: novos olhares.** Barueri: Manole, 2004. p. 205-217.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a Educação da Infância:** muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem:** agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

WALLON, H. (2007). **A evolução psicológica da criança** (Berliner, C., Trad). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1941).