



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ALANNA MARQUES MORAES PORTELA DE SOUZA

**PERCEPÇÕES SOBRE O CORPO E O MOVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
um estudo com docentes da Educação Infantil na cidade do Recife**

RECIFE

2021

ALANNA MARQUES MORAES PORTELA DE SOUZA

**PERCEPÇÕES SOBRE O CORPO E O MOVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
um estudo com docentes da Educação Infantil na 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 licenciado(a) em Pedagogia, orientada pelo(a) Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza.

RECIFE

2021

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)

A319p Souza, Alanna
PERCEPÇÕES SOBRE O CORPO E O MOVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: um estudo com
docentes da
Educação Infantil na cidade do Recife / Alanna Souza. - 2021.
61 f.

Orientadora: Ana Paula
Abrahamian de Souza. Inclui
referências e apêndice(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2021.

1. Infância. 2. Criança. 3. Corpo-movimento. I. Souza, Ana Paula Abrahamian de, orient. II. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALANNA MARQUES MORAES PORTELA DE SOUZA

**PERCEPÇÕES SOBRE O CORPO E O MOVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
um estudo com docentes da Educação Infantil na cidade do Recife**

Data da Defesa: 03/12//2021

Horário: 14 horas

Local/Plataforma:

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Ana Paula Abrahamian de Souza - Orientadora

Prof.^a Dra. Maria Janqueline Paes de Carvalho - Examinadora Interna

Prof.^a Dra. Catarina Carneiro Gonçalves - Examinadora Externa

Resultado: () Aprovado/a

() Reprovado/a

AGRADECIMENTOS

Após longos, cansativos, divertidos e maravilhosos seis anos o fim da graduação é uma porta cheia de surpresas e incertezas que eu estou ansiosa para abrir. Embora eu chegue ao fim sozinha, muitas pessoas caminharam junto comigo durante os anos... pessoas, pela qual, um “obrigado” não seria suficiente, mas já é um bom começo.

Agradeço à minha orientadora, prof^a Ana Paula Abrahamian de Souza, pela mentoria, conselhos, conversas, risadas e lições que me impulsionaram a ser uma melhor educadora, mãe e mulher, ajudando-me a construir, diariamente, uma prática mais coerente, amorosa e respeitosa.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, por ter sido morada durante esses seis anos, acolhendo, cuidando e nutrindo. Bem como todo o Departamento de Educação, professores, funcionários e colegas que se fizeram presentes em tantos momentos, compartilhando alegrias.

Às minhas amigas e irmãs de vida, Brenda, Giulia, Letícia e Manu, que viveram comigo a graduação e saem dela ao meu lado. Vocês são a certeza de que a Rural jamais vai sair de mim, pois vivem em meu coração e são mais que preciosas. Amo vocês.

Aos meus pais de sangue e coração: mainha e Tio Moraes, que me criaram, me educaram, são casa e certeza de amor. Sem vocês eu não seria quem sou e essa jornada não seria tão feliz.

À minha irmã Belela, que estendeu o colo e os dons de Word sempre que precisei. Você é metade de mim. E ao meu cunhado Arthur, que leu e contribuiu com esta pesquisa infinitas vezes, sempre me impulsionando à frente.

Ao meu amor, Pedro, por ter dado tudo de si junto comigo, cuidando da nossa filha nas noites e dias em que precisei me ausentar. Eu te amo para sempre.

Agradeço à minha filha, Luna, por ser luz, alegria e afeto. Você, minhoca, representa força e dá sentido ao meu mundo.

Por fim, gratidão à todas as crianças do mundo, cujas existências dão razão ao meu trabalho.

RESUMO

As pesquisas acerca do corpo e o movimento infantil apresentaram diversos avanços nos últimos 25 anos, transitando no meio acadêmico e instâncias legais. Entretanto, na materialidade das instituições de Educação Infantil, é comum observarmos práticas cristalizadas do uso do corpo que, apesar de trabalharem com o movimento, o fazem de forma ainda disciplinadora. Neste sentido, esta pesquisa se debruçou nas escolas públicas da cidade do Recife, a fim de compreender quais as concepções que norteiam as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil. A metodologia, de abordagem qualitativa, privilegiou o trabalho de campo por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras atuantes, bem como a análise de documentos oficiais. A análise de dados, referenciada na Análise de Conteúdos, foi realizada a partir das categorias: concepção de infância, concepção de corpo e movimento, concepção de práticas educativas de movimento e o espaço e seus usos. Os dados indicam que, apesar das educadoras serem capazes de demonstrar amplo entendimento sobre a importância do trabalho com o corpo e o movimento, possuem limitações para o exercício de práticas efetivas, como o espaço físico, carência de materiais e formações que atendam suas realidades. Essa constatação aponta para a necessidade de um olhar atento dos sistemas educacionais em pautas como o corpo e o movimento, considerando-os como investimentos fundamentais numa educação integral para a primeira infância.

Palavras-chave: infância; criança; corpo-movimento.

ABSTRACT

Research on the body and the children's movement has made several advances over the last 25 years, moving through academia and legal instances. However, in the materiality of Early Childhood Education institutions, it is common to observe crystallized practices in the use of the body that, despite working with the movement, still do so in a disciplining way. In this sense, this research focused on public schools in the city of Recife, in order to understand which conceptions guide the pedagogical practices of Kindergarten teachers. The methodology, with a qualitative approach, favored fieldwork through semi-structured interviews, carried out with active teachers, as well as the analysis of official documents. Data analysis, referenced in Content Analysis, was performed from the following categories: conception of childhood, conception of body and movement, conception of educational practices of movement and space and its uses. The data indicate that, although the educators are able to demonstrate a broad understanding of the importance of working with the body and movement, they have limitations for exercising effective practices, such as physical space, lack of materials and training that meet their realities. This finding points to the need for a careful look at educational systems in topics such as the body and movement, considering them as fundamental investments in comprehensive education for early childhood.

Key-words: Childhood; Child; Body-movement.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I: MOVIMENTOS TEÓRICOS	13
1.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS, CRIANÇA E SEUS CORPOS.....	13
1.2 O CORPO E O MOVIMENTO INFANTIL	18
1.3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
1.3.1 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	23
1.3.2 Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil - BNCC.....	29
1.3.3 Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para Educação Infantil	32
CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO	33
2.1 Perfil dos sujeitos e seus campos de atuação.....	38
CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	38
3.1 Um olhar sobre a concepção de infância.....	39
3.2 Um olhar sobre a concepção de corpo e movimento	41
3.3 Um olhar sobre as concepções de práticas educativas de movimento	45
3.4 Um olhar sobre os espaços e seus usos	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
APÊNDICES	59
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	59

INTRODUÇÃO

A pedagogia da falta, da carência, da cópia, da repetição objetiva, em última instância, a construção de almas submissas e corpos docilizados, corpos e almas disciplinados e controláveis. [...] E, por outro lado, a pedagogia da potência, da afetividade, das diferenças que nos lança a viver nossa paradoxal condição humana, na qual transitamos pelo imponderável fluxo da vida (GARCIA, 2002, p. 72-73).

Ser professor ou professora é estar constantemente rodeado por conflitos e inquietações que atravessam o cotidiano escolar. Isso porque, refletir sobre a escola não é um ato simples, pois ela está impregnada da nossa própria história. Pensar no corpo e no movimento infantil inseridos no cotidiano da escola, a importância que é dada a corporeidade nas práticas educativas e o silenciamento imputado a esses corpos a partir de processos de disciplinamento e controle são reflexões que acompanham minha trajetória acadêmica no curso de graduação em Pedagogia.

Refletir sobre o corpo sempre foi algo presente na minha vida enquanto mulher numa sociedade machista e extremamente midiática. Mas a observação sobre o corpo da criança e seus processos de silenciamento insurgiram através de dois acontecimentos pessoais: o envolvimento com a disciplina de “Linguagem Corporal na Educação Infantil”¹, que me permitiu repensar o meu próprio corpo infantil nas escolas onde cresci e as marcas dessa história – nem sempre positivas; e a maternidade, que me lançou a um mergulho profundo de introspecção e reconhecimento de mim mesma em busca de uma concepção mais libertadora do corpo em torno do padrão estético, do disciplinamento e das questões de gênero. Nesse sentido, tenho me perguntado: qual tem sido o lugar destinado aos corpos das crianças nas creches e escolas de Educação Infantil?

Compreendendo o corpo em sua integralidade, como possibilidade de manifestação de múltiplas linguagens, permitindo a construção de diferentes sentidos e significados no plano da cultura é que Siqueira (2006, p. 39) aponta:

Suporte de identidades e matriz de significados, o corpo é portador de signos - não há corpo neutro, pois cada um é modelado a partir de valores culturais e

¹ Disciplina optativa ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE pela Prof^a Dr^a Ana Paula Abrahamian de Souza no primeiro semestre de 2018.

estéticos. O corpo é, então, um rico fórum para debate, uma vez que diferentes grupos sociais e sociedades pensam-no de modos distintos.

O corpo infantil se expressa através de gestos, movimentos intencionais em direção aos objetos, nas falas, nas mudanças de olhar e sentimentos. Todas essas manifestações estão permeadas de sentidos e significados históricos, culturais e sociais. Sendo assim, o corpo da criança, em sua multiplicidade expressiva, tem sido valorizado durante as práticas pedagógicas na Educação Infantil?

Paulo Freire (2003) explica que, no Brasil, historicamente, o corpo e em especial o corpo do mais frágil foi proibido de ser, não foi sujeito, mas sujeitado. Tal lógica, legitimada por centenas de anos, contribuiu para que a História, na ótica do oprimido, fosse vivida e entendida como mero determinismo, realidade inalterável. E essa sujeição teria uma de suas principais formas na escola por meio dos rituais “educativos”, cujo objetivo era muito além de educar, mas dar ao outro uma determinada forma, a forma da docilidade, da submissão.

No processo de escolarização, a educação foi operada para dominar, submeter, inibir, de forma autoritária, com a finalidade maior de manter a consciência ingênua, a acriticidade, o que constituiria, assim, a negação do outro (FREIRE, 2003). A verticalidade autoritária que imperava na sociedade, refletia na verticalidade da ação pedagógica, fundada na posse do conhecimento, por isso, a histórica relação autoritária entre professor e aluno, dominante na escola brasileira. Relação que se manifesta, por muitas vezes, como violência contra o corpo do outro, na forma de “castigos”, de punição.

E essa violência contra o corpo não se revela apenas enquanto castigos físicos. Na clássica obra de Michel Foucault (1987) “Vigiar e Punir” é possível conceber diferentes técnicas produzidas para esquadrihar os corpos, escolarizá-los, para produzir gestos, posturas e movimentos educados, civilizados, urbanizados, dóceis; para construir hábitos saudáveis, higiênicos, adequados, dignos. “Uma postura reta”, conforme um antigo texto marista, supõe muito mais do que uma forma de posicionar as costas ou os membros ao longo do corpo, ela é indicativa de uma “retidão de caráter” (LOURO, 1995).

Dessa forma, o corpo, mas especialmente a forma como esse corpo se movimenta, se expressa, se comunica passa a ser enquadrado pela escola e, por geralmente, legitimado através de um ensino obediente, estático, padronizado. De fato, a dominação, seja física ou simbólica,

inibe a expressividade, a autonomia, negando o fato de que o corpo é tecido por sensações, percepções, sentimentos, apreensões da realidade, raciocínio inteligente.

No entanto, o corpo revela-se como uma importante dimensão da cultura e do desenvolvimento humano e, na infância, proporciona uma importante reflexão e conhecimento sobre si, o outro e o sobre o meio ao redor. É, na realidade, o instrumento primeiro da interação com mundo, constituindo-se enquanto uma linguagem que permite às crianças agirem e atuarem sobre o meio humano.

Transitando em diferentes instâncias legais e institucionais brasileiras, a discussão sobre o corpo infantil compreende uma vasta e completa produção que busca garantir o desenvolvimento das múltiplas competências e linguagens da criança. À vista disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), publicado em 1998 e integrante de uma série de documentos dos Parâmetros Nacionais da Educação (BRASIL, 1998), é considerado um dos principais documentos oficiais que operam com a finalidade de buscar soluções educativas para a superação tanto da tradição assistencialista das creches, quanto da marca de antecipação da escolaridade das pré-escolas.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 19),

Um grupo disciplinado não é aquele que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem e sim como uma manifestação cultural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática.

Nesse sentido, para esta pesquisa tornou-se de extrema importância, compreendermos as percepções de corpo e de movimento que permeiam a prática docente dos educadores e educadoras atuantes nas creches de Educação Infantil, tendo em vista que, apesar de termos múltiplos estudos e políticas que priorizam e direcionam o trabalho com o corpo e o movimento, o que é observado na materialidade de diversas escolas e creches são práticas cristalizadas e higienizadas do uso do corpo que, apesar de trabalharem com o movimento das crianças, o fazem de forma ainda disciplinadora.

Assim, refletir sobre a temática “corpo e movimento” na primeira infância² é compreender que não há neutralidade, especialmente quando se trata deste assunto na escola e, por esse ângulo, esta pesquisa se debruçou no momento atual das escolas públicas de Educação Infantil da cidade do Recife, objetivando compreender as concepções de docentes atuantes na Educação Infantil sobre o corpo e o movimento na primeira infância.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa tomando como base as narrativas de três educadoras da Rede Municipal acerca da temática corpo e movimento. Dessa forma, como objetivos específicos essa pesquisa se propõe: (1) compreender o corpo e o movimento nos documentos oficiais; (2) analisar as concepções das educadoras sobre a importância do corpo e do movimento na primeira infância (3) Verificar o discurso dos documentos oficiais e a prática docente.

² Segundo o Marco Legal da Primeira Infância, lei 13.257 de 2016 que garante os direitos relacionados a esta fase, a primeira infância se configura dos 0 aos 6 anos de idade.

CAPÍTULO I: MOVIMENTOS TEÓRICOS

1.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS, CRIANÇA E SEUS CORPOS

Um dia...
num eixo espaço-temporal
dois outros me concebem:
pelo corpo vivo e pela palavra,
pelo encontro do eixo tempo-espaço
com o eixo corpo-língua,
me torno um ser-no-mundo,
uma criança humana. (MACHADO, 2010, p. 25)

Inicialmente, é fundamental inferir que as concepções de criança e infância são construções sociais formadas ao longo da vida e, para muitos autores (ARIÈS, 1973; NARODOWSKI, 2001; KRAMER, 1986; SARMENTO, 2002, 2007), não expressam o mesmo significado. Elas carregam “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico” (KRAMER, 1999, p. 207).

No campo das Ciências Humanas e Sociais, a infância e a criança vieram se tornar um objeto de estudo central muito tardiamente, restringindo-se ao domínio da psicologia, onde configura um campo próprio. A busca pela interpretação das representações infantis de mundo é uma temática de pesquisa relativamente nova, que procura compreender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade.

Segundo o historiador francês Phelippe Ariès (1973), até a década de sessenta, a história da infância e a história da educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis. Com a publicação, em 1960, do seu livro *L'Enfant er la Vile Familiale sous l'Ancien Régime*, a história da infância torna-se mais intensamente discutida e as questões da aprendizagem humana passam a ser conceitual e socialmente relacionadas a ela. No entanto, a falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio demonstram a incapacidade por parte

do adulto de enxergar a criança em sua perspectiva histórica enquanto ser social, problema que se evidencia desde a Antiguidade Clássica.

Da mesma forma que entendemos o estudo das concepções sócio-históricas de infância e criança enquanto recorte fundamental na compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, compreendemos que o olhar acerca das concepções de corpo revela-se enquanto igualmente necessário no entendimento das representações do trato com o corpo na atualidade. Assim, para fins de sistematização, trataremos, neste capítulo, das duas temáticas, unindo-as através de um viés historiográfico.

Convém frisar que, assim como a infância, compreendemos o corpo enquanto elemento historicamente produzido e culturalmente mediado, é expressão objetiva, subjetiva e simbólica ao mesmo tempo (OLIVEIRA, 2010). Conforme Foucault (2002), o corpo é uma superfície de inscrição dos acontecimentos, é uma construção social marcada por diferentes tempos, espaços e grupos sociais.

Kosik (1995) compreende que é com o agir que o ser humano inscreve seus significados no mundo e cria, também, suas condições de existência. Nesse sentido, quais as condições históricas de produção das concepções de infância, criança e corpo que influenciam o trato com o corpo e o movimento na atualidade?

Este capítulo se propõe a responder a esta questão, buscando compreender os condicionantes históricos que produziram tais concepções nas civilizações ocidentais. Este trabalho, no entanto, não é um ato simples, porque os estudos apresentam nuances e as opiniões comumente divergem. Dessa forma, tentaremos reconstruir essas concepções identificando, de forma sucinta, os aspectos gerais do trato com a criança e com o corpo através de quatro momentos específicos da história das civilizações: a Antiguidade Clássica, a Idade Média, a Idade Moderna e a Contemporaneidade.

Conforme Kohan (2003) na primeira concepção platônica, para a sociedade clássica, a infância não tinha características próprias e centrava-se numa perspectiva futurista, onde a criança era um ser de possibilidades, de potencial. Em defesa de um devir – as constantes transformações do sujeito em vistas das diversas afecções do mundo - a criança não é nada no presente senão uma projeção política, o que torna fundamental que um adulto a molde e que nela imprima tudo o que é necessário para um bom cidadão.

O segundo conceito platônico consiste na noção de criança enquanto ser inferior sendo, portanto, a infância, uma fase da vida inferior à vida adulta (KOHAN, 2003).

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser **atada**³, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302).

Nesta descrição, Platão concebe a criança como um ser de natureza selvagem, intratável, indisciplinada, traiçoeira, astuciosa e insolente, adjetivos que, atualmente, jamais seriam relacionados a esta fase da vida. Nesse contexto, tem-se a dimensão inferior que a criança era vista na sociedade clássica e que a pedagogia da época era definida pela visão de potencialidade do devir da criança, ela deve ser preparada para exercer função política e para politizar os povos. Assim, Platão vê a educação da criança como um meio para alcançar a pólis desejada.

No que se refere a relação corpo-ser humano, a Antiguidade nutriu a ideia da essência humana como perfeitamente integrada à ordem da natureza e inteiramente dependente dos desígnios divinos, ou seja, não havia separação entre homem e natureza visto que a gênese humana era explicada enquanto uma integração do divino com o natural (SANT'ANNA, 2001). O advento do cristianismo operou profundas modificações nas noções de corpo, desestruturando a íntima relação entre homem e natureza, sobremaneira na Idade Média.

Ao tratarmos da infância na Idade Média, vimos que ela tem sido compreendida pelo panorama histórico dos estudos de Ariès (1973) que buscou documentar o surgimento de um sentimento de infância. Por ser considerado pioneiro nesta área, utilizaremos do aporte teórico deste autor, embora seus escritos tenham sido constantemente analisados e criticados por outros pesquisadores no que concerne ao surgimento da concepção de infância.

Para Ariès (1973), na Idade Média não havia o sentimento de infância, pois, não se conferia um trato específico correspondente à consciência infantil e suas peculiaridades que a diferenciasse dos adultos. Tão logo a criança não necessitasse mais da mãe ou da ama ela já era inserida na sociedade dos adultos e assim participava de jogos, de afazeres domésticos, trabalhava, frequentava bares e ambientes noturnos. Suas roupas eram incômodas - similares às dos adultos - e impossibilitavam a criança à liberdade de movimento, tirando-lhe o prazer em correr, sujar-se, subir em árvores.

³ Grifo nosso.

Segundo Postman (2011, p. 29), “[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto”. A infância na Idade Média terminava aos sete anos, quando a criança já dominava as palavras. Até então ela era considerada como alguém incapaz de falar, significado este oriundo da palavra latina *infans*. Vale ressaltar que essa incapacidade de falar não se limitava apenas à primeira infância, estendia-se a um período maior, até aos sete anos e após esta idade uma vida adulta começava iminentemente.

A arte medieval não retratava as crianças como de fato elas eram, caracterizando-as como homens e mulheres adultos, porém, em tamanho reduzido.

[...] as pinturas correntemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social (POSTMAN, 2011, p.32).

Outro fator que denuncia a falta de interesse dos medievais pelas crianças é o alto índice de mortalidade infantil e a aceitabilidade passível em relação a esse fato. A morte da criança nesse período, decorrente da falta de cuidados básicos e de higiene era considerada um acontecimento comum. “A infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança” (ARIÈS, 1981, p. 21).

No que tange a noção de corpo, a Idade Média determina uma separação total entre corpo e alma – tão presente na Antiguidade, acompanhando a cisão posta na relação homem-natureza. Conforme Sant’Anna (2001), o pensamento cristão passou a conceber o homem como um ser diante da natureza e não mais um ser em relação a natureza, sendo o corpo considerado algo que impedia o ser humano de contemplar com serenidade a vida. É nesse contexto de Idade Média que vemos surgir a visão dual corpo x mente tão presente nas escolas de educação infantil brasileiras.

Segundo Malaguzzi (2016), a criança tem muitas linguagens, mas a escola e a cultura insistem em lhe separar a cabeça do corpo. Nesse dualismo, o corpo nada mais é do que o receptáculo da alma, um aparato necessário, porém mortal e de menor importância, logo, deve ser disciplinado e contido. Esse pensamento, herança da Idade Média, continua reforçado nas instituições atuais, especialmente as educacionais (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Ariès (1981), a Modernidade é a gestante do sentimento de infância que pode ser percebido em dois momentos distintos. Um que surge no seio familiar entre os séculos XVI e XVII denominado de paparicação, onde a criança é vista como um mero objeto de diversão,

reduzindo-a a fonte de distração aos olhos dos adultos. O outro sentimento surge em oposição ao primeiro no final do século XVII no contexto eclesiástico chamado de moralização.

A igreja católica, contrária a conceber a criança como mero brinquedo dos adultos, preocupou-se em discipliná-la dentro dos princípios morais associados aos cuidados de higiene e saúde. Esse novo sentimento transcendeu às famílias europeias que já imbuídas dos sentimentos anteriores, associou um novo elemento, a preocupação com a saúde física e higiênica de suas crianças. Nesse sentido, a Modernidade é responsável pela aproximação dos adultos às crianças, cujo trato torna-se mais afetivo e preocupado com a aprendizagem de valores respectivos ao modo de vida praticado.

Posteriormente, o surgimento da escola veio a operar diferentes transformações no trato com as crianças e seus corpos. Para Ariès (1987, p. 14, grifo do autor), “a escola substituiu a aprendizagem como modo de educação, onde as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos. Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças, estendendo-se até os nossos dias, denominado como **escolarização**”.

Segundo o mesmo autor, a partir do Século XVII a criança começa a ser retratada sozinha e sua expressão é menos desfigurada que na Idade Média. Iniciam-se também neste período os primeiros estudos sobre a psicologia infantil que buscavam compreender melhor a mente da criança para melhor adaptar os métodos utilizados na educação.

Quanto ao trato com o corpo na Idade Moderna, o Renascimento alterou as concepções de corpo e homem. Até então negado pela religião, o corpo tomou lugar de destaque tanto nos interesses médicos quanto pedagógicos. As preocupações com as práticas corporais foram retomadas, tanto por objeção ao dogmatismo religioso, quanto pela necessidade concreta da sociedade burguesa de fazer uso na nova ciência e técnica. Assim, existia também a necessidade da obediência e cumprimento dos deveres.

Para Foucault (1979), a disciplina corporal é um instrumento de dominação e controle destinado a suprimir ou domesticar comportamentos divergentes e tal pensamento se desenvolveu sobremaneira na Modernidade, sendo aplicado em instituições como escolas, hospitais, prisões etc., nas quais, salienta o autor, a disposição dos corpos e a disciplina dos mesmos são semelhantes.

Segundo Souza (2015), a Modernidade trouxe consigo um novo projeto de civilização no Ocidente, produzida a partir de um manual de condutas e domínio sobre o corpo. Eram verdadeiros rituais corporais de posturas e gestos transmitidos às crianças para que nelas se constituísse a noção de civilidade. “As regras de um corpo infantil civilizado funcionaram como

um indicador de enunciados que se remetem à vergonha e repugnância sobre o corpo e à necessidade de uma produção de regras de conduta” (SOUZA, 2015, p. 119).

A importância do corpo físico, iniciada no século XVI e aprofundada nos séculos XVII e XVIII, pode ser considerada um dos moldes das concepções de corpo gestadas na Idade Contemporânea, sobretudo as desenvolvidas no século XIX. Segundo Soares (1994), face às mudanças sociais e à expansão do capitalismo, foram elaborados novos conceitos sobre o corpo e sua utilização como força de trabalho. Ainda segundo a autora, o corpo passou a ocupar com prioridade os discursos das instâncias médica, pedagógica e militar.

A pós-modernidade trouxe consigo a ampliação da perspectiva do cuidado com o corpo, pois este, talvez nunca esteve tanto em destaque como agora, ao mesmo tempo em que se vivencia um retorno aos ideais de controle e disciplinarização do mesmo, embora com propósitos diferentes. Conforme Costa (2006), o cuidado de si migrou a atenção de esfera dos valores morais para a atenção com a longevidade, a juventude. Se a velhice outrora figurava uma condição natural do ser humano, na pós-modernidade essa condição parece um defeito.

O medo de não ser aceito pelo outro parece gerar uma quase necessidade de entregar-se aos padrões corporais pré-estabelecidos, especialmente as pessoas mais jovens. Quanto às crianças, elas estão, de diferentes formas, igualmente expostas a esses novos padrões. Parece haver, na contemporaneidade, um narcisismo dirigido, sobretudo pela propaganda, que promove um controle social, instigando a crença de que a felicidade está diretamente relacionada a um corpo perfeito, padronizado, comportado (BAUDRILLARD, 1996).

Frente ao exposto, a conversa realizada neste capítulo trouxe à tona concepções que dialogam com o pensamento de uma educação geral e institucional do corpo, cujas ideias influenciaram e influenciam sobremaneira as práticas na Educação Infantil. Assim, o próximo capítulo tem por finalidade discorrer questões relacionadas ao corpo e movimento em diálogo com as concepções mais recentes dos Estudos da Infância.

1.2 O CORPO E O MOVIMENTO INFANTIL

Como visto no capítulo anterior, é preciso compreender a infância como categoria social, a qual deve ser analisada a partir de uma visão plural de múltiplas infâncias, tendo em vista que é “um produto histórico-cultural moderno e não um dado geral e a-histórico” (NARODOWSKI, 2001, p. 25). Assim, surge um novo paradigma da infância, no qual a percebe para além de um dado natural, mas como um dado social, historicamente concebido a partir de

interesses sociais, econômicos, culturais, políticos ou outros de uma determinada sociedade, em um tempo e lugar específicos.

Desse mesmo modo, o corpo também deve ser compreendido a partir de um contexto sócio-histórico-cultural, não limitando-se apenas a uma perspectiva biologizante, pois como traz Daolio (1995, p. 39), “[...] o homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração”. Nesse sentido, os conhecimentos sobre o corpo numa dimensão cultural e histórica tornam-se também centrais no âmbito dos estudos da infância, pois, como enfatiza Clastres (1978, p. 126) ele “[...] mediatiza a aquisição de um saber, e esse saber é inscrito no corpo”.

Daolio (1995, p. 37) aponta que “[...] existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas”. Dessa maneira, os processos de produção e apropriação cultural vivenciados pelas crianças nas instituições escolares ou fora delas, também se dão sobre sua dimensão corporal (BUSS-SIMÃO, ROCHA, 2007).

Em congruência, é o corpo, para Vigarello (1978, apud SOARES, 1998, p. 17), “[...] o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõe os limites sociais e psicológicos que forma dados a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões”. Tais contribuições corroboram para uma análise do corpo a partir de suas diferenças culturais, pois ele é, também, o lugar de inscrição das experiências vividas pelos sujeitos ao longo da vida. Para Schilling (apud JAMES; JENKS; PROUT, 2000, p. 224), [...] a partir do momento em que conferimos ao corpo uma existência biológica/física, podemos começar a verificar como ele é moldado pela sociedade por meio de hábitos sociais tais como dietas ou regimes disciplinares, e por processos simbólicos que fornecem interpretações para o corpo.

Ambiguidades nos sentimentos de infância, como apontados por Áries (1981), são percebidos, contemporaneamente, nas práticas educativas, sobretudo no trato com o corpo da criança, como indica Soares (2001, p. 112, grifo do autor), “[...] esta moldura da alma – o corpo – torna-se objeto de constante **cuidados** e as pedagogias que sobre ele incidem estão voltadas ora para civilizá-lo, ora para ensiná-lo a ser útil e higiênico, ora para sexualizá-lo e erotizá-lo”. Sacristán (2005, p. 71) sublinha também os paradoxos acerca da dimensão física das crianças: “[...] o corpo dos menores é amado, respeitado e educado, e ao mesmo tempo disciplinado, reprimido e castigado”.

Sobre esta questão, Sayão (2002, p. 58) afirma que a maioria das proposições e intervenções pedagógicas ainda estão embasadas numa cultura adultocêntrica, pautada numa

visão racionalista no qual “[...] os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentar-se”. Para a autora, esta perspectiva baseia-se numa concepção de mundo onde a “[...] produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização dos seus corpos”.

Shilling (1993) abordado nos estudos de James, Jenks e Prout, discute acerca da cisão entre corpo-mente no pensamento ocidental desde o Iluminismo, no qual estabeleceu uma definição de sociedade e cultura baseada em termos mentais e imateriais, tais como crenças, normas e ideias. Para o autor, o corpo “[...] mais do que diretamente ausente, tem estado na sociologia como uma presença ausente” (2000, p. 210). Para Louro (2000, p. 60),

[...] no sagrado campo da educação não apenas separamos mente e corpo, mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo. Aparentemente estamos nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com ideias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos.

Filósofo da fenomenologia, Merleau-Ponty propõe a contraposição à tradição dualista ao compreender o corpo enquanto campo de significações tramada pela linguagem. Para o autor, a corporeidade é uma noção central para que seja possível compreender e elaborar uma fenomenologia das relações da criança com o mundo, o outro e si mesma. Dessa forma, o corpóreo se caracteriza como a existência total da criança, “[...] uma maneira de ser no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 95). Para Olivier (1995, p. 62),

O paradigma da corporeidade vem romper com o modelo cartesiano, não havendo mais distinção entre essência e existência, ou razão e sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, tampouco o coração a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo. Por meio do corpo, ele pode aprender, agir e transformar seu mundo.

Na materialidade das ações pedagógicas, é percebido uma prática centrada unicamente na cognição, que, por consequência, releva as potencialidades da dimensão corporal dos atos humanos. Nesses casos, a sala de aula torna-se espaço exclusivo do raciocínio e da inteligência, desconsiderando a corporeidade como atravessadora desses fenômenos. Para Freire (1997, p. 14),

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. É necessário, a cada início de ano, que o corpo da criança também seja matriculado na escola, e não seja considerado por algumas pessoas como um ‘estorvo’, que quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará a aprendizagem.

No entanto, como afirma Buss-Simão e Rocha (2007), essa ideia de corpo-estorvo permanece do imaginário e também no educacional, perpetuando intervenções aos corpos infantis nas creches e pré-escolas, tais como: não poder sair do berço, do cadeirão ou almofadas onde estão sentadas, a permanência nas cadeiras por longos períodos de tempo, não poder tirar os calçados, apenas poder beber água ou ir ao banheiro em horários determinados, não poder correr, fazer fila para entrar ou sair da sala, etc.

A tradição cartesiana permanece reproduzindo um modelo de escola analítica que privilegia atitudes como: raciocinar, produzir, contar, ser eficaz. De modo que os sentimentos, emoções e o próprio movimento são resguardados a momentos específicos de manifestação dessas expressões. A energia corpórea é contida aos momentos de recreio ou educação física, demonstrando a fragmentação apontada por Moreira (1995, p. 21): “ecoa um sinal e somos cognição em matemática; ecoa outro sinal somos cognição em ciências; ainda outro sinal faz-se ouvir e somos motricidade em aulas de Educação Física; outro sinal mais e somos criatividade em educação artística”. A respeito disso, Sayão (2005, p. 241) traz também sua contribuição:

Do ponto de vista das crianças, a privação do movimento, de fato, constitui-se em um problema não somente porque reduz a autonomia que poderiam conquistar através dele, mas porque tal restrição limita a capacidade e a possibilidade de experimentar com o corpo gestos, movimentos e linguagens próprias da cultura onde estão inseridos/as. Valorizando, então a brincadeira e o movimento corporal como instrumentos da apropriação das diferentes linguagens produzidas pela cultura que é reinventada pelas crianças.

Dessa maneira, entende-se que o movimento corporal da criança, não é somente uma necessidade para o seu desenvolvimento físico-motor, mas também um conhecimento que, traduzido em linguagem, auxilia para a sua constituição como sujeito cultural (ALMEIDA, MADRID, 2019). Como salienta Sayão (2005, p. 239), “[...] a brincadeira e o movimento de fato ainda precisam se consolidar como direitos das crianças pequenas adquirindo o reconhecimento pelos adultos que atuam em creches e pré-escolas porque eles se constituem em linguagens peculiares da infância”.

1.3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Além da produção científica acerca do corpo e do movimento infantil, faz-se necessário também, destacar os de caráter legal que regem a atuação do professor de Educação Infantil, como é o caso do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), ambas de âmbito nacional e a Política de Ensino da Rede Municipal de Recife para a Educação Infantil (RECIFE, 2015), de âmbito local. Esses documentos caracterizam-se como auxiliares didáticos e pedagógicos para os professores da Educação Infantil e suas propostas revelam as concepções educativas vigentes no período de suas publicações.

É importante frisar que o movimento corporal da criança como elemento presente nos documentos oficiais, denota a preocupação com uma educação pautada na totalidade da aprendizagem e em consonância com os estudos mais recentes acerca do desenvolvimento da mesma na infância. Embora haja limitações e disparidades específicas quando se trata da implementação de tais orientações na materialidade das vivências escolares no Brasil, torna-se evidente o avanço que tais mudanças de perspectiva promoveram nos currículos educacionais e, por consequência, na própria educação brasileira.

Nesta pesquisa, o foco recaiu sobre o RCNEI, a BNCC e a Política de Ensino da Rede Municipal de Recife para a Educação Infantil, considerando as políticas de âmbito nacional e local. Importante salientar em quais condições foram produzidos tais documentos, para que a análise seja compreendida no contexto das limitações e possibilidades de cada período.

O RCNEI, publicado em 1998, foi sancionado após a LDB de 1996, período em que foi inserido as creches no sistema de ensino como etapa primeira da Educação Básica. Nesse cenário, o momento era ainda de estruturação de uma nova concepção de Educação Infantil no país, na qual ainda eram muitos os professores leigos e/ou com a formação restrita.

A BNCC começou a ser planejada em 2015, mas foi homologada apenas em 2017, tendo como proposta a regulamentação de uma base comum curricular para todas as escolas brasileiras. No entanto, seu contexto de elaboração revelou-se como um cabo de guerra de interesses políticos e perspectivas educacionais, sendo alvo de interferências políticas desde o início de sua concepção. Já a atual Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, foi publicada em 2015, num movimento de aprimoramento do trabalho pedagógico em instituições de Educação Infantil na cidade do Recife.

O objetivo desta pesquisa não foi comparar os três documentos, mas destacar suas características em relação a discussão do corpo e do movimento, a fim de compreender qual o contexto de orientação dos profissionais que atuam na Educação Infantil na cidade do Recife.

1.3.1 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

O RCNEI, lançado em 1998, é um documento pioneiro como parte de uma política educacional de âmbito nacional, considerando sua preocupação em discutir a necessidade da garantia do desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança, por meio dos conhecimentos de artes visuais, música, movimentos, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Os principais objetivos enunciados no documento são:

- Auxiliar o professor na realização do trabalho educativo às crianças pequenas;
- Incorporar às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras (cuidar e educar), visando o desenvolvimento integral das identidades infantis e garantia do reconhecimento do seu direito à infância, bem como superar a concepção de Educação Infantil assistencialista.
- Contribuir para que as instituições garantam o “[...] objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 5);

E ainda,

[...] Contribuir para o planejamento e avaliação das práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, v. 1, p. 7).

De caráter instrumental, didático e não obrigatório, o RCNEI é composto por três volumes, organizados da seguinte maneira:

- Volume 1 – Documento introdutório que situa a Educação Infantil no Brasil, discutindo as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, utilizadas para

a elaboração dos eixos de trabalho: Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo.

- Volume 2 – Formação pessoal e social, cujo eixo de trabalho busca favorecer os processos de construção da identidade e autonomia da criança.
- Volume 3 – Conhecimento de mundo, que busca orientar ao trabalho de construção das múltiplas linguagens infantil, cujos objetos de conhecimento são: Movimento, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O Volume 1 reúne os objetivos gerais da Educação Infantil que se estabelecem através do desenvolvimento das capacidades de:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- **descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;**⁴
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (**corporal**⁵, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 63).

⁴ Grifo nosso.

⁵ Grifo nosso.

Dessa forma, compreende-se que, para o RCNEI, o desenvolvimento do conhecimento do próprio corpo constitui-se enquanto um dos propósitos da educação escolar, uma vez que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros [...]. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das **potencialidades corporais**⁶, afetivas, emocionais, estéticas e éticas [...] (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 23).

O RCNEI trata o movimento como uma das dimensões do desenvolvimento humano e da cultura, sendo, portanto, um elemento constitutivo da cultura corporal. Na área da Educação Física, a cultura do corpo designa um amplo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, externalizada pelo movimento, no sentido de apreender a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É nesta mesma linha que o documento se traduz, propondo, em seu terceiro volume, um eixo exclusivo para debater o trato com o movimento infantil. Na proposta, o RCNEI defende o movimento corporal como mais do que apenas o deslocamento do corpo no espaço, mas como uma linguagem que permite às crianças expressarem sentimentos, pensamentos, emoções, através de gestos, posturas e expressões corporais intencionais e não-intencionais (BRASIL, 1998).

Nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil é comumente presente a restrição à mobilidade da criança, por meio de inúmeras normas que devem ser seguidas no ambiente escolar, como as filas, posição das mesas e cadeiras, posturas corporais, espaços controlados a fim de evitar a desordem. Tais práticas se alicerçam no entendimento equivocado de que a disciplina está relacionada à contenção motora, ao disciplinamento corporal (FOUCAULT, 1987), e:

Além do objetivo disciplinar apontado, 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 [...] a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção (BRASIL 1998, v. 3, p. 17).

⁶ Grifo nosso.

O documento destaca, ainda, que a consequência dessa perspectiva de que o movimento prejudica a atenção e a concentração é uma atitude de passividade das crianças, assim como um clima de hostilidade em que a professora controla as manifestações motoras infantis. “Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção” (BRASIL, 1998, Vol. 3, p. 17).

Mattos e Neira (2007) evidenciam a importância de que as atividades pedagógicas incorporem a expressividade e mobilidade própria das crianças. Segundo eles, a indisciplina que incomoda o sistema escolar deve ser revista, pois um grupo disciplinado não é aquele que todos permanecem calados e quietos, mas sim aquele em que seus integrantes se encontram envolvidos e mobilizados com as tarefas propostas. Assim, as conversas, brincadeiras e manifestações motoras não devem ser consideradas como indisciplina ou dispersão, mas como formas de expressão naturais das crianças (BRASIL, 1998).

Outro ponto de destaque, são as práticas que se utilizam de atividades de movimento, como brincadeiras, danças ou percursos, enquanto mecanismos de desenvolvimento da motricidade, mas desde que em estrita conformidade a orientações estabelecidas pelo adulto ou reservando intervalos específicos no qual são requisitados que as crianças se mexam. Essas intervenções, muitas vezes, objetivam mais o dispêndio de energia física, do que propriamente o desenvolvimento motor.

Tais métodos promovem um poder sobre o corpo infantil, através da geração de um ambiente lúdico e estimulante para as crianças e produzem não apenas corpos disciplinados, mas são estratégias biopolíticas⁷ de condução da vida a partir da ludicidade, da autonomia da criança, do incentivo à saúde e da qualidade de vida (SOUZA, 2015). Ademais,

Essas práticas, ao permitirem certa mobilidade às crianças, podem até ser eficazes do ponto de vista da manutenção da “ordem”, mas limitam as possibilidades de expressão da criança e tolhem suas iniciativas próprias, ao enquadrar os gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos (BRASIL, 1998, Vol. 3, p. 17).

Nesse sentido, o RCNEI é preciso ao situar a importância de o trabalho pedagógico incorporar a expressividade e a mobilidade própria das crianças na dinâmica institucional,

⁷ Termo criado pelo filósofo francês Michel Foucault para designar o movimento, segundo a qual, a partir do século XIII, a vida biológica começa a ser convertida em objeto da política, ou seja, a prática governamental passa a produzir e administrar a população por seu viés biológico através da: saúde, higiene, sexualidade, natalidade, longevidade, raça (CASTRO, 2009).

assimilando o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil, tendo em consideração as necessidades de cada um.

O documento discute ainda como o movimento está presente na vida da criança, em três fases distintas:

- O primeiro ano de vida: neste período, predomina a dimensão subjetiva do movimento, uma vez que é através das emoções que o bebê interage com o outros, sendo o diálogo afetivo o espaço privilegiado da aprendizagem. O bebê realiza, também, importantes conquistas pré-locomção, como a sustentação do próprio corpo e as ações exploratórias sobre ele, à exemplo da investigação dos efeitos dos gestos nos objetos ao redor. Movimentos de apreensão e locomoção representam conquistas significativas do plano da motricidade objetiva.
- Crianças de um a três anos: nesta faixa etária, há o progresso da motricidade instrumental, acompanhada na independência na exploração do espaço com a conquista do andar e da disponibilidade do uso das mãos. Há o desenvolvimento dos gestos simbólicos, relacionados tanto ao faz de conta quanto às funções indicativas, como dar tchau, apontar, bater palmas. Também, se faz presente o reconhecimento da imagem corporal, elemento fundamental na construção da identidade.
- Crianças de quatro a seis anos: para essa fase, constata-se o domínio dos gestos instrumentais com progressiva precisão, bem como a permanência da tendência lúdica da motricidade. O movimento passa a submeter-se ao controle voluntário, o que se reflete na capacidade de planejar ou antecipar ações e a progressão dos recursos de contenção motora, que se traduzem no aumento do tempo que a criança consegue manter-se na mesma posição. Os jogos e brincadeiras são os principais responsáveis das conquistas no plano da coordenação e precisão de movimento, contextualizadas ao ambiente cultural da criança.

Os objetivos previstos para o trato com o movimento foram divididos em dois grupos etários: zero a três anos e quatro a seis anos. Para o primeiro grupo, a atividade pedagógica deve buscar o desenvolvimento das capacidades de:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;

- explorar e utilizar os movimentos de apreensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos (BRASIL, 1998, Vol. 3, p. 27).

Já para o grupo de quatro a seis anos, os objetivos são expandidos a fim de garantir as capacidades de:

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- utilizar os movimentos de apreensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo (BRASIL, 1998, Vol. 3, p. 27).

No alicerce da discussão acerca das características do movimento na infância, o RCNEI utiliza os estudos da psicogênese dos teóricos Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget, os principais estudiosos da psicologia do desenvolvimento. No entanto, para muitos autores (ANDRADE, 2015; ARCE, 2001; FARIA; PALHARES, 2005), o documento é raso ao empregar suas teorias, reduzindo-as a conceitos pouco explorados e que podem dar margem a interpretações simplistas, “uma confusão de perspectivas” (ARCE, 2001, p. 276). Farias e Palhares (2005), denunciam, também, a falta de outras áreas do conhecimento nas discussões acerca do desenvolvimento infantil, como a antropologia, filosofia e sociologia.

Além disso, é possível observar desacordos em relação as perspectivas teóricas adotadas pelo documento e a concepção etapista em que trata o desenvolvimento da criança, refletida na delimitação de objetivos e conteúdos e refutada nas atuais teorias modernas, haja vista que não é um processo linear e não obedece rigidez de etapas (CAMPOS, 2002; ARANTES, 2003).

Por fim, é importante considerar a relevância das discussões trazidas pelo RCNEI, especialmente no âmbito do trato com o corpo e na importância dada ao movimento nos processos de desenvolvimento, não deixando de lado as pertinentes críticas às dissonâncias de teoria *versus* orientações didáticas, lacunas nos debates teóricos e simplificações exacerbadas.

1.3.2 Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil - BNCC

A BNCC, foi homologada em 2017 e teve como objetivo a implementação de uma base curricular comum a todos os Estados do Brasil, numa perspectiva de democratização e equidade de aprendizagem. Buscando, dessa forma, uma diminuição das desigualdades presentes no processo de ensino-aprendizagem e da garantia dos direitos de aprendizagem de todos que acessam o ensino básico no país. (BRASIL, 2017).

Até a sua homologação, em dezembro de 2017, sua construção passou por dois presidentes, três ministros, uma série de especialistas e 12 milhões de contribuições da sociedade civil. Também, o documento foi alvo de intensos debates, regressos e progressos, haja vista que, até a sua homologação, foram produzidas três versões diferentes do projeto. A última versão se dá, portanto, em um movimento contraditório, envolvendo tensões e embates de classes e grupos sociais os quais se imiscuem questões ideológicas, políticas e pedagógicas (BARBOSA; SOARES; SILVEIRA, 2019).

No que se refere a proposta da Educação Infantil, a BNCC retoma a definição de criança referenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Diferente do RCNEI, a concepção de criança presente na BNCC traz como referencial privilegiado os pressupostos da Sociologia da Infância, que procura superar a perspectiva da criança como um “ser-em-devir”⁸, para compreender as suas características enquanto “ser-que-é”, na completude das suas competências e disposições (SARMENTO, 2013).

Esse entendimento da criança como protagonista indica uma transição paradigmática acerca da compreensão dos processos de educação que envolvem os mesmos no ambiente escolar (MELLO et al., 2016). Entretanto, para Barbosa, Soares e Silveira (2019), o documento

⁸ Para a Sociologia da Infância, é necessário compreender a criança numa perspectiva totalizante e não fragmentada, recusando o estatuto de “ser-em-devir”, ou seja, a visão da infância apenas como um período em trânsito para a adultez. A criança, deve, portanto, ser analisada a partir da sua própria realidade, a auscultação da sua voz como entrada na significação do seu mundo e a aceitação da simples diferença face ao adulto (SARMENTO, 2013).

não discute teoricamente suas premissas ou alguns fundamentos e princípios, trazendo seus conteúdos de forma excessivamente objetiva e sistêmica.

A BNCC determina o novo arranjo curricular baseado em campos de experiência e articulados com direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses direitos procuram assegurar as condições para que as crianças sejam capazes de desempenhar um papel ativo em espaços que as convidem a vivenciar desafios e a resolvê-los, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017). São eles:

- 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.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, **corporais**⁹, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador 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 se posicionando.
- Explorar **movimentos**¹⁰, 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.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- 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. (BRASIL, 2017, p. 38)

A integração curricular ocorre através dos campos de experiência, compreendidos como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Assim, os cinco campos de experiência em que se organiza a BNCC, são: O eu, o outro e o nós; **Corpo, gestos e movimentos**¹¹; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

⁹ Grifo nosso.

¹⁰ Grifo nosso.

¹¹ Grifo nosso.

Para a BNCC, a criança constrói o conhecimento a partir da sua participação ativa nos processos pedagógicos, portanto, é fundamental que haja o respeito aos modos como ela se relaciona com o mundo e à especificidade de recursos que utilizam, como a linguagem, a emoção e a corporeidade. Na Educação Infantil, o corpo é o *locus* central, por ser o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico e por ser através dele que as crianças exploram o mundo, o espaço e os objetos ao redor (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, é função da instituição escolar propiciar as condições adequadas para que as crianças possam

[...] 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 com o corpo (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 etc.) (BRASIL, 2017, p. 41).

A BNCC para a Educação Infantil, dialoga com as concepções mais atuais acerca dos Estudos da Infância sobre o trato com corpo e o movimento infantil, apresentando avanços em relação aos documentos anteriores.

No entanto, para Mello et. al., nos objetivos de aprendizagem destinado aos três subgrupos etários (bebês de zero a um ano e seis meses, crianças bem pequenas de um ano e sete meses a três anos e onze meses e crianças pequenas de quatro anos a cinco anos e 11 meses), é possível perceber uma abordagem utilitarista, “em que o sujeito parece estar ‘fora’ do seu próprio corpo” (2016, p. 140), como por exemplo: “Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades [...]” e “Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos [...]” (BRASIL, 2017, 47). Tais objetivos parecem conceber o corpo como mero instrumento, a serviço dos desejos de um proprietário externo a ele, o que reforça a visão dual entre corpo e mente.

Barbosa, Soares e Silveira (2019) abrangem a discussão, compreendendo que essa perspectiva instrumental pode ser percebida em toda a configuração da Base, especialmente por sua estrutura em competências e objetivos de aprendizagem cuja forma de sequenciar a Educação Infantil conduz a uma perda da noção de totalidade que é o processo educativo,

[...] sequenciando-se o conhecimento de modo cartesiano, induzindo à noção de que na creche se pode aceitar leigos no lugar dos professores e que a formação ao nível do ensino superior é desnecessária, mantendo-se, ademais, a formação continuada como apenas atualização pragmática, centrada no “como fazer”, isto é, em uma ótica puramente instrumental (BARBOSA; SOARES; SILVEIRA, 2019, p. 86).

1.3.3 Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para Educação Infantil

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para Educação Infantil foi formulado em 2015 pela Secretaria de Educação do Recife e foi concebido com o objetivo de ser um instrumento pedagógico que viabilizasse a unidade das ações pedagógicas nas instituições de ensino, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças através das interações e brincadeiras (RECIFE, 2015).

O caderno está dividido em seis capítulos, organizados da seguinte forma: o primeiro capítulo explicita como o documento está estruturado, o segundo traça um panorama sócio-histórico da Educação Infantil em âmbito nacional e local. O terceiro reúne os princípios e fundamentações teóricas e filosóficas que embasam o documento e o quarto capítulo discute as múltiplas linguagens da criança na Educação Infantil. Por fim, o quinto apresenta os eixos curriculares e o sexto aborda as considerações finais.

Assim como a BNCC, o documento utiliza a definição de criança referenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009) e complementa expondo que o desenvolvimento humano nos primeiros de vida traduz a ampliação das potencialidades motoras, cognitivas, interativas e linguísticas (RECIFE, 2015).

O documento compreende a expressão corporal, gestual, verbal e escrita como linguagens, interligadas às práticas sociais e culturais que permeiam o cotidiano da Educação Infantil. Por esta razão, é fundamental proporcionar experiências que desafiem as crianças a exercitarem sua autonomia e curiosidade, de forma contextualizada e significativa, a fim de que utilizem essas linguagens na interação com o meio e com os pares.

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas tomam como princípio norteador a brincadeira, no qual é por meio dela que “a criança se faz conhecer melhor, se expressa, explora o corpo e o mundo ao seu redor, adquire autoconfiança e conhecimento de suas potencialidades, possibilidades e limites, além de desenvolver áreas sensoriais motoras” (RECIFE, 2015, p. 40).

O corpo entra também como elemento de atenção na dimensão dos espaços e do tempo educativo, uma vez que a oportunidade aos movimentos corporais permite às crianças a ampliação do seu agir e o aproveitamento do espaço, como também, promovem transformações no mesmo. Conforme Strazzacappa (2001), o corpo e o movimento contribuem para criar, dentro do espaço da sala de aula, novos ambientes.

Além disso, o documento evidencia o corpo como partícipe ativo e fundamental nas propostas artísticas em suas diferentes linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Na dança, o movimento corporal é percebido como um signo que ajuda a criança dar significado ao mundo. Assim,

Criar condições, para que as crianças explorem diversas possibilidades de movimentação corporal, a partir de situações do cotidiano ou através de brincadeiras é fator determinante, para que elas descubram qualidades nos movimentos ao combinar espaço, dinâmicas de peso (forte, fraco, leve, pesado); tempo (rápido lento) e, assim, desenvolver maior equilíbrio, força e coordenação motora, elementos que lhes permitirão ampliar seus gestos e movimentos expressivos (RECIFE, 2015, p. 77).

Um outro ponto de destaque, é a dimensão da sexualidade, trabalhada acuradamente na Política da RMER, tratando-a não apenas sobre a perspectiva biológica, mas também a partir da sua dinâmica social e cultural. Dessa forma, ela compreende o corpo como “um todo integrado que inclui a dimensão biológica com seus sistemas interligados; a dimensão psicológica – com os sentimentos e sensações de prazer e desprazer; e a dimensão social com a participação dos elementos culturais e históricos na construção de sua percepção” (RECIFE, 2015, p. 91). Além disso, o documento propõe ações pedagógicas voltadas a educação sexual, dirigido às questões relacionadas ao corpo, como seu reconhecimento, respeito e cuidado.

CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO

O adulto, com muita fadiga, aprendeu a frear suas emoções e sensações corporais, dando às mesmas uma forma discursiva. A criança pequena, ao contrário, se contrapõe ao adulto [...] cheia de uma invasiva e escandalosa corporeidade, com necessidades corporais impelentes [...] - de corpo inteiro - [...] (SIEBERT, 1998, p. 80).

Diante dos objetivos desta pesquisa, foi importante compreender como o corpo e o movimento tem sido tratado no contexto das instituições de Educação Infantil, bem como abrir novas perspectivas para se pesquisar a temática. Afinal, como afirma Minayo (1994), o ciclo da pesquisa não é algo que se fecha, ao contrário, deve ser capaz de provocar novas indagações.

Os termos corpo e movimento neste trabalho designam as expressões corporais das crianças por meio do movimento, que não é apenas mecânico, mas, conforme Dantas (1983), é carregado de significações sociais e culturais. O espaço dado ao corpo tratado nesta pesquisa, diz respeito não apenas ao ambiente físico, ao lugar concreto, mas principalmente às

oportunidades oferecidas nas instituições de Educação Infantil e destinadas aos diversos usos desse corpo enquanto instrumento de comunicação, expressão, ação e exploração do mundo pela criança.

Assim, o campo de pesquisa está delimitado às narrativas de três educadoras atuantes na Educação Infantil em creches Municipais da cidade do Recife, cuja experiência no nível de ensino seja superior há um ano e faixa etária de seus alunos seja entre 2 e 6 anos.

Assim, definimos dois movimentos simultâneos e complementares para compreendermos melhor como funciona a dinâmica complexa e diversa do uso do corpo nas Creches Municipais do Recife, no recorte de tempo em que a pesquisa foi realizada. O primeiro movimento foi compreender como as concepções de corpo que se desvelam nos depoimentos das professoras de Educação Infantil durante as entrevistas videografadas. Tal método possibilita uma espécie de mergulho em profundidade para o pesquisador, coletando indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior dos grupos sociais (DUARTE, 2004).

O outro movimento foi o de analisar o que dizem os documentos oficiais instituídos, uma vez que compreendemos, assim como Goodson (2012, p. 21), que “[...] os documentos oficiais promulgam e justificam determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições”. Portanto, com esses dois movimentos simultâneos e complementares descritos acima será possível compreendermos as dicotomias e consonâncias presentes nas práticas de sala de aula, no recorte espaço-temporal determinado, de acordo com os depoimentos coletados.

Optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa que segundo Chizzotti (2000), legitima o conhecimento partindo do fundamento de que existe uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real, entre sujeito e o objeto de pesquisa. Assim, o objeto não é neutro, ao contrário, possui significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações, num determinado contexto. Esta escolha se deu por compreendermos que este trabalho busca se aprofundar nos significados das ações e das relações humanas que determinam a prática docente no dia a dia da escola. Tais significados partem de concepções de corpo e de infância constituídas através de uma rede de significações em conexão com espaços de representações em permanente transformação.

Minayo (1999) afirma ainda que a pesquisa qualitativa não pode pretender ao alcance da verdade, com o que é certo ou errado; esse viés metodológico realça a busca e não uma verdade objetificável.

Por compreender que os objetivos desta pesquisa pressupõem um método de investigação empírica para compreender um fenômeno multifacetado em sua profundidade inserido no contexto social e histórico específicos, elegemos o estudo de caso enquanto perspectiva-metodológica que mais se aproxima com os propósitos explorados. O estudo de caso, segundo André (1984), pode ser definido como uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância, ou seja, uma investigação sistemática de uma instância específica. E acrescenta,

Os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Neste tipo de estudo o pesquisador se propõe a responder às múltiplas e geralmente conflitantes perspectivas envolvidas numa determinada situação (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Assim, é necessário que o pesquisador utilize variadas fontes de informação, garantindo ao leitor uma perspectiva completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões coexistindo em uma única situação, historicamente situada. Vista sua grande preocupação com a descrição completa da situação estudada,

Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura descrever a experiência que ela está tendo no decorrer do estudo, de modo que, os leitores possam fazer suas “generalizações naturalísticas” que se desenvolve no âmbito do indivíduo e em função do seu conhecimento experiencial. [...] os estudos de caso se distinguem de outros tipos de pesquisa pela ênfase na singularidade, no particular (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Deste modo, como um dos objetivos desta pesquisa foi compreender as concepções de corpo e de movimento presentes nos documentos oficiais, optamos pela análise documental como um dos instrumentos de coleta de dados, uma vez que os documentos consistem em fontes inesgotáveis de informação. Os dados brutos nada dizem se não forem contemplados a um corpo teórico preexistente (DESLANDES, 1994). Nesse sentido,

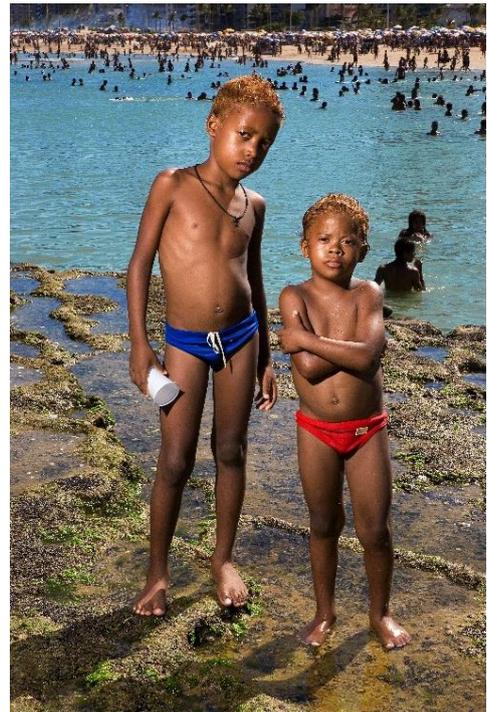
Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Em continuidade, a fim de abranger o objetivo 2, foi preciso nos debruçar sobre o olhar e o entendimento das educadoras sobre os fenômenos que permeiam o corpo e o movimento infantil nas creches. Para isso, entendemos como necessário uma aproximação do objeto por meio de entrevista semiestruturada. Há, no formato da entrevista semiestruturada, a possibilidade de o entrevistado discorrer sobre o tema nas questões de formulação mais aberta. Para Triviños (2008, p. 146), esse instrumento “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença

do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Complementando o pensamento, Silva et. al (2006, p. 247) argumenta:

A entrevista qualitativa fornece dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos.

Dessa forma, as entrevistas seguiram um roteiro (Apêndice A), pré-definido e de acordo com o foco da pesquisa. Durante este momento, foi compartilhado com as entrevistadas quatro imagens que fizeram parte da Exposição “Histórias da Infância” promovido pelo Museu de Artes de São Paulo no ano de 2016 e que colaboraram na compreensão das suas concepções de infância. As imagens foram expostas duas de cada vez, lado a lado, a fim de que produzissem um efeito de contradição e instigassem um debate acerca das formas diferentes de infância e de ser criança.



Esquerda: Rosa e Azul - As Meninas de Cohen D'Anvers, 1881. Pierre-Auguste Renoir. Direita: Sem título, da série Brasília Teimosa, 2005. Bárbara Wagner.



Esquerda: Ian, 1963. Otto Stupakoff. Direita: Crianças brasileiras, 1978. Otto Stupakoff.

Aliado a isso, utilizamos o recurso da videografia como ferramenta de coleta, por compreender a importância da captura dos aspectos que vão além da fala, como os gestos, expressões corporais e faciais, elementos de complexidade que influem na análise final dos relatos obtidos, mas que não irão ser disponibilizados publicamente. Para Silva, *apud* Pinheiro, Kakeshi e Angelo (2005), as palavras representam uma parcela muito diminuta da expressão do pensamento do indivíduo e o restante faz-se através de gestos, movimentos corporais, entonação da voz, velocidade da pronúncia, etc. Para mais, “[...] o uso do vídeo permite um maior grau de exatidão na coleta de informações, uma comprovação frente aos tradicionais questionamentos da subjetividade da pesquisa qualitativa” (KENSKI, 2003, p. 51).

Por fim, por entender que nosso objeto de estudo demandou um olhar amplo, rigoroso e atento, buscamos realizar a Análise de Conteúdo como procedimento para a análise dos materiais coletados. Conforme Bardin (1977, p. 42), a Análise de Conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. As mensagens expressam as representações sociais, elaboradas mentalmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Como técnica de análise, privilegiamos a análise temática que visa o tema e consiste em descobrir os “núcleos de sentidos” que compõem a comunicação, cuja frequência de aparição é significativa para o objetivo de pesquisa (BARDIN, 1997).

2.1 Perfil dos sujeitos e seus campos de atuação

As considerações acerca dos perfis dos sujeitos da pesquisa foram construídas a partir do exame das entrevistas videografadas, realizadas com três professoras, cada uma lecionando em instituições diferentes de Educação Infantil.

Elas são jovens (com idade entre 34 e 42), mas com considerável tempo de magistério (entre 7 e 20 anos). Todas elas possuem formação superior em Pedagogia e especializações, além de atuarem em instituições municipais de Educação Infantil na cidade do Recife. Nesta pesquisa, as professoras foram identificadas com nomes fictícios.

2.1.1 As professoras

Professora Joana

Tem 42 anos de idade, é do gênero feminino e atua há 20 anos na Educação Infantil, sendo 8 anos na instituição CMEI Professor Paulo Rosas, onde trabalha atualmente no Grupo 3 (com crianças de 3 e 4 anos de idade). Concluiu o magistério em nível médio, possui graduação em Pedagogia pela UFPE e especialização em Educação Inclusiva.

Professora Laura

Tem 34 anos de idade, é do gênero feminino e atua há 7 anos na Educação Infantil no CMEI 8 de Março com o Grupo 2 (crianças de 2 e 3 anos). Possui graduação em Pedagogia pela UFPE e especialização em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica.

Professora Diana

Tem 37 anos de idade, é do gênero feminino e atua há 7 anos na Creche Municipal Recife Governador Miguel Arraes com o Grupo 5 (crianças de 5 e 6 anos de idade). Possui graduação em Pedagogia pela UFPE, especialização em Gestão Educacional e está cursando mestrado em Educação, Culturas e Identidades.

CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO

“É na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la” (PIMENTA, 2005, P. 19).

As análises dos dados desta pesquisa buscaram pistas sobre a problemática do corpo e do movimento na infância com base nas reflexões e articulações com as teorias levantadas no

Capítulo I. Dessa forma, analisar os discursos das docentes, sujeitos desta pesquisa, foi fundamental na compreensão das concepções que permeiam suas práticas na perspectiva do corpo e do movimento na Educação Infantil. Dessa forma, as análises das entrevistas foram centradas em quatro pontos:

- Concepção de infância das professoras;
- Concepção de corpo e movimento das professoras;
- Concepções de práticas cotidianas de movimento na Educação Infantil;
- O espaço físico e seus usos.

É importante frisar que tais pontos foram traçados para fins de sistematização dos dados coletados, mas que eles estão entre si entrelaçados, compondo uma rede de informações e significações.

3.1 Um olhar sobre a concepção de infância

Para este ponto, buscou-se compreender de que forma as professoras concebem o que é infância na perspectiva das suas vivências na Educação Infantil.

A Professora Joana, cuja experiência nesta fase é extensa, considera a infância como um tempo ou fase específica da vida de exploração e descoberta do mundo em relação direta com o brincar:

No meu olhar, infância passa muito por essa descoberta, esse conhecimento de mundo de uma forma muito natural e assim, de exploração, sabe? Desse contato com as outras pessoas, desse contato com a natureza, desse contato com o mundo natural, com o mundo físico. Mas isso tudo precisa acontecer nesse universo da infância e aí é permeado pela **brincadeira**¹².

Já a professora Laura, relatou a sua concepção de infância tomando como referência as imagens 1 e 2, compreendendo-as a partir de formas diferentes de infância.

Eu sempre penso na infância enquanto experiência de vida, liberdade, brincadeira, convivência, eu acho que na foto dos meninos isso traz, experiências, muitas, múltiplas. E no das meninas é essa ideia do **preparo para um ser adulto**, de um enquadramento nesse universo do ser adulto. É

¹² Todos os grifos nas falas das professoras são nossos.

como se elas estivessem sendo preparadas para isso. Então, infância como um preparo, como uma preparação para vida adulta. [...] Eu não tive muito essa experiência dessa infância enrijecida. Eu não vi nos meus alunos de dois anos e pouco, eu não tive esse olhar. Eu sempre vejo crianças muito livres e eu tento ao máximo incentivar isso. [...] Eu vejo mais a infância dentro da Educação Infantil dessa maneira, como **prática de liberdade**, de **desenvolvimento**, de **aprender com esse corpo**.

Assim como as outras docentes, a professora Diana entende a infância a partir da brincadeira: “As infâncias, no caso né, no **plural**. Eu acho que o que define é o brincar.” (fala da professora x em situação de entrevista). Ao ser questionada a partir da sua fala sobre as infâncias, a professora explicou tomando, também como referência, as imagens 1 e 2:

As infâncias são plurais. Por exemplo, a infância desses dois meninos negros, ela é totalmente diferente dessa infância dessas duas meninas brancas. [...] A gente não tem como pensar uma infância, por que senão a gente cria um modelo né? Existem infâncias e infâncias... Muitas infâncias.

A partir dessas falas é possível perceber um entendimento da infância enquanto construção social, visto que as professoras concebem diferentes infâncias a partir das imagens observadas. Para Diana, “pensar em uma infância é **universalizar uma categoria que é plural**”. Essa compreensão é fundamental para Kramer (1986, p. 79), pois

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto.

Subtrair a criança do seu contexto sócio-histórico implica, portanto, uma redução dos seus significados, denota compreendê-la apenas como um organismo em desenvolvimento ou uma mera categoria etária, esquecendo-se de que a criança é um sujeito enraizado em um tempo e um espaço que interage com outras categorias, que influencia o meio onde vive e também é influenciado por ele.

Um outro aspecto importante é a relação que as docentes estabelecem entre a infância o brincar. Segundo Vygotsky (1998), as brincadeiras são atividades específicas da infância, nas quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Para Diana, os campos de

aprendizagem da Educação Infantil devem ter como principal elemento a brincadeira: “As linguagens da arte, a percepção do corpo, do movimento, as relações matemáticas, a oralidade... Tudo isso pensando no brincar. **O brincar é o centro** que mobiliza essas diversas linguagens.”

Brincando, a criança exercita suas potencialidades e se desenvolve, pois há todo um desafio, contido nas situações lúdicas, que provoca o pensamento e leva as crianças a alcançarem níveis de desenvolvimento que só as ações por motivações essenciais conseguem. Elas passam a agir e esforça-se sem sentir cansaço, não ficam estressadas porque estão livres de cobranças, avançam, ousam, descobrem, realizam com alegria, sentindo-se mais capazes e, portanto, mais confiantes em si mesmas e predispostas a aprender (VYGOTSKY, 1998).

3.2 Um olhar sobre a concepção de corpo e movimento

O objetivo para este ponto, é conhecer como as educadoras concebem a educação para o corpo e o movimento nas práticas cotidianas na Educação Infantil.

Para a professora Laura, o movimento infantil fundamenta-se em três pilares:

Eu acho que é a possibilidade das crianças se conhecerem né, **construção de identidade**, de se **expressarem** e também a questão do **desenvolvimento motor**. Eu acho que inclui esses três pilares. A importância do movimento da Educação Infantil é isso, a possibilidade das crianças se conhecerem, se expressarem, seja artisticamente ou de outras formas e também do próprio desenvolvimento motor, por que existe essa importância, existe esse papel, né? A gente precisa trabalhar isso com as crianças muito pequenas.

O corpo como construção da identidade é visto em Merleau-Ponty (2006), que compreende o corpóreo enquanto fundamento de tudo o que a criança é, em sua totalidade. Esse pensamento dialoga com a professora Diana, uma vez que ela entende o corpo e o movimento como uma forma de

Se compreender no mundo. **Compreender o seu corpo, como parte daquilo que você é.** [...] É a partir do movimento que a criança consegue se compreender, né, se conectar com o mundo. [...] **Pensar o seu corpo para além das questões cognitivas.** [...] Pra que a criança possa compreender o seu corpo, suas particularidades, compreender o mundo que ele vive e descobrir a partir das brincadeiras, do movimento, do seu corpo.

A ideia de totalidade também foi trazida pela professora Laura, que entende o espaço da Educação Infantil como promotor do desenvolvimento de diferentes competências, incluindo as emoções.

Possibilitar as crianças esse desenvolvimento pleno, uma vez que é objetivo da educação infantil esse desenvolvimento pleno das crianças, o movimento ele não poderia ficar de fora. Então, trabalhar **o corpo, a mente, as emoções...** Tudo isso a gente precisa buscar nesse cotidiano nas escolas, nos CMEIs, nas creches. Então acho que a importância está aí, em garantir, em permitir, em possibilitar esse desenvolvimento pleno das crianças. As crianças podem se desenvolver e se expressar de diferentes formas... E isso inclui o corpo.

Em conformidade à visão de um desenvolvimento “pleno” trazido por Laura e em contraposição à perspectiva dualista de corpo vs. mente tão presente nas instituições escolares, é que Diana defende:

Eu acho que se você não trabalha com o movimento **você passa a educar crianças que sabem conversar, sabem interagir, mas não sabem lidar com o seu corpo, com o que ele é.** A disciplinarização dos corpos na Educação Infantil, ela ainda é muito forte, então, a partir do momento que a gente começa a perceber que esse corpo, **ele tá ali com aquela criança sempre, que ele não se separa do que ela é,** então é preciso que a gente possa trabalhar na perspectiva de que a criança tenha acesso a essas percepções sobre o seu corpo, a esse conhecimento.

Já para Joana, o corpo fala e o movimento é uma forma de expressão e comunicação da criança.

Eu acho que o movimento passa muito pela **livre expressão,** sabe? **O movimento é comunicação.** Agora pouco eu estava escrevendo aqui um relatório de uma criança e falando sobre esse movimento desse corpo e como esse movimento tava falando sobre o que a criança, que não é totalmente oralizada, mas como **a gente consegue entender o sentimento, o que se passa, o seu interesse, por conta desse corpo que tá falando com a gente.** Então, ora é um corpo que tá mais agitado, ora é um corpo mais quieto, passivo. Então eu acho que esse corpo ele é uma forma de comunicação.

De modo geral, é possível perceber que as professoras reconhecem a importância do corpo e movimento no desenvolvimento das crianças. O discurso a respeito do corpo como totalidade do sujeito foi apontado pelas professoras de maneira assertiva, revelando um entendimento acerca do desenvolvimento da criança como integral.

Além desta, outra concepção levantada foi a do corpo como forma de comunicação. Como afirma Joana, o movimento como linguagem não-verbal é capaz de exprimir interesses e sentimentos, sendo assim, não somente uma necessidade físico-motora, mas também uma capacidade expressivo-intencional. Essa expressão comunicativa do corpo revela-se como a linguagem da criança, assinalando o seu caráter corpóreo.

Tais mudanças paradigmáticas nas concepções das docentes devem considerar seu tempo de formação, tendo em vista que a conclusão realizada há mais tempo data de vinte anos atrás, momento em que as produções acerca da temática do corpo e do movimento na Educação Infantil já apresentavam avanços consideráveis, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, de 1998. No decorrer do tempo, os trabalhos só aumentaram, tanto qualitativamente, quanto quantitativamente, inclusive as produções de cunho oficial, como exposto no Capítulo I desta pesquisa.

Das profissionais entrevistadas, todas relataram ter tido contato superficial com a temática específica em seus cursos de formação, porém, confirmaram a realização de formações continuadas que privilegiaram o tema do corpo e do movimento ou temáticas transversais, como a ludicidade e o brincar. A esse respeito, Joana relata que, por mais que as formações existam, a sua prática é pautada sobretudo nas trocas com outras educadoras, como também, com a experiência junto às crianças.

Contribui porque acontece as trocas. **Os professores levam suas experiências e a gente faz trocas.** Por que, como é, mais ou menos, esse formato de formações, né? A gente vem com uma equipe que vai falar sobre a importância do movimento, aí faz uma teorização da importância do movimento e corpo e aí vamos trazer propostas [...], mas no fim das contas, no dia a dia, como é que isso acontece? [...] eu aprendo com o tempo, com elas mesmas, com as crianças, isso eu aprendo com as minhas colegas, nas discussões que a gente tem, nos debates. [...] **a academia tem suas contribuições, as formações têm sua contribuição, mas eu acho que formação profissional mesmo é no dia a dia, com a minha pareia.**

Para Laura, as formações continuadas evidenciam-se, muitas vezes, como muros de lamentações, na perspectiva da teoria em confronto com as limitações da realidade.

Tudo o que se propõe de formação é muito respaldado na BNCC, sempre tem citações e tópicos da BNCC, mas eu acho que falta um espaço de aprofundamento. Pra que a gente discuta, pra se ver também esses limites. Porque assim [...] **acaba virando um muro de lamentações quando você está, por exemplo, numa formação sobre corpo e movimento e você tem colegas que tem uma salinha minúscula e não tem os materiais.** Então,

assim, também termina sendo uma coisa distanciada da realidade. **Eu acho que a formação, ela tem que vir junto com um investimento pra que o professor possa então, pensar a sua prática e atuar a partir daquilo ali.**

Para Romanowski (2009, p. 138), a formação docente continua mesmo após o fim da graduação, iniciando com a escolarização básica e complementando-se com os cursos de formação que instrumentalizam o professor para agir na prática social e atuar no mundo e no mercado de trabalho. Freire (1996, p. 39) completa esta afirmação, expondo que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática”.

Entretanto, como expõe Laura, o problema das formações reside no desalinhamento entre as propostas de aperfeiçoamento das práticas docentes explicitadas nos cursos de formação e o que é possível na realidade cada sala de aula. Tais desencontros evidenciam as falhas do sistema que cobra ações educativas, mas não fornece os subsídios necessário para as práticas.

Ademais, como explicitado anteriormente, além dos cursos de formação e as formações continuadas, os profissionais da educação também podem lançar mão dos documentos oficiais que auxiliam como fundamentadores das práticas educativas. Nas entrevistas, o documento priorizado nos discursos das docentes foi a BNCC, o que pode ser explicado pela sua recente vigência e caráter obrigatório.

Sobre a BNCC e sua utilização, Joana salienta:

Tem algumas coisas que a gente faz algumas ressalvas, mas, de maneira geral, num contexto de Educação Infantil, **eu penso que ela tem mais avanços do que retrocessos.** [...] Eu vejo muito esse olhar pra essa infância, eu vejo muito esse olhar muito amplo pra o respeito, pra a escuta e pra esses campos de experiência que dialogam tanto, o tempo todo.

A respeito das críticas direcionadas ao documento, Joana explicita que é necessário um filtro.

É importante que o professor e antes do professor, as próprias secretarias que vão organizar esse documento que é a Política da Rede, a grade curricular, priorizem e entendam o que é que esse documento, BNCC, tá propondo. **Porque o eu vejo muitas vezes, é que a gente fica tão assim, fixo.** Quando a gente vai para a BNCC, a gente só olha pra os objetivos. [...] O que é que eu quero que essa criança aprenda, repare mesmo. Quais são os objetivos literais? **O que acontece é que para além dos objetivos, o que é que precisa ser promovido? Quais são as experiências que a criança precisa viver?** Porque

quando a criança vive as experiências, os objetivos vão ser diversos. **Mas existe uma preocupação maior com os objetivos, do que com as experiências que precisam ser vividas.** E aí, no meu olhar, isso tem que ser o filtro que o professor precisa fazer, precisa se preocupar, certo, quando tá fazendo seu planejamento, nesse diálogo com a BNCC.

Laura entende que os documentos auxiliam, porém falta tempo para estudá-los.

Esses documentos eles ajudam. **O que eu acho que falta é esse se debruçar sobre esses documentos com mais tempo, com mais organização, em termos formativos.** Então, talvez, eles ajudariam mais se o professor tivesse esse espaço de discussão, de aprofundamento, porque sempre deixam tudo muito na nossa mão.

É evidente que as professoras atestam a importância dos documentos, em especial a BNCC, mas que também compreendem suas limitações. As problemáticas levantadas por Joana dialogam com aquelas pautadas no Capítulo I da pesquisa, demonstrando serem questões amplamente reconhecidas.

Neste tópico foram tratadas as concepções acerca do corpo e do movimento na Educação Infantil e os processos formativos que fundamentam tais concepções e, por consequência, suas práticas. Mas, que práticas são essas?

3.3 Um olhar sobre as concepções de práticas educativas de movimento

Para este tópico, buscou-se compreender como são organizadas as práticas cotidianas de movimento nos espaços de Educação Infantil.

Em relação ao trabalho cotidiano de corpo e movimento, todas as docentes relataram serem as únicas responsáveis pela execução dessas propostas em suas instituições, não havendo profissionais específicos para sua realização. Além disso, salientaram que as atividades de corpo ocorrem em tempos/momentos diversos, como expõe Laura:

No dia a dia, nas brincadeiras, nas rodas. Não tem como ficar parado né? **A criança pequena não para nunca!** Quando a gente tá em roda, seja cantando uma música, seja lendo um livro, ouvindo uma música, eles também estão **aprendendo com o corpo.** A gente traz uma história ou uma música que tem um conteúdo específico, sei lá, de linguagem e tal, e a gente dança e a gente imita e a gente canta, então a gente também tá aprendendo, né, com o corpo.

[...]

Quando os meninos estão no faz-de-conta, por exemplo, e eles vestem fantasias e eles imitam personagens e **eles estão lá de alguma maneira usando esse corpo para expressar alguma coisa, para brincar, a gente também tá ali fazendo esse trabalho de corpo e de movimento.**

Durante a entrevista, Joana explicou que dá muita liberdade aos seus alunos para explorarem seus corpos, porque entende que é através dos desafios propostos que as crianças descobrirão os seus limites e habilidades.

Eu gostava muito de fazer os túneis com mesas para eles passarem por baixo. [...] A gente tem mesas e cadeiras lá na sala do grupo quatro e do grupo cinco, mas **a gente ressignifica todos esses objetos. Nem sempre a mesa e a cadeira são para criança sentar e fazer alguma proposta de ficha.** Eles sobem na mesa, eles pulam da mesa pra o chão, a gente bota um colchão. Eles entram dentro do pneu, passam por debaixo, se escondem no pneu. [...] as propostas de movimento sempre vão nesse caminho, de convidar a fazer algo que pareça difícil, de trabalhar muito no coletivo, na cooperação, de correr. [...] **As crianças correm muito e a gente permite que corram, mesmo com o risco de cair.** [...] É para correr livremente, é para embolar no chão, é para rolar, para dar salto, pular corda.

[...]

As crianças do grupo 3 e 4, são as crianças que estão com **o movimento mais em ebulição**, porque eles já estão com uma **autonomia maior desse corpo**, de cuidado com esse corpo, de conhecer o que conseguem fazer e com muito mais coragem. Eles têm muita liberdade para explorar isso.

Assim como Laura, Joana ressalta que as atividades de movimento atravessam toda a sua rotina no CMEI.

É do momento que a gente tá saindo da sala pra higienizar a mão pra ir pro refeitório. **Tem crianças que vão correndo, tem crianças que vão andando. Eu não gosto da prática de fazer fila**, eu não gosto disso. [...] Eu gosto dessa liberdade de deixar que as crianças circulem, sabe? Sem ter que tá segurando na mão, sem ter que tá puxando o outro. [...] **Esse negócio de fila é muito operário.**

A professora Diana, cujo grupo é composto por crianças maiores, de 5 a 6 anos, expôs fazer uso de jogos e brincadeiras em seu trabalho com o corpo e movimento.

Eu levo músicas, levo vídeos, com músicas africanas, pra eles **movimentarem o corpo**. Eu trabalho aqueles jogos mais antigos que puxa, corrida de saco, botar o rabo do burro com a venda... São muitas atividades. Boto eles pra

brincarem com o joguinho que eles adoram que é você tem que colocar os meninos e as meninas juntos, formam duas equipes e eles seguram na perna e tem que andar tipo uma centopeia, mexendo os pés. Eles amam essas atividades! Pra ver quem chega primeiro. Tem também as atividades que eu gosto muito de trabalhar, com pintura [...] e aí **eu nunca boto sentado**. [...] Hoje eu organizo, eles pegam os materiais, eu ensino eles a colocarem na parede e aí eles pegam os pincéis. [...] Então, eu trabalho muito com jogos [...] alguns de atenção, outros de movimento.

[...]

Se eu for trabalhar uma atividade de linguagem ou de matemática, eu sempre **procuro partir do concreto**. Então, geralmente as atividades que envolvem concretude, **elas têm que ser algo que envolva movimento ou corpo** né. É muito difícil você chegar cru e dizer é pra fazer isso.

[...]

Eu acho que dá sim pra trabalhar, quando a gente tem **vontade**. Se você quer que seus alunos **não deem trabalho, fiquem quietinhos, aí você não vai conseguir trabalhar essas questões de corpo e movimento**. Porque se você trabalhar corpo, você também tem que ter jogo de cintura pra lidar com **as coisas que vão acontecer com aquele monte de corpo que tá ali em potência coletiva**. [...]

É possível perceber nas narrativas das docentes o entendimento de que o trabalho com o movimento envolve muito além do que apenas correr, rolar, pular etc., que são atividades comumente associadas ao exercício físico e movimento corporal. Mas também, que este trabalho atravessa o cotidiano das instituições e as atividades propostas nesse dia a dia.

Em seus relatos, elas salientam ações como: cantar, ler, ouvir, pintar, imitar, se expressar, lavar as mãos, como formas de aprendizagem através do corpo e movimento. Essa concepção inspira uma prática educativa que compreende o corpo e as manifestações da motricidade como elementos intrínsecos a todas as aprendizagens infantis, não limitando-se a tempos ou espaços específicos.

Outra fala interessante foi a percepção de Joana acerca do hábito de fazer filas, prática recorrente em espaços escolares e que ocorrem, geralmente, sobre a justificativa de organização. Nas filas, as crianças devem manter-se uma atrás da outra, descolocando-se em um passo constante e, não é raro, em silêncio. A professora compara o exercício a “operários”, cujas ações são mecânicas e repetitivas.

Em instituições de Educação Infantil é frequente observarmos, com as crianças muito pequenas, filas utilizando uma corda, no qual elas devem segurar, uma atrás da outra, sob a condução de um adulto que puxa essa corda. Além desta, com as crianças maiores, é possível

notá-las em formas de “trenzinho”, em que as crianças devem segurar os ombros umas das outras e marchar.

Mesmo sem intenção aparente, a fila caracteriza-se como uma técnica de contenção do corpo e do movimento, uma vez que impossibilita a livre movimentação da criança. Como exposto do Capítulo I desta pesquisa, no interior das estratégias de disciplinamento, a escola encontra-se em uma posição de identidade a instituições como as prisões, hospitais e fábricas e as filas são exemplos de práticas de manutenção do condicionamento e restrição corporal unânimes a todas essas instituições (FOUCAULT, 1987).

Por fim, pode-se dizer que as práticas cotidianas das educadoras, de maneira geral, dialogam com as suas concepções sobre o corpo e o movimento. Com isso, o próximo tópico a ser discutido busca compreender a relação entre os espaços físicos de atuação das docentes e seus usos, na perspectiva do movimento infantil.

3.4 Um olhar sobre os espaços e seus usos

Esta pesquisa se pautou na compreensão do espaço enquanto elemento social e cultural e que, portanto, nos contextos de educação, reflete as práticas cotidianas e as concepções de infância e Educação Infantil dos profissionais presentes. Durante as entrevistas, foi possível perceber a importância do espaço físico na construção das práticas de corpo e movimento das educadoras, constituindo-se como meios imprescindíveis para o desenvolvimento dos seus planejamentos.

As professoras Laura e Joana trabalham em CMEIs cuja proposta educacional tem como inspiração pedagógica os pressupostos de Reggio Emilia. Tal proposta, idealizada pelo pedagogo Lóris Malaguzzi na Itália, trata-se de uma abordagem voltada para a criança como protagonista na construção do seu conhecimento e se configura a partir da participação ativa da família e da comunidade. Para Edwards, Gandini e Forman (1999), os princípios básicos da abordagem incluem:

- Adulto como colaborador, observador e guia do processo de aprendizagem das crianças.
- “Pedagogia da escuta”. Ouvir a criança como gostariam de serem ouvidos eleva sua autoestima.

- Vivência coletiva. A experiência em sociedade, o aprendizado em comunidade e a cooperação são fundamentais para o desenvolvimento das crianças como indivíduos.
- Importância da criatividade para conectar: ética e estética; razão e imaginação. A arte (em todas suas expressões) é entendida como uma maneira de pensar.
- A documentação do trabalho como entendimento e valorização do seu processo (não apenas de seu resultado).

Além disso, o espaço possui uma atenção privilegiada, uma vez que os ambientes são vistos como ferramentas importantes para os encontros, comunicações e relações.

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizado social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele". (MALAGUZZI, 1984 apud EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 1999, p. 148)

Dessa forma, os dois CMEIs organizam-se em salas-ambientes, com temáticas diferentes pensadas para cada fase de desenvolvimento escolar e funcionam na modalidade de rodízio. Ou seja, apesar de cada turma ter a sua sala de referência, em que as crianças guardam suas mochilas diariamente e têm os seus materiais individuais, essas salas são utilizadas por todos os grupos da escola, de acordo com os horários semanais propostos para cada um. A única turma que não faz parte dos rodízios e possui sala própria é o berçário. Assim, os espaços caracterizam-se da seguinte forma:

- Sala-ambiente de Movimento: referência para o Grupo I (crianças de 1 a 2 anos);
- Sala-ambiente de Faz-de-conta: referência para o Grupo II (crianças de 2 a 3 anos);
- Sala-ambiente de Artes: referência para o Grupo III (crianças de 3 a 4 anos);
- Sala-ambiente de Letras e Números: referência para os grupos IV (crianças de 4 a 5) e V (crianças de 5 a 6 anos).

Nesse sentido, apesar de haver uma organização que privilegia a Sala-ambiente de Movimento para o Grupo I, a professora Laura garante que o trabalho com o movimento não fica restrito a esse ambiente:

Posso ir para a sala de artes ou na sala de movimento e a gente vai dançar! [...] **Ela não fica restrita a um espaço. [...] Mas existem atividades específicas que são feitas só realmente nesses espaços porque é lá que estão esses materiais**, tipo, bambolê, corda [...] prancha de equilíbrio, bola tipo de pilates. [...] São materiais específicos que a gente deixa nesses espaços que até nos ajuda na questão da organização. **E temos também brincadeiras que não usamos nenhum material além do próprio corpo.**

Joana explica que, na sua escola, a estrutura física atende bem as crianças e as propostas educativas dos professores. Durante a entrevista, expôs como é a organização da Sala de Movimento.

A sala de movimento, que é a sala de referência para as crianças menores do grupo I, ela foi pensada pra esse grupo **por entender que as crianças estavam começando a desenvolver a marcha, o equilíbrio, então alguns ainda chegam no grupo sem caminhar, ainda engatinhando. Então, a sala, ela não tem mesas, ela não tem cadeiras. É um salão bem grande** a única mobília são os armários que a gente guarda os materiais das educadoras [...] e alguns materiais das crianças. E tem uma prateleira bem grande que vai de um canto ao outro da parede que a gente coloca **a mobília dessa sala de movimento que são os objetos e os brinquedos que pertencem a essa sala. Que são: pneus, bolas de bobath, bambolê, corda, aramados, caixa de tecidos, de malhas coloridas, bolinhas pequenininhas.** [...] e tem coisas específicas para as criancinhas menores do grupo I, que ficam numa prateleira separada.

Laura, por sua vez, expressou diversas críticas a estrutura física do CMEI em que atua, expondo de que maneiras essas limitações influenciavam o seu trabalho.

Eu faço aquilo que eu consigo. **Eu faço aquilo que eu me sinto capaz de fazer dentro dos limites que temos** também externos a nós mesmos, aos nossos desejos, que é: a estrutura que temos, os materiais que temos, as possibilidades que temos. Não depende de mim, assim... **De repente, o professor tem várias ideias, ele sabe que poderia fazer muito mais e ele teria condições até de fazer muito mais, mas ele não vai fazer, porque não temos a estrutura que seria interessante para aquilo ali.** Eu acho que isso também precisa ser considerado né, infelizmente, principalmente se tratando do espaço público.

[...]

Não estou nos piores lugares, ainda tenho uma estrutura que me dá bastante possibilidades, mas ainda assim não é o ideal. [...] **Eu acho que falta, principalmente, mais materiais mesmo.** [...] Você tem uma turminha de, sei lá, vinte e um alunos. E aí você tem duas bolas [...] para a creche toda. [...] O parque, por exemplo, pra mim... **Ter um parque de verdade na escola seria um grande investimento.** Eu acho que a Rede¹³ tinha que pensar nisso,

¹³ Rede Municipal de Ensino do Recife.

pensando no desenvolvimento, também, das crianças, no desenvolvimento motor... E a gente não tem. [...] Não temos um espaço externo assim, mais estruturado, mais pensado pras crianças. O que deveria ser muito importante para a Rede.

Da mesma maneira, Diana expressou críticas ao espaço físico do CMEI em que trabalha, revelando que a instituição já possuiu salas de movimento e vídeo, mas que foram readaptadas para comportarem mais turmas, o que reduziu as possibilidades de atuação.

A minha sala era maior, eu recebia menos alunos, então eu fazia cantinhos, de matemática, livros, caixas com brinquedos, fantasias. [...] **Não dá pra fazer muito, porque, infelizmente, a gente trabalha na Educação Infantil num sistema muito similar ao Ensino Fundamental e lá na escola tem esse processo de ter muita cadeira, o que é incômodo pra mim.** [...] Mas mesmo com essas mudanças, **eu consigo colocar as cadeiras e deixar o espaço central pra fazer outras atividades, por exemplo, contação de história.**

O espaço físico e sua organização, como expressa as Diretrizes Curriculares Nacionais, está intimamente ligado a natureza e as finalidades da educação que se propõe numa instituição escolar. A disparidade de um, produz a disparidade do outro (BRASIL, 2013).

Em sua fala, Laura expõe a falta de materiais adequados e de um espaço externo que ampliaria suas possibilidades de ações educativas. Sua fala, à princípio, denota um sentimento de frustração, a partir do entendimento de que ela poderia estar fazendo mais, no entanto, a falta de estrutura é limitante do seu trabalho.

Tratando-se de um espaço público sob responsabilidade municipal, as condições de construção e manutenção dessas instituições refletem o estado de um sistema de educação conhecidamente precarizado, cujas estruturas são desiguais e, muitas vezes, insuficientes.

Nessa mesma discussão, Diana levanta um outro ponto de crítica ao sistema educacional: a cobrança de “preparar” as crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A concepção de Educação Infantil como compensatória ou preparatória para o próximo segmento educacional é o cerne da sua fundação, tendo sido fortemente refutada ao longo dos anos, através dos Estudos da Infância que defendiam uma Educação Infantil com identidades próprias, não atrelada a finalidades futuras.

Porém, práticas preparatórias fundamentadas em uma cultura escolar normativa e disciplinadora continuam sendo exercidas, a exemplo do uso de carteiras enfileiradas por longos

períodos de tempo, prática habitual do Ensino Fundamental. Em sua fala, Diana demonstra insatisfação em possuir muitas carteiras em sua turma de Grupo 5, expondo que a quantidade excessiva limita seu espaço útil dentro da sala. Entretanto, garante que tal obstáculo institucional não impede que rearranje o espaço a fim de oportunizar experiências diferentes.

Através das falas das educadoras, é possível conceber a importância do espaço físico enquanto elemento base das suas práticas educativas, sendo ampliador ou limitador de propostas. Simultaneamente, percebe-se que tais limitações não são paralisantes de práticas significativas de movimento, uma vez que as educadoras denotam compreender que o trabalho com o corpo e o movimento não é restrito a um espaço específico, mas integra-se a diversas manifestações infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade” (FREIRE, 1996, p. 85)

Pensar o corpo e o movimento na atualidade implica compreender os novos paradigmas que os cercam. Do movimento concebido apenas em sua dimensão biológica, como anexo do ser humano e receptáculo dos sentidos para um movimento concebido em um contexto cultural, imbricado de significados nas tramas sociais. Este entendimento, no quadro das práticas educativas em contextos formais de educação, encontra-se, no entanto, em presente limitação.

A contenção do movimento, o disciplinamento dos corpos e a restrição da expressividade são práticas ainda comuns no cotidiano das instituições escolares no Brasil, apesar da vasta produção e pesquisas acadêmicas demonstrarem a necessidade de uma educação pautada na integralidade do ser, que pode ser compreendida como o corpo, a mente e os sentidos enquanto unidade, que interagem e se interligam numa reflexão de sensações que compõe o sujeito, no caso, a criança. Assim, compreendendo este sujeito-corpo como pertencente a uma cultura que com ela se relaciona, modificando-a mediante seu constante movimento, é que se concebe o conceito de corporeidade.

É a interação do sujeito consigo mesmo, com o outro e o mundo ao redor, influenciando e sendo influenciado pela cultura, através do movimento. Sendo assim, o movimento é compreendido como muito além do simples deslocamento no espaço, mas como a linguagem expressiva que permite a criança agir e se relacionar com o mundo a sua volta.

Nesse sentido, não basta apenas abordar o movimento na Educação Infantil, mas entendê-lo como manifestação genuína da infância, dos sentimentos, das vontades, dos descobrimentos, das criações. É preciso estimular que esse movimento ocorra de maneira livre e criativa, ou seja, instigando a criança a explorar, experimentar, criar, expressar, descobrir e desenvolver.

Tais orientações estão asseguradas nas leis educacionais brasileiras que apontam para a garantia de uma Educação Infantil de qualidade, que prima pelo desenvolvimento pleno da criança e entende a corporeidade como elemento fundamental da aprendizagem infantil. Dessa forma, entendendo o movimento como importante linguagem expressiva da infância é que a criança tem o direito de não ser privada do mesmo ou ser submetida a práticas mecânicas e disciplinadoras.

Faz-se necessário que os educadores e educadoras infantis concebam o corpo no contexto de uma pedagogia crítica, percebendo o movimento como elemento interligado às aprendizagens, ao considerar o corpo e movimento como indissociáveis e condição para o desenvolvimento humano.

Estas percepções foram reconhecidas ao longo desta pesquisa nas narrativas das educadoras entrevistadas, que foram capazes de demonstrar amplo entendimento sobre a importância do trabalho com o corpo e o movimento na primeira infância, tecendo considerações acerca das suas práticas cotidianas que privilegiam a dimensão corporal e a percebem para além de espaços e tempos específicos.

São práticas nem sempre explícitas de trabalho com o corpo, mas que revelam a potência criativa e expressiva dele, especialmente na infância. Este trabalho, como posto em suas falas, nem sempre necessita de grandes recursos, mas empreende-se até mesmo no “não fazer”, a exemplo do não uso de filas ou longos momentos sentados em carteiras. No entanto, é importante ressaltar que as limitações existem e materializam-se no cotidiano, especialmente nas faltas.

Não é simples nivelar discurso e prática, uma vez que nem sempre os obstáculos são contornáveis, como o espaço físico, carência de materiais adequados, promoção de formações eficientes, que alcancem os profissionais em suas realidades. Tais problemas evidenciam o quão é importante os investimentos dos sistemas educacionais em pautas como o corpo e o movimento na primeira infância, pois não basta constar em leis, é preciso constar na prática.

Assim, o olhar sobre o corpo e o movimento nos convida a repensar todas as nossas práticas pedagógicas, estar atentos aos nossos reflexos disciplinadores, nem sempre conscientes e promover uma discussão mais ampla, que envolva as redes municipais num sentido de olhar as questões do corpo infantil com inteireza, escutando atentamente as necessidades das crianças e seus corpos nos contextos educativos.

Por fim, é válido expor a importância desta pesquisa para mim, pois entendo que respeitar as crianças em suas expressões de existências múltiplas é educar o olhar sobre suas competências e linguagens criativas desde o nascimento. Respeitar o corpo é, antes de mais nada, estar atento, observando, esperando, escutando e acolhendo as crianças em seu ritmo e movimentos nem sempre precisos, calmos, firmes e obedientes. É entender que os corpos infantis são corpos brincantes e que o brincar, em sua natureza genuína, é movimentar-se!

Nesse sentido, este trabalho se constitui como tradução de inquietações profundas que, postas em palavras, reafirmam sentidos e direções mais amplos de mudança na procura de uma educação pela liberdade e respeito aos corpos, ao movimento livre e às múltiplas infâncias. A pesquisa termina, então, um ciclo que se fecha com a minha formação de educadora, cujo corpo de professora também revela marcas a serem exploradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, I. C.; MADRID, S. C. O. **O CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS COMPLEXOS EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR.** In: III Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2019, Ponta Grossa. SIPERS, 2019.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudos de caso:** seu potencial na educação. Cad. Pesq., (49): 51:54, maio 1984.

ANDRADE, Carla Lisbôa. **Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI,** 2015. 244 f. Dissertação (mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

- ARANTES, Milna Martins. **Educação física na educação infantil: concepções e práticas de professores.** 2003. 96p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274968>>. Acesso em: 12 abril. 2021.
- ARCE, Alessandra. **Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, 2001.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.
- BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Crianças, infâncias, educação e corpo.** Nuances (UNESP Presidente Prudente), v. 14, p. 185-204, 2007.
- CAMPOS, R. **Políticas governamentais e educação infantil: histórias ou estórias?** V. 4, n. 5: ZERO-A-SEIS, JAN/JUN, 2002.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores/** Edgardo Castro; tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política.** Rio de Janeiro, F. Alves, 1978.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DANTAS, P. da S. **Para conhecer Wallon.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 5 ed. Campinas, SP, Autores Associado, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Ditos e Escritos. V. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

- _____, Michel. **O Poder Psiquiátrico**: curso dado no Collège de France (1973-1974) – São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____, Michel. **Vigiar e punir**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Joao Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola** – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **O corpo e a infância**. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. Ed. Vozes, 2ª Edição, Petrópolis: 2000, p. 207-238.
- KENSKI, V. M. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.
- KOHAN, Omar Walter. **Pesquisa em educação**. São Paulo, v.29, n.1, p.11-26, jan./jun.2003.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: e Terra, 1995.
- KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola**. Cadernos de Pesquisa, v. 58. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.
- _____, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.
- LOURO, G. **Produzindo sujeitos masculinos e cristãos**. In Alfredo Veiga-Neto (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995: 83-107.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas - São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Pensadores & Educação, 19).
- MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.
- MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Infantil**: construindo o movimento na escola. 6. ed. São Paulo: Editora Phorte, 2006.
- MELLO, ANDRÉ DA SILVA et al. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular**: pressupostos e interfaces com a Educação Física. *Motrivivência* (Florianópolis), v. 28, p. 130-149, 2016.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. de S. **O Desafio do Conhecimento** - Pesquisa Qualitativa em Saúde. Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1999.
- MOREIRA, Wagner Wey. (org.) **Corpo presente num olhar panorâmico**. In: _____. *Corpo presente*. Campinas: Papyrus, 1995, p. 17-36.

- NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- OLIVEIRA, N. R. C.. **Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2010.
- PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.
- PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v.13, n. 5, p. 717-722, set-out. 2005.
- PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Tradução Inglês (Estados Unidos): Edson Bini. 2. ed. Bauru-SP: Edipro, 2010.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.
- RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife** / organização: Jacira Maria L’Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. – Recife: Secretaria de Educação, 2015.
- RODRIGUES, J. C. **O Corpo na história**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril. n°: 222.p.89, maio 2009.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANT’ANNA, D. B. **É possível realizar uma história do corpo?** In: SOARES, C. (org.). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 3-23.
- SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.
- _____, Manuel J. **Visibilidade Social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.
- SAYÃO, Déborah Thomé. **Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Ed. Autores associados, Campinas. V.23 n° 2, Jan. 2002, p. 55-67.
- _____. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. (Tese de Doutorado). PPGE/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SIEBERT, R. **O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente**. (In) BONDIOLLI, A.; MANTOVIANI, S. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SILVA, G.; MACÊDO, K.; REBOUÇAS, C.; SOUZA, A. **Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa**. Online braz j nurs [internet]. Jan, 2006.
- SIQUEIRA, D. **Comunicação e arte na cidade: reflexões sobre dança contemporânea no Rio de Janeiro dos anos 90**. In: XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom, 2007, Santos. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, 2007. p. 1-15.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no Corpo:** estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

SOUZA, A. **REDES DISCURSIVAS SOBRE OS CORPOS INFANTIS:** a pedagogia cultural das danças midiáticas como região de constituição de subjetividades. 2015. 260 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15324>. Acesso em: 01 fev. 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A EDUCAÇÃO E A FÁBRICA DE CORPOS: A DANÇA NA ESCOLA.** Cadernos Cedes, ano XXI, n 69 o 53, abril/2001.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MONOGRAFIA**TÍTULO DO TRABALHO**

**PERCEPÇÕES SOBRE O CORPO E O MOVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
um estudo com docentes da Educação Infantil na cidade do Recife**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS DOCENTES									
Alanna Marques Moraes Portela de Souza			Data da Entrevista: / /2021						
I. DENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA									
1. NOME:									
2. IDADE:				3. GÊNERO:		<input type="radio"/> F <input type="radio"/> M <input type="radio"/> Outro:			
4. QUAL (IS) ESCOLA(S) QUE ATUA NA ED INFANTIL?									
5. HÁ QUANTO TEMPO LECIONA NA ED INFANTIL?									
Na(s) atual(is) escola(s):					No geral:				
II. FORMAÇÃO DA ENTREVISTADA									
<input type="radio"/> Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau).									
<input type="radio"/> Ensino Superior – Bacharelado. Qual?									

<input type="radio"/> Ensino Superior – Licenciatura. Qual?						
<input type="radio"/> Cursando Ensino Superior – Bacharelado. Qual?						
<input type="radio"/> Cursando Ensino Superior – Licenciatura. Qual?						
<input type="radio"/> Especialização. Qual?						<input type="radio"/> Cursando.
<input type="radio"/> Mestrado. Qual?						<input type="radio"/> Cursando.
<input type="radio"/> Doutorado. Qual?						<input type="radio"/> Cursando.
6. VOCÊ PARTICIPA DE FORMAÇÕES CONTINUADAS?						
<input type="radio"/> Sim	Com quem frequência?					<input type="radio"/> Não
7. AS FORMAÇÕES CONTINUADAS ATENDEM AS SUAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO?						
III. APECTOS DA ESCOLA E TURMA						
8. COMO É A ESTRUTURA DA ESCOLA E DA SALA DE AULA?						
9. QUANTAS CRIANÇAS POSSUEM NA TURMA?						
10. COMO VOCÊ DEFINIRIA O PERFIL DA SUA TURMA?						
11. COMO É A ROTINA?						
IV. ENSINO/APRENDIZAGEM						
12. QUAL A SUA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA?						
13. COMO VOCÊ DEFINE A EDUCAÇÃO INFANTIL? O QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE TRABALHAR NESTA ETAPA DE ENSINO?						
14. O QUE VOCÊ ENTENDE POR CORPO EM MOVIMENTO? EXPLIQUE.						
15. VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE A PRÁTICA PEDAGÓGICA RELACIONADA AO CORPO EM MOVIMENTO, PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS? EXPLIQUE.						
16. QUEM DESENVOLVE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AO CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SUA ESCOLA?						
17. AS PRÁTICAS RELACIONADAS AO CORPO EM MOVIMENTO ESTÃO INCLUSAS EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA? DE QUE FORMA? COM QUAL PERIODICIDADE ELAS SÃO REALIZADAS?						
18. COMO VOCÊ AVALIA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO AO CORPO EM MOVIMENTO? DESCREVA.						
19. COMO VOCÊ AVALIA O COMPORTAMENTO, INTERESSE E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS AULAS, NOS MOMENTOS QUE SÃO CONTEMPLADOS O CORPO EM MOVIMENTO?						

20. VOCÊ CONSEGUE DESENVOLVER ATIVIDADES RELACIONADAS AO CONHECIMENTO QUE CONTEMPLAM O CORPO EM MOVIMENTO?

21. DE QUE MANEIRA OS DOCUMENTOS OFICIAIS INFLUENCIAM A SUA PRÁTICA? COMO O CORPO E O MOVIMENTO SÃO TRABALHADOS EM SEU CURRÍCULO?

22. VOCÊ CONSIDERA SUFICIENTE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM O CORPO EM MOVIMENTO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL? EXPLIQUE.