

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

DIORGE SANTOS DA COSTA

**CORPO E EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

NATAL

2018

DIORGE SANTOS DA COSTA

CORPO E EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd – do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariangela Momo.

Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Natal

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr

Costa, Diorge Santos da.

Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil / Diorge Santos da Costa. - 2019.

126 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2019.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariangela Momo.

1. Práticas pedagógicas. 2. Corpo. 3. Movimento. 4. Corporeidade. 5. Criança. 6. Educação Infantil.

I. Momo, Mariangela. II. Título.

RN/UF/BS-CE

CDU 373.3

DIORGE SANTOS DA COSTA

CORPO E EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEEd – do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mariangela Momo (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a Dr.^a Adelaide Alves Dias (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof.^a Dr.^a Denise Maria de Carvalho Lopes (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a Dr.^a Ana Márcia Luna Monteiro (Suplente Externa)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof.^a Dr.^a Naire Jane Capistrano (Suplente Interna)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

AGRADECIMENTOS

A trajetória da pesquisa não é um exercício solitário, nessa estrada somos acolhidos e acompanhados por colegas de jornada, por professores/as que marcam esse caminho ajudando-nos a amadurecer ideias e a concretizá-las através de suas aulas por meio de nossos escritos e posicionamentos adotados. Agradeço à minha família e aos inúmeros outros personagens que foram substanciais em suas demonstrações de afeto e palavras de incentivo que certamente ressignificaram minha vida, tanto pessoal quanto academicamente ao longo desses dois anos.

Dedico este momento a agradecer a algumas pessoas que contribuíram de forma bastante significativa nesse percurso, apesar das dificuldades encontradas ao longo dessa caminhada.

Primeiramente a Deus, por me permitir chegar onde cheguei e me abençoar diariamente, a sua força que me manteve perseverante, ainda que com tantas dificuldades, ajudando-me a ter sempre um sorriso no rosto, mesmo quando estava bastante exausto e angustiado.

À minha querida mãe, dona Maria, e ao meu pai, João (*in memoriam*), por seus esforços infindáveis para proporcionar o melhor para mim e meus irmãos, dentro de suas condições, aproveito este espaço como forma de homenageá-los e honrá-los pela educação que tive e pelo homem que me tornei.

Aos meus irmãos, Djalma e Dioclécio, pelo apoio e amor incondicional.

Aos amigos Aguinaldo e Xhico, pela confiança creditada, pelo apoio num dos momentos mais difíceis para dar continuidade à concretização desse sonho.

A Silvano Jefferson — parceiro, namorado, amigo, que sempre me escutou e segurou minha mão nos momentos de aflição, sempre me encorajando e auxiliando nos momentos que precisei.

A toda minha família e amigos, pela compreensão nas ausências e por entenderem que o isolamento, que tantas vezes foi necessário, era para galgar novos rumos e ir além, conquistando novos espaços.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Mariangela Momo, por tanto ter me ensinado nesse percurso, pela confiança creditada num estudante de outro Estado, por ter abraçado meu projeto de Mestrado. Faço questão de registrar minha gratidão

por nunca ter estado só nessa trajetória. Mariangela sempre esteve junto, dando-me autonomia e liberdade, mas cuidando desta pesquisa com olhar crítico, rigor e, também, com paixão pela temática. Foram respostas rápidas aos *e-mails*, leituras profundas, mensagens via *WhatsApp*, ligações telefônicas e sugestões que me ensinaram muito (principalmente a importância da relativização das verdades, risos).

Além dos ensinamentos para a dissertação, Mariangela me ensinou a ser um professor melhor no tempo em que pude acompanhá-la em uma de suas turmas na UFRN, como Docente Assistido. Além das discussões acerca dos Estudos Culturais e da Educação Infantil, aprendi muito sobre planejamento, organização e didática no Ensino Superior. Concluo dizendo que Mariangela, com sua firmeza apoiada em tamanha generosidade, marcou meu crescimento de uma forma tão significativa que, como orientando e pessoa, sempre lhe serei grato.

À minha mestra, professora Fátima Ribeiro, que me mostrou os encantamentos da Educação Infantil, permitindo-me ser seu monitor na graduação em Pedagogia na UFPE e que hoje se encontra no *hall* de amigos que torcem por meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Gratidão!

À Prof.^a Dr.^a Ana Márcia Luna Monteiro, pela disponibilidade e torcida desde a graduação em Pedagogia. Orgulho-me muito de ter sido seu pupilo.

Às professoras Denise Carvalho, Rosália Silva e Karyne Coutinho por suas contribuições durante os seminários da linha.

Aos professores do PPGEd/UFRN, pelas exigências em relação ao rigor científico, que certamente contribuíram e me inspiraram nessa jornada.

Agradeço com muito carinho aos amigos-família, Fábio Sanfer e André Sena, que, mesmo distantes geograficamente, estiveram o tempo todo me incentivando, acolhendo-me e fazendo-me perceber que a vida de um pesquisador, de um intelectual, é árdua, porém prazerosa.

A elas, que junto comigo formam o Quinteto Fantástico (Vágna, Letícia, Juliana e Gabriela), amores que se solidificaram para além dos muros da UFPE e com as quais compartilho momentos diversos de minha vida. Muito obrigado!

Aos colegas que fiz ao longo do Mestrado, destaque especial a Leide Dayana, Polena Valesca e Gislaine Félix, que se fizeram mais presentes compartilhando as desventuras e conquistas desse processo árduo que é a Pós-Graduação. Não menos importante, quero deixar meus agradecimentos a Girliany

Santiago, Isabela Cristina, Ana Glícia, Daniel Medeiros, Esthephania Oliveira, Maria José, João Filho, Wagner Rabelo, Thalyne Medeiros, Valdilene Hipólito, Clara Beatriz, Jansen Carlos, Anna Gabriella, Sílvia de Sá, Naelly e Arécia, saibam que os levarei comigo aonde eu for.

Às *friends*, Luh Lima, Antonietta Amaral, Zoraide e Gardênia Coletto, Rita, Selma, Luciana Sales, Rebeca Bione, Amanda Vitorino, Luciene, Erica Mattos, Márcia Cruz, Márcia Medeiros, Josi Alves, Nanda Brito, que estiveram sempre na torcida desde a primeira etapa do processo seletivo e vibraram como se a aprovação também fosse delas.

Agradeço à Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, que, através da Divisão de Educação Infantil, recebeu, analisou e autorizou a realização da pesquisa.

A toda equipe do CMEI, pela receptividade e acolhida, especialmente as interlocutoras desta pesquisa, por me permitirem observar suas práticas e se mostrarem disponíveis no momento da entrevista. Desejo sucesso a vocês.

A todos que, direta ou indiretamente, fazem parte de minha vida e torcem pelo meu crescimento pessoal e profissional.

“[...] o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais; não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando.” (Guimarães Rosa)

RESUMO

A partir da hipótese de que somos sujeitos-corpos e entendendo que os profissionais que atuam na escola se tornam referência e exercem influência para com as crianças, o objetivo desta dissertação foi compreender e analisar os entendimentos e as práticas pedagógicas de três profissionais da Educação Infantil, relativas ao corpo e ao movimento das crianças. Para isso, aspectos relativos às concepções de corpo, corporeidade e movimento foram abordados, pautadas nos estudos de Michel Foucault, Merleau-Ponty, nos documentos que regem a Educação Infantil no Brasil e em algumas aproximações com os Estudos Culturais em Educação. Buscou-se fazer um breve apanhado acerca da infância, da criança na Educação Infantil e do corpo da criança na escola tendo como fio condutor aspectos relacionados ao corpo, no intuito de problematizar e refletir sobre a importância dessa etapa de ensino, devido às suas especificidades/particularidades. De modo a dar visibilidade a análise desta pesquisa, foram usadas, como ferramentas metodológicas, dez sessões de observação e uma entrevista semiestruturada com três profissionais, num Centro Municipal de Educação Infantil, situado na cidade do Recife – PE, sob os fundamentos da metodologia de abordagem qualitativa. Foram elaborados blocos temáticos a partir dos objetivos delineados centrados em três pontos. A saber: Práticas pedagógicas: sobre o desenvolvimento integral das crianças nas relações estabelecidas na escola; Concepções de corpo / corporeidade / movimento – sobre ser/estar no mundo e na escola; O corpo da criança na Educação Infantil x O corpo do profissional atuante na Educação Infantil. A análise dos dados aponta para o fato de que a Educação Infantil ainda não conseguiu se constituir como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, contudo, indica a relevância da reflexão sobre as práticas pedagógicas, e, diante dessa compreensão, os profissionais percebem seu papel de referência para com as crianças, entendendo seus modos de ser e estar dentro e fora da escola. Observou-se também que o movimento corporal é desvalorizado na prática pedagógica, é tido, em alguns casos, como indisciplina, na qual se fazem presentes posturas de rigidez e controle dos corpos, dando ênfase à questão cognitiva. Concluiu-se que alguns condicionantes de natureza técnica e/ou material limitam a ação pedagógica e, de certa forma, impedem que os profissionais considerem a formação da criança de uma maneira mais ampla, ao pensar o lugar do corpo na Educação Infantil, requerendo, assim, uma atenção no que diz respeito à formação dos sujeitos que atuam diretamente nesta etapa de ensino.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Corpo. Movimento. Corporeidade. Criança. Educação Infantil.

ABSTRACT

Starting from the hypothesis that we are subject-bodies and understanding that the professionals who work in school become reference and influence children. The objective of this dissertation was to understand how the pedagogical practices in Child Education are related to the body and the movement of children and how they present themselves in the daily life of the school among the subjects involved in this practice. To that end, aspects related to body, body and movement conceptions were approached, based on the studies of Michel Foucault, Merleau-Ponty, the documents that govern Infant Education in Brazil and on some approaches to Cultural Studies in Education. We sought to make a brief historical survey about the body, infancy and early childhood education, in order to problematize and reflect on the importance of this stage of teaching, due to its specificities / particularities. In order to give visibility to the analysis of this research, ten observation sessions and a semi-structured interview with three professionals were used as methodological tools in a Municipal Child Education Center, located in the city of Recife - PE, under the foundations of the methodology of qualitative approach. Thematic blocks were elaborated from the objectives outlined centered on three points. Namely: The pedagogical practices: about the integral development of the children in the relations established in the school; Conceptions of body / body / movement - about being / being in the world and at school; The body of the child in Early Childhood Education x The body of the professional working in Early Childhood Education. The analysis of the data points to the fact that Early Childhood Education has not yet been able to constitute a privileged space for the integral development of the child, however, they indicate the relevance of the reflection on the pedagogical practices, and before this understanding, the professionals perceive their role reference to the children, understanding their ways of being and being in and out of school. It was also observed that the corporal movement is devalued in the pedagogical practice, is in some cases, like indiscipline, in which rigidity postures and control of the bodies are present, giving emphasis to the cognitive question. It was concluded that some conditioning factors of a technical and / or material nature limit the pedagogical action and, in a way, prevent professionals from considering the formation of the child in a broader way, when thinking about the place of the body in Early Childhood Education, an attention with respect to the training of the subjects that act directly in this stage of teaching.

Keywords: Pedagogical Practices. Body. Movement. Corporeity. Child. Child education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Rotina da manhã do CMEI

Quadro 2 – Rotina da tarde do CMEI

Quadro 3 – Caracterização Geral das Participantes

CÓDIGOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

... – Interrupção de pensamento

() – Informações sobre o contexto das falas

- Informações coletadas através das anotações do pesquisador

SUMÁRIO

1	MOVIMENTO I.....	15
1.1	Sobre motivações de um corpo inquieto	15
1.2	Dialogando com pesquisas científicas no Brasil	23
2	MOVIMENTO II	29
2.1	Acerca do corpo.....	29
2.2	Corpo – do invisível ao visível ao longo do tempo	31
2.3	Refletindo sobre o corpo na contemporaneidade.....	34
2.4	Ser criança-corpo e viver a infância em um corpo na escola	37
2.5	Corpo, aprendizado na infância e Educação Infantil	44
3	MOVIMENTO III	55
3.1	Sobre as práticas pedagógicas	55
3.2	Experiências exitosas na Educação Infantil: um olhar sobre a abordagem Reggio Emilia.....	57
3.3	Dos caminhos da pesquisa: lócus, sujeitos e procedimentos metodológicos	63
4	MOVIMENTO IV	74
4.1	Práticas pedagógicas: sobre o desenvolvimento integral das crianças nas relações estabelecidas em um CMEI na cidade do Recife - PE	75
4.2	Concepções de corpo/ corporeidade/ movimento – sobre ser/estar no mundo e na escola.....	89
4.3	Corpo da criança na Educação Infantil x corpo do adulto na Educação Infantil	100
5	Tecendo algumas considerações	107
6	REFERÊNCIAS	111
7	APÊNDICES.....	118
7.1	APÊNDICE A	118
7.2	APÊNDICE B	120
7.3	APÊNDICE C	123
8	ANEXO 1	125

1 MOVIMENTO I

Escolhi organizar esta dissertação em quatro capítulos e os nomeei como Movimentos. Essa forma de nomear busca fazer alusão ao corpo/aos corpos, mas também aos movimentos necessários para a construção de minha pesquisa de mestrado e deste próprio texto dissertativo. Neste primeiro movimento me ocupo em apresentar um pouco da trajetória que foi me constituindo como corpo-pessoa e os interesses pela temática desta pesquisa. Também me ocupo em evidenciar o tema e o objetivo da pesquisa, e citar o suporte teórico e os procedimentos metodológicos utilizados. É também neste capítulo que dialogo com pesquisas científicas que possuem temas de interesses que se aproximam ao tema de minha pesquisa de mestrado.

1.1 Sobre motivações de um corpo inquieto

[...] o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. [...] assim, a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. (FREIRE, 1984, p. 15).

Corpo. É isso que sou. Derramo-me em estado de suor, de lágrimas, de sentimentos, de gritos e movimentos. Às vezes também fragilizo, paraliso de medo e não reajo diante das angústias, outras vezes, eu simplesmente corro sem me preocupar com caminhos previstos. Permito-me ir descobrindo caminhos. Meu corpo é presença, é ser/estar, é memória, é conhecimento.¹

E porque inicio esta dissertação falando de corpo? Do meu corpo? Falo de corpo porque entendo que a construção do conhecimento se dá através da relação do sujeito com o outro no mundo, tendo a consciência/pensamento como veículo dessa construção que ocorre de modo indissociável ao corpo. Essa consciência/pensamento é construída mediada na relação do sujeito com o mundo à sua volta, em um determinado espaço-tempo que por isso mesmo é

¹ No parágrafo inicial opto por uma conotação poética como forma de mobilização para um corpo que transcende o campo biológico e carrega em si marcas que transitam entre a emoção e a cultura.

histórico, social e cultural. Nesse bojo, a existência humana se dá através do ser/estar no mundo corporalmente com os outros, isso implica dizer que o movimento do corpo nos leva ao conhecimento por meio das interações estabelecidas entre sujeito, objeto e o mundo em que se está inserido. Portanto, o movimento do corpo desempenha um papel na percepção do mundo com uma intencionalidade, ou seja, a maneira de se relacionar com o objeto, com o outro, é também proveniente dos modos como o corpo se movimenta. Dessa forma, pode-se dizer que o conhecimento nasce e se torna sensível por meio da corporeidade.

Assim, o corpo se faz presente no mundo e forma com ele um sistema. A partir desses entendimentos, penso que posso dizer que esta pesquisa se configurou também, de algum modo, através dos movimentos do meu corpo. Um corpo que durante dois anos (2016 e 2017) se deslocou entre idas e vindas de Recife para Natal, cidades do nordeste do Brasil, e de Natal para Recife já que residio e sou professor em Recife e fiz o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Além dos deslocamentos entre essas duas cidades também houveram deslocamentos diários para Ipojuca, município pertencente à Mesorregião Metropolitana do Recife e à Microrregião de Suape, em Pernambuco onde também sou professor. Assim, penso que os conhecimentos produzidos em minha pesquisa de mestrado são constituídos, de algum modo, pelos movimentos do meu corpo nesses lugares e de meu corpo ao longo de minha própria história.

Antes de iniciar-me na vida acadêmica, meu corpo já dava sinais o tempo inteiro, sinais estes relativos às condições que ora me eram impostas, ande devagar, tire a mão da cintura, fique quieto, entre outras questões muito frequentes durante a minha infância. Eu me sentia tolhido de me movimentar em determinados momentos e estimulado em outros, o que me deixava cheio de indagações.

Trago, arraigado em mim, memórias que me acompanham desde a infância e, assim, percebo que as vivenciei de modo ativo, pois, desde muito cedo, eu já me relacionava com atividades de cunho corporal. Eu corria, saltava, pulava de árvores, caía, levantava, chorava, etc. Estava permeado por vivências

corporais de modo intenso, embora, em dados momentos, fosse proibido de manifestar algumas expressões corporais, rítmicas ou afetivas, como rebolar, pôr a mão na cintura, falar alto, beijar o rosto e/ou abraçar/tocar o/a colega, controlando assim meu corpo e movimentações espontâneas.

Ainda em minha infância, a curiosidade pelo corpo já se fazia presente, embora de maneira incipiente. Eu, um garoto franzino, cabeça desproporcional ao corpo, mas com certa agilidade e flexibilidade, nas brincadeiras, era cotado para ser um dos líderes. Eu já observava o corpo do outro, sua estrutura física, se gordo, magro, alto, baixo, lento, veloz, forte, etc.

Penso que todas essas vivências colaboraram para me constituir e também constituir, de algum modo, o desejo em pesquisar e estar imerso em discussões que remetessem a temática do corpo e da infância na escola. Ao entrar no mundo acadêmico, a possibilidade de vislumbrar o corpo por um viés que fugisse aos padrões usual e socialmente estabelecidos me fez aguçar os sentidos e promoveu indagações sobre um corpo inquieto, para alguns, um corpo “indisciplinado”.

Pode-se dizer que o conhecimento do corpo por cada um de nós se dá ao longo de nossa trajetória, com o passar do tempo. Assim, vamos constituindo identidades, percebendo afinidades, conhecendo possibilidades e limitações. Esse corpo existe, ele nos acompanha onde quer que estejamos, resta-nos percebê-lo, mas também produzi-lo, construí-lo, já que estamos imersos em determinadas culturas.

Mas, antes de ingressar no mundo universitário eu me interessava, e ainda me interessa, pela possibilidade de explorar espaços e suas alternativas para os movimentos do corpo, me sinto fascinado. Conforme fui crescendo, transitei pela dança, pelo atletismo, por grupos de teatro e, com o passar do tempo, aos poucos fui me afastando por estar sendo inserido em outras realidades. Assim, ao entrar na universidade e no mercado de trabalho formal, precisei, de certo modo, elencar algumas prioridades nesse trajeto, sendo assim, afastei-me de modo mais pontual dessas atividades anteriormente citadas e passei a acompanhá-las de maneira mais sazonal. E estas escolhas estiveram, em grande medida, atreladas a minha inserção e exigências profissionais na área da Educação Infantil.

Posso dizer que o entusiasmo pela temática de minha pesquisa de mestrado – as práticas pedagógicas relativas ao corpo e ao movimento das crianças na Educação Infantil – se deu antes de minha entrada na universidade, concretizou-se a partir de minhas vivências enquanto bailarino, tendo se ampliado na graduação em Pedagogia e posteriormente no curso de Especialização em Psicopedagogia.

Desse modo, penso que seja relevante fazer uma breve reconstituição de algumas situações vivenciadas em meu percurso pessoal e profissional e que se fizeram substanciais na escolha da pesquisa de Mestrado. Uma pesquisa que teve como objetivo compreender e analisar os entendimentos e as práticas pedagógicas de três profissionais da Educação Infantil, relativas ao corpo e ao movimento das crianças. Essas profissionais trabalharam, durante o ano de 2017, com uma turma de crianças com idade entre 3 e 4 anos de idade em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Recife/Pernambuco. Na continuidade desse texto dissertativo evidenciarei outras informações sobre essas profissionais, o CEMEI e os procedimentos metodológicos. Por hora, forneço essas informações e dou continuidade ao percurso de minha formação enquanto corpo-sujeito porque considero que foi esse percurso formativo que me levou a me interessar por realizar esta pesquisa durante o mestrado.

Uma das questões substanciais que vivi e que diz respeito ao corpo foi durante o curso da graduação, no qual, também na condição de artista, passei a me inquietar com o tolhimento de manifestações espontâneas de movimentos dos corpos em distintas situações. As reflexões sobre o corpo se faziam presentes em meu cotidiano, que perpassava a sala de aula numa creche, as salas de aula na universidade, a sala de dança do grupo ao qual eu pertencia e todo o espaço por onde eu transitava, afinal, meu corpo não me abandona.

Assim, trago comigo um corpo que “discursa”, que traz marcas, impressões, significados, um corpo que “grita” e que em determinados momentos se “cala”, mas está em constante movimento. É o corpo que sente, é o corpo-liberdade, é o corpo-prisão, é o corpo-alma, é o corpo-cultura, é o corpo-história².

² Essas relações estabelecidas sobre o corpo serão retomadas no capítulo dois desta dissertação a partir do estudo de autores como Foucault e Merleau-Ponty, entre outros, de modo a elucidar

Fazer-se entender e ser percebido como um corpo dotado de intencionalidade, infelizmente, não é tarefa simples, entretanto, é necessário refletir sobre esse corpo presente no âmbito escolar, pois ele não está isolado e se localiza num determinado espaço e tempo.

A partir desse entendimento, a título de sugestão, penso que levar em consideração essa dinâmica e atentar para a leitura desse corpo de maneira macro, pois, o corpo precisa ser visto para além da estrutura física, ele precisa ser notado e evidenciado como força motriz de um ser vivo, autônomo, ativo, que traz consigo marcas de sua personalidade e as imprime a partir das relações que são estabelecidas consigo, com o outro e com o mundo a sua volta (MERLEAU-PONTY, 2011).

Do modo que Madalena Freire (1984) traz na epígrafe do início deste capítulo a busca pelo conhecimento é inerente para a vida, por isso, a importância do conhecimento para o corpo que temos. Corpo esse que muitas vezes não percebemos, pela vida automatizada, mecânica, condicionada e por vezes coagida a que nos submetemos.

Na busca para compreender os elementos e/ou conhecimentos específicos acerca do corpo e suas manifestações (movimentos), iniciei estudos de maneira autônoma a partir de minhas vivências artísticas, enquanto bailarino, antes de entrar na vida acadêmica. Nesse intuito, ao me debruçar em estudos acerca de questões relativas à corporeidade, pude notar a relevância no campo da educação, pois este traz consigo contribuições pertinentes para se entender o desenvolvimento integral da criança e as práticas pedagógicas dos profissionais inseridos no referido campo de conhecimento.

Em meio aos estudos, pude perceber que questões relativas à minha corporeidade foram tomando “corpo” mediante minha inserção na universidade, o que me possibilitou dialogar com teóricos e/ou pesquisadores em suas produções sobre a temática, confrontando então suas pesquisas com minhas experiências de cunho até então empírico.

essas particularidades inerentes à configuração e/ou constituição do corpo em diversas situações.

Dito isso, reforço que a preocupação e o cuidado com o corpo sempre estiveram presentes em minha vida, e mesmo antes da entrada no Ensino Superior já se pautavam nas aulas de dança, uma vez que iniciei na vida artística aos 16 anos, como bailarino. Conhecer meu corpo não foi tarefa fácil, uma vez que ao longo de minha vida, como já referido, fui tolhido de manifestar determinadas movimentações, ora por ser homem, ora por estar em sala de aula regular, ou por tantos outros mecanismos de regulação e/ou controle, como nos aponta Foucault (2014), e isso reverberou num corpo “condicionado” ao que os outros delegavam em determinado tempo-espço.

Todavia, ao estar inserido na Educação Infantil, no ano de 2007, como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – (ADI)³ e posteriormente como docente, no ano de 2012, tentei atrelar minha vida artística à vida acadêmica. Como ADI, eu dava meus primeiros passos em uma instituição regular de ensino e logo percebi, em um primeiro momento, um estranhamento por parte dos demais membros da comunidade escolar, por ser homem e por estar inserido num ambiente predominantemente feminino e voltado para a Educação Infantil, isso se materializava partindo de alguns comentários, que, por sua vez, eu considerava infelizes. Como se um corpo masculino fosse incoerente ou inconveniente para trabalhar com crianças tão pequenas.

Saliento que a escolha por me tornar professor da Educação Infantil se deu a partir de concurso público através da Rede Municipal do Recife e se tornou uma paixão dentro do universo acadêmico, especificamente na graduação, ao cursar a disciplina Educação Pré-escolar, com a qual passei a lançar outros olhares para as especificidades dessa etapa de ensino.

Voltando ao cenário do trabalho como professor na etapa da Educação Infantil, uma das situações que muito me incomodava dizia respeito à questão da sexualidade, que era posta nos diálogos paralelos e que em alguns momentos eram camuflados em minha presença. Enfatizo aqui percursos correlatos à orientação sexual, pois era como se o fato de ser homem cisgênero⁴ presente

³ Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (nomenclatura utilizada em concurso público na Prefeitura do Recife, para os profissionais que auxiliam o professor regente em creches e exige qualquer formação em Nível Médio).

⁴ Não irei me ater a questões sobre as nomenclaturas binárias homem-mulher, cisgênero-transgênero, masculino-feminino etc., contudo, comungo da seguinte conceitualização e a cito

em uma sala de Educação Infantil fosse prerrogativa para indicações à possível homossexualidade. Essa é uma observação que trago no sentido de elucidar uma reflexão acerca da presença masculina num ambiente que primordialmente foi ocupado pela mulher e assim perdurou durante muitos anos.

De qualquer forma, apesar dessas experiências que estão mais relacionadas a questões de gênero e de sexualidade e que implicam também nas questões relativas aos corpos e aos movimentos dos corpos o que mais me interessa destacar é que foram essas primeiras experiências que me remeteram, mais uma vez, a me preocupar com as práticas direcionadas aos corpos das crianças. Foram nessas experiências que tive a oportunidade de experienciar a dimensão significativa do corpo e do movimento na relação estabelecida entre professor e aluno, buscando perceber como se dava o processo de ensino e aprendizagem relativo às práticas pedagógicas corporais no âmbito escolar.

Penso que essas vivências e preocupações me fizeram optar por um tema de pesquisa que pudesse, de alguma maneira, colaborar para o campo da formação de professores atuantes na Educação Infantil, bem como suscitar reflexões de âmbito curricular no que diz respeito aos aspectos relativos aos corpos das crianças. Tive a intenção de que minha pesquisa pudesse contribuir para se pensar sobre possibilidades de reconstrução e/ou redimensionamento das práticas pedagógicas em sala de aula com crianças, sobretudo ao se pensar sobre a importância da percepção do corpo da criança em sala de aula.

Assim, a partir da necessidade de uma visão mais ampla acerca do corpo, para além daquela que já me havia sido possível durante a graduação e o curso de especialização, busquei compreender as diversas concepções de corpo sob a ótica dos estudos teóricos de Foucault (2014; 2015), Merleau-Ponty (2006; 2011), entre outros, fazendo contraponto com outras pesquisas que também têm o corpo como objeto de investigação. Além disso, julguei pertinente apresentar nesta dissertação, ainda que de forma breve, modos de como o corpo foi pensado e visto em diferentes contextos históricos, as implicações do corpo da criança na escola e de suas relações com o processo de aprendizagem.

meramente como espaço de esclarecimento para situar o/a leitor/a. A palavra *cisgênero* abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento, independentemente de sua orientação sexual. (JESUS, 2012, p. 14).

Este texto dissertativo também apresenta algumas reflexões acerca da infância, da criança na Educação Infantil e do corpo da criança na escola, pensando em suas especificidades e tratando a criança como sujeito de direito, como nos apontam, Stokoe (1987) e Finco (2007), entre outros. Além disso, saliento acerca da importância do corpo/corporeidade como constituição da identidade do sujeito, do modo como o profissional também se constitui de suas corporeidades e como as reverbera em seus educandos.

Nesta dissertação também optei por me aproximar dos Estudos Culturais em Educação uma vez que eles questionam os procedimentos de validade que são atribuídos aos discursos estabelecidos, evidenciando que existem tantas verdades quantos sejam os discursos problematizados. Em outras palavras esse campo de estudos me ajuda a compreender que os discursos e as práticas das professoras integrantes da pesquisa, assim como as análises que realizo sobre elas são apenas uma das possibilidades de compreender, interpretar e produzir verdades. Nessa perspectiva, nas palavras de Costa, Silveira e Sommer (2003, apud HALL, 1996), os Estudos Culturais,

Abarcam discursos múltiplos bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto inteiro de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado. [...] foram construídos por metodologias e posicionamentos teóricos diferentes, todos confrontando-se entre si. (p. 263).

Com essa afirmação, os autores me instigam a refletir sobre as diversas possibilidades no processo de formação discursiva. Vale salientar que percebo o discurso como uma prática.

Importante também frisar que irei me pautar em indicações inspiradas nos estudos foucaultianos, que me acompanharão ao longo desta dissertação. Os estudos foucaultianos me serão úteis no sentido de entender as relações de poder e disciplinamento dos corpos em sala de aula.

Em relação aos procedimentos metodológicos, como já referido, a pesquisa ocorreu em um Centro Municipal de Educação da cidade de Recife, em Pernambuco com a participação de três profissionais que trabalharam em uma turma de crianças que tinham entre 3 e 4 anos de idade no ano de 2017. Uma dessas profissionais tinha a função de professora e as outras duas de Auxiliar

do Desenvolvimento Infantil (ADI). Para a construção dos dados foram usadas, como ferramentas metodológicas, dez sessões de observação das aulas dessas profissionais e foi realizada entrevista semiestruturada com as três profissionais. Os registros das observações foram feitos em diário de campo e as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

1.2 Dialogando com pesquisas científicas no Brasil

As inquietações surgidas ao longo da graduação, tais como: a ausência de trabalhos voltados para atividades corporais com crianças inseridas na Educação Infantil, assim como a negligência desses corpos em sala de aula, materializaram-se com a escrita de um pré-projeto de Mestrado. A partir dele, percebi a importância de estabelecer diálogos com outras produções acadêmicas, tendo em vista que o processo investigativo é um dos elementos integradores da pesquisa, possibilitando, assim, o pontapé inicial para feitura da dissertação.

A presente seção do texto expressa o que usualmente tem sido nomeado nas pesquisas acadêmicas como o Estado da Arte. No caso desta investigação, esse estado disse respeito a mapear pesquisas que abordam práticas pedagógicas de cunho corporal vivenciadas na Educação Infantil no decênio que compreende os anos de 2005 a 2015.

Desse modo, elenquei como locais de investigação para a feitura deste Estado da Arte, conforme apêndice A, as reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd⁵, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Portal LUME da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, SBECE – Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação e o Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. A escolha por esses campos de pesquisa se deu porque são bancos de dados de referência no universo acadêmico, com pesquisas de relevância e confiabilidade. Outro critério utilizado para a escolha de alguns desses sítios disse respeito a

⁵ Busca realizada no GT – 07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos da 28ª à 37ª reunião anual nacional.

possibilidade de uso de referencial teórico metodológico vinculado ao âmbito dos Estudos Culturais em Educação.

Para a realização deste levantamento, utilizei, como descritores de busca, as seguintes palavras: corpo, movimento, infância e práticas pedagógicas. Esses descritores são também conceitos que orientaram a pesquisa e que fundamentam essa dissertação. Por isso, apesar de estes conceitos estarem presentes ao longo de toda a dissertação são nos movimentos II e IV, que correspondem a partes da dissertação, que eles são discutidos a partir do suporte teórico escolhido.

Partindo desses descritores, pensei sobre qual(is) pesquisas que seriam selecionadas tomando como critério o suporte teórico metodológico que utilizavam. Assim, busquei selecionar pesquisas que se utilizavam ou se aproximavam dos Estudos Culturais em Educação e que se ocupavam, de alguma forma, de práticas pedagógicas inerentes ao corpo na Educação Infantil (como ele se apresenta, como é percebido e/ou tratado).

Além disso, saliento que me ocupei em mapear e me aproximar de trabalhos que contemplavam práticas pedagógicas de profissionais que trabalhavam com crianças na faixa etária dos 3 aos 4 anos de idade, pois minha pesquisa de Mestrado situa-se nessa faixa etária.

Encontrei os trabalhos de Richter (2005); Simão (2008); Salgado, Ferrarini e Luiz (2012) nas reuniões anuais da ANPEd. Já considerando a perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação.

Os estudos de Richter (2005) abordam o entendimento do corpo como vetor de identidade e as práticas corporais como educativas, forjando, assim, comportamentos e subjetividades. A pesquisa é de cunho etnográfico e analisou as relações entrecruzadas entre infância, corpo e educação presentes na rotina de crianças de 0 a 6 anos de idade em uma escola pública de uma cidade litorânea da região sul do Brasil⁶, tendo como objetivo analisar as práticas docentes referentes ao corpo e à educação.

A produção de Simão (2008) é oriunda de uma pesquisa de mestrado e seu objetivo foi identificar e analisar as concepções de corpo, criança e

⁶ O presente artigo encontrado na ANPEd não forneceu o nome da cidade onde se deu a pesquisa.

educação, que se faziam presentes em pesquisas realizadas no âmbito dos estudos da infância no Brasil entre os anos de 1997 e 2003, e se pautou em estudos publicados no portal da CAPES. A pesquisa teve como pressuposto a infância e o corpo como construções sociais, culturais e históricas e como resultados podem ser destacadas além da predominância da compreensão de corpo como construção social, cultural e histórica, as críticas à instrumentalização desse corpo por parte das instituições educativas.

Salgado, Ferrarini e Luiz (2012) discutem como as crianças se apropriam de discursos sobre o corpo e a beleza, disponibilizados pelos mais diversos suportes midiáticos. Trazem a reflexão sobre o corpo-produto e as relações que são estabelecidas das crianças entre si e com os adultos e como estas constroem valores e experiências a partir desse espaço de interação. A pesquisa foi realizada junto a quatro turmas de Educação Infantil através de observação e interação com as crianças.

No Banco da CAPES, foram encontrados cinco trabalhos, sendo uma tese de Doutorado e quatro dissertações de Mestrado, os trabalhos elencados são de autoria de: Oliveira (2010); Junqueira (2006); Camargo (2011); Santa Clara (2013) e Romano (2015).

Oliveira (2010) investiga concepções de corpo e movimento que norteiam as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil, tendo como sujeitos da pesquisa professores das cidades de São Paulo e Jundiaí. O referido trabalho teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram considerações pertinentes ao estudo do corpo e do movimento, entre elas, que se faz necessário repensar o movimento no ambiente escolar, pois, em algumas das observações, foi vivenciada a repressão do movimento corporal por parte das crianças, reafirmando, assim, a negação na totalidade do corpo.

Junqueira (2006) traz como foco as práticas pedagógicas durante os momentos de alimentação, repouso e higiene numa creche em Itatiba/SP. Sua pesquisa baseia-se num estudo de caso e faz referência ao período de transição em que as creches passam da Secretaria de Assistência Social à Secretaria de Educação, salientando as especificidades e o respeito às crianças pequenas. O

corpo, no trabalho de Junqueira, aparece atrelado às práticas pedagógicas, levando em consideração as especificidades das crianças pequenas.

Camargo (2011) investiga a ação pedagógica do educador considerando aspectos relativos ao corpo, movimento e brincar corporal presentes na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada no município de Ponta Grossa – PR. Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos de observação, questionário e entrevista e, a partir da triangulação dos dados, foi verificado que a brincadeira se faz presente na prática do educador de modo fragmentado e em ações que pouco favorecem a exploração corporal da criança.

Santa Clara (2013) investiga as concepções e o desenvolvimento das práticas pedagógicas referentes ao corpo em movimento na Educação Infantil. Para obter informações, ela faz uso da observação, do questionário e da entrevista. Para sistematizar seu trabalho, recorre à análise de conteúdo e à triangulação dos dados de Bardin (2011) e Triviños (2008), respectivamente. A partir dos dados obtidos e analisados, a pesquisadora considera que as professoras participantes da pesquisa possuem uma visão e uma prática fragilizada e dicotômica sobre seu objeto de estudo, embora, atribuam relevância ao mesmo.

Romano (2015) tem como objetivo investigar a relação estabelecida entre as concepções dos professores sobre corpo, criança e Educação Infantil e suas próprias corporeidades. Os dados analisados em sua pesquisa nos apontam a importância sobre o fazer docente, da tomada de consciência sobre os condicionantes histórico-sociais e da adoção de estratégias de ação em sua prática diária. Salaria também que docentes assumam um papel influenciador em potencial para as crianças compreenderem seus modos de ser e estar, ou seja, as suas corporeidades.

Em linhas gerais, todas as pesquisas citadas acima têm como base comum fundamentos da metodologia de abordagem qualitativa e a relação estabelecida entre a infância, os estudos do corpo e as práticas pedagógicas, com exceção da pesquisa de Junqueira, que é voltada para a sociologia da infância. Além disso, boa parte dos estudos referidos anteriormente se pautam à luz de teóricos como Foucault (1979; 2007), Moyles (2002), Le Boulch (1986; 2007), Merleau-Ponty (1999), Freire (1999), entre outros, que elucidam questões

referentes ao corpo em determinado tempo-espaço e que contribuem, de alguma forma, para a pesquisa que desenvolvi durante o mestrado.

No Portal LUME, encontramos o trabalho de Carvalho (2005); e Beber (2014). A pesquisa de Carvalho (2005) insere-se no campo dos Estudos Culturais, trazendo em seu bojo os estudos Foucaultianos, e compreende as relações de poder, os movimentos de resistência e pluralidade dos sujeitos que ressignificam o espaço escolar, analisando as práticas escolares no que diz respeito ao disciplinamento e normalização dos corpos presentes na escola.

Beber (2014), por sua vez, inserida nos Estudos da Infância, direciona seu olhar especificamente para 25 crianças entre 2 e 3 anos de idade, buscando evidenciar a dimensão corpórea no processo de aprendizagem delas. Sua pesquisa se deu em três etapas, vale destacar sua convivência com os sujeitos pesquisados, construindo, assim, uma rota de movimentação capaz de promover a interação entre os sujeitos pesquisados e a pesquisadora, evidenciando, desse modo, a importância do tempo livre na ação pedagógica pensado com e para as crianças.

No Portal do SBECE, os trabalhos elencados foram os de: Bueno e Rodrigues (2013) e Silva (2015). Um dos objetivos do trabalho de Bueno e Rodrigues (2013) foi a análise das matrizes teóricas que permeiam as diversas concepções de corpo na relação com as propostas educacionais postas em pauta pelo Estado de São Paulo. Levou-se em consideração publicações circuladas na *Revista Escolar*, revista essa destinada a professores. Traz como aporte teórico autores como Foucault (1977), Benjamin (1989) e Vigarello (2003). Aponta-nos como resultado que a circulação da referida revista disseminou visões de mundo e ideais relativas à educação do corpo e que, ao acolherem diferentes concepções de educação do corpo, surgem, então, indícios de tensões, conflitos ou permanências, privilegiando uma dada concepção de educação do corpo, em detrimento de outras.

No repositório de dissertações e teses da UFPE, destacamos o trabalho de Oliveira (2013), que discute a concepção de criança, infância e Educação Infantil pela ótica de doze professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Caruaru – PE. Como aporte metodológico, foi utilizada a análise do discurso com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores. E a

pesquisa ocupou-se das práticas pedagógicas, no sentido de ser/estar próximo às crianças.

A pesquisa indica que os professores identificam através de seus discursos uma preocupação com o lugar da criança e da infância nas práticas da Educação Infantil. Todavia, presentes nos mesmos discursos, algumas revelações são postas no sentido de se pensar e/ou assumir as crianças na perspectiva de um “vir a ser”, como um ser incompleto, conferindo dessa maneira à Educação Infantil a responsabilidade de passagem, de transição para a vida adulta e/ou para as séries seguintes. Os dados apontam, portanto, uma diversidade de interpretações, indicando o quanto a escola e seus sujeitos ainda carecem de uma relação mais afirmativa no sentido de entendimento da criança e da infância.

Diante dos trabalhos expostos, percebemos que há pesquisas voltadas para o estudo do corpo e da infância na área da educação, embora com produção um tanto tímida, se compararmos a outras temáticas voltadas a essa etapa da educação. Saliento ainda que as produções no âmbito do Nordeste brasileiro estão aquém (quantitativamente falando) das produções veiculadas no eixo Sul/Sudeste do Brasil. Afirmo isso com base na busca dos descritores nos bancos de dados anteriormente citados que integram esse Estado da Arte.

Desse modo, este levantamento das produções acadêmicas visa contribuir para a feitura de uma dissertação de Mestrado, com um olhar focado na região Nordeste do país, trazendo, assim, subsídios para outras pesquisas acerca da temática em estudo.

2 MOVIMENTO II

Neste movimento, a partir da perspectiva de que o corpo nesta pesquisa ocupa um lugar privilegiado dentro das análises, pressuponho que é de extrema relevância trazer a compreensão sobre o mesmo dando visibilidade e tratando-o com respeito. Este segundo movimento, compreende cinco seções. Na seção *Acerca do corpo...*, inicialmente discorre-se sobre as concepções de corpo sinalizadas por Merleau-Ponty e Michel Foucault. Na seção *Corpo – do invisível ao visível ao longo tempo*, buscou-se trazer à tona um percurso histórico sobre os lugares ocupados pelos corpos, partindo de um corpo fragmentado à totalidade do mesmo. Na seção subsequente intitulada de *Refletindo sobre o corpo na contemporaneidade*, empregou-se os estudos de Nóbrega (2005), Ortega (2008), Stokoe e Harf (1987), entre outros teóricos, para compreender o corpo em sua amplitude, que perpassa diversos âmbitos. Na seção *Ser criança-corpo e viver a infância em um corpo na escola*, ocupou-se pensar a criança como sujeito produtor de cultura e as diversas formas de se viver as infâncias, pensando no corpo da criança em determinados contextos. Posteriormente, na seção *Corpo, aprendizado na infância e Educação Infantil*, abordamos a inserção da criança na Educação Infantil, as relações estabelecidas entre os sujeitos presentes nessa etapa de ensino e os diferentes valores historicamente atribuídos ao corpo, esclarecendo aspectos que auxiliam e convergem para a importância do entendimento deste corpo a partir de determinações legais, que são defendidas ao longo desta pesquisa.

2.1 Acerca do corpo...

[...] O corpo vai se apropriando dos elementos possíveis e atualizando-os pelo imprevisível, pelo aleatório; enfim, pela surpresa do circunstancial. (GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 89).

A epígrafe de Gomes-da-Silva nos remete ao que Merleau-Ponty indica como um corpo que não é um objeto físico, previsível, o corpo nesse sentido é uma obra de arte, é expressão que irradia significado.

No sentido de compreender meu objeto de pesquisa, debruçei-me sobre as questões que o circundam e imergi *in loco* para analisar e problematizar como se dão os entendimentos e as práticas pedagógicas dos profissionais atuantes na Educação Infantil em relação ao corpo, à corporeidade e ao movimento nessa etapa de ensino. Embora por mim sendo vivenciada a questão em voga, já que sou professor da Educação Infantil, sabemos que em sua totalidade/amplitude existe uma série de lacunas que a vivência por si só não permite sanar e por isso se faz necessário a realização de pesquisas. Assim, o processo de investigação científica me incitou a descobrir de modo gradativo um conjunto de novos conhecimentos que ainda não existiam no âmbito da experiência como professor.

Diante do exposto e de minha inquietude enquanto profissional da educação, minha preocupação com a referida pesquisa se baseia em processos motivacionais que dão suporte ao entendimento da problemática estudada. Partindo disso, pautarei-me em determinadas concepções que serão expostas na continuidade deste texto dissertativo para o entendimento sobre a linguagem do corpo.

Foucault (2005) concebe o corpo como uma unidade de força que está a todo instante em combate, ou seja, é um corpo que não está atrelado apenas às questões biológicas, orgânicas. É uma unidade de força onde se operam vários dispositivos, como podemos ver em suas obras *Microfísica do Poder* (2015) e *Vigiar e Punir* (2014). O corpo para ele é uma construção social.

Já Merleau-Ponty (2011) tem a compreensão de corpo como nosso modo de ser/estar no mundo, desse modo, ele rompe com o pensamento clássico da ciência que coloca o corpo na condição de objeto. Por isso, os escritos do filósofo têm forte contribuição substancial para se pensar o corpo em sua totalidade. Para o autor, “o corpo não é coisa, nem ideia; o corpo é movimento, sensibilidade e expressão criadora”, assim, ele se opõe à perspectiva mecanicista e de modo geral reafirma sua concepção acerca do corpo.

Decidi trazer uma concepção de corpo de cada um dos autores citados porque essas concepções são importantes para a minha pesquisa. Contudo, cabe destacar, que não tenho a intenção de reduzir a essas concepções os entendimentos sobre o corpo na obra desses autores. Mas sim, iniciar as

discussões sobre os possíveis entendimentos sobre o corpo as quais terão continuidade ao longo desta dissertação.

2.2 Corpo – do invisível ao visível ao longo do tempo

Estudos voltados à temática corporal vêm se intensificando com o passar dos anos em diversas áreas, sobretudo na contemporaneidade e principalmente aquelas nas quais o corpo fica em maior evidência, tais como a dança e a educação física, como dito na seção anterior desta dissertação. Porém, recentemente se observa uma preocupação crescente sobre a temática no campo pedagógico, mais especificamente nos cursos de graduação em Pedagogia. Sabe-se, na atualidade, que a forma que o ser humano lida com o seu corpo é uma construção social, resultado de um processo histórico. Maciel (1997) explica que,

A marca do pensamento filosófico de Merleau-Ponty é a abertura da percepção ao que existe de invisível no visível, a isto que se abre de invisível no espaço de sua aparição. Ele procura esclarecer isto que não cessa de aparecer no fenômeno da percepção. (MACIEL, 1997, p.147).

O posicionamento de Maciel (1997) através de Merleau-Ponty adquire uma argumentação crítica que nos leva a pensar sobre a invisibilidade dos corpos em âmbito escolar. O conceito que o filósofo acaba se utilizando diz respeito ao corpo como detentor de conhecimento e supera, assim, o paradigma cartesiano que dissocia corpo e mente. Trazendo também a reflexão sobre o corpo sensível, que é justamente o “meio em que pode existir o ser.”

Partimos do pressuposto de um ser humano em constante e dinâmica interação com o meio social, cultural e histórico. Trata-se, portanto, de um ser que atua sobre a realidade e a modifica, ao mesmo tempo em que sofre influências e é modificado por essa realidade. Nesse sentido, as concepções sobre corpo e corporeidade são condicionadas social e culturalmente. O corpo de cada indivíduo guarda ao mesmo tempo sua singularidade e suas características (intelectuais, afetivas, morais, físicas, etc.) de seu grupo cultural,

a partir de valores, normas, leis e sentimentos comuns a um determinado tempo histórico (GONÇALVES, 1994).

A noção dualista de ser humano (corpo-mente), que vigorou durante muito tempo na história da humanidade, imprime uma imagem negativa ao corpo, passível de se observar em expressões que o colocam como prisão da alma, como instrumento ou máquina (KUNZ, 1991 apud FIORENTIN, 2006). De acordo com Gallo (2010), durante muito tempo o corpo representou “uma pedra no meio do caminho” da existência do homem. Ainda que isso tenha mudado, não se chegou, todavia, na contemporaneidade, a uma igualdade de posição entre corpo e alma. Esse autor nos fala de uma mudança radical na forma de se perceber a corporeidade durante o século XX, a partir do existencialismo, que tenta superar o dualismo filosófico.

Na perspectiva existencialista, um só pode existir através do outro, ou seja, não se pode falar em corpo sem se falar de consciência (espírito, alma) e vice-versa. Assim, o existencialismo nos diz de um corpo como um “ser de relações no mundo e com o mundo”. A partir dessa premissa, pode-se afirmar, segundo Gallo (2010), que ele é a própria estrutura da consciência e a razão de nossa existência.

As concepções de corpo que temos em pleno Século XXI certamente sofreu alterações ao longo da história da humanidade, desse modo, as concepções de corpo são diversas e as mais complexas possíveis, tendo em vista o espaço e o tempo em que se situaram. Aqui, irei me ater às definições e/ou concepções dos estudos foucaultianos e merleau-pontyanos.

Existem diferentes olhares que nos permitem compreender de diferentes maneiras os sentidos de corporeidade — concepção materialista, concepção sistêmica-holística, entre outras. Como dito anteriormente no início deste trabalho, iremos dialogar com os estudos de Foucault e do filósofo existencialista Merleau-Ponty, na tentativa de evidenciar o sentido de urgência na ressignificação do corpo, através do entendimento do homem de forma plena, integral.

Para Merleau-Ponty (2011, p.122), “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles”. Corroborando com

esse pensamento, na perspectiva de compreensão de integralidade do corpo, pactuamos com a reflexão de Gonçalves (1994) a respeito dos escritos do Merleau-Ponty, pois, para a autora, esse argumento “possibilita uma visão do corpo e do movimento integrados na totalidade humana”.

Elenquei Merleau-Ponty pelo fato de este ser um dos precursores na discussão sobre a temática em estudo no que diz respeito ao entendimento da integralidade do corpo. Trazemos as impressões de Gallo (2010) por ser um dos estudiosos que corroboram com a teoria Merleau-Pontyana.

Gallo (2010) considera-o o filósofo que mais contribuiu para a compreensão do corpo a partir de uma crítica a toda filosofia e, mais especificamente, a metafísica cartesiana, que divide o homem em corpo e alma. Pois a premissa do Merleau-Ponty é a da busca de uma unidade existencial do ser humano, em que propõe uma visão somática na qual o homem é compreendido não só como razão, mas dotado de sentimentos e emoções. A corporeidade proposta por Merleau-Ponty se constitui a partir de uma relação dialética entre “corpo e espírito, tempo e espaço, interioridade e exterioridade, sujeito e objeto, natureza e cultura” (GALLO, 2010, p. 66).

Sobre esse modo de entender o ser – humano, seu corpo e suas relações no mundo e com o mundo, pode-se afirmar que,

O paradigma da corporeidade rompe com o modelo cartesiano, pois, não há mais distinção entre a essência e existência, ou a razão e o sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo é todo inteligente; Nem o coração, a sede dos sentimentos, pois, o corpo é todo sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo [...] (OLIVIER, 1998, p. 62 apud FIORENTIN, 2006).

Ainda sobre a noção de corporeidade, Nóbrega (2000) afirma que a visão de corpo assim como entendida por Merleau-Ponty quebra com a tradição cartesiana porque,

[...] nem coisa nem ideia, o corpo está associado à motricidade, à percepção, à sexualidade, à linguagem, ao mito, à experiência vivida, à poesia, ao sensível e ao invisível, apresentando-se como fenômeno complexo, não se reduzindo à perspectiva do objeto (apud FIORENTIN, 2006, p. 3).

Assim fica claro que tomo como princípio a ideia de Merleau-Ponty que evidencia que nos tornamos conscientes de nosso corpo através do mundo e vice-versa (GONÇALVES, 1994), portanto, o corpo é ao mesmo tempo causa e consequência de nossa relação conosco, com o outro e com o mundo, e essa relação, as trocas que estabelecemos com essas esferas em diferentes naturezas (física, social, histórica, cultural, afetiva, cognitiva) é que nos constituem como sujeitos. Referente ao pensamento de Foucault, concordamos com Courtine (2013) ao inferir que,

o corpo iria verdadeiramente aceder ao estatuto de objeto de pleno direito, quando ele mostra como, em Vigiar e punir, a generalização dos encarceramentos e a sistematização das disciplinas haviam feito do corpo o alvo essencial de uma tecnologia política, de uma “microfísica” do poder. (COURTINE, 2013, p. 16)

Esse entendimento do corpo imerso num campo político faz com que as relações de poder operem sobre ele (o corpo), marcando-o, adestrando-o, supliciando-o, constrangendo-o e/ou obrigando-o a trabalhos, tornando-o, por vezes, num corpo reprimido.

Por esse motivo, penso na possibilidade de que a dualidade entre corpo e alma vigorou/perpassou todos os corpos, incluindo, desse modo, o corpo das crianças. Sendo assim, compreendo que as concepções de criança e infância são construídas e/ou modificadas ao longo da história também nas relações que se estabelecem com esse corpo infantil.

2.3 Refletindo sobre o corpo na contemporaneidade

O interesse dado ao corpo na contemporaneidade perpassa várias instâncias, tais como a família, a escola, dentre outros segmentos sociais. Historicamente falando, o corpo é tido como um importante instrumento de significação (Le Breton, 2006), assim sendo, as alterações provocadas no corpo se dão com o passar do tempo, isso implica sua constituição num determinado espaço e tempo histórico, imbricado de modo pontual na cultura em que está imerso, envolto.

Sobre o conceito de cultura, pautaremos-nos na definição de Baitello Júnior (1999), situando-nos da seguinte forma: “A cultura é o macrossistema comunicativo que perpassa todas as manifestações e como tal deve ser compreendida para que se possam compreender assim as manifestações culturais individualizadas” (p. 18). O que podemos perceber com essa colocação é a de que a cultura se estabelece a partir de várias criações humanas e que perpassa as ações individuais para formar o coletivo.

Nessa perspectiva, também concordamos com Hall (1997) ao considerar cultura como um conjunto de valores ou significados partilhados. Esse entendimento indica a importância da formação do senso comum a partir de um conjunto de práticas estruturadas pela produção de significados.

Ainda nesse bojo, remetemo-nos às mudanças culturais pautadas nas modificações corpóreas que são evidentes na contemporaneidade, tais como: comportamento, vestimenta e procedimentos cirúrgicos/estéticos. Percebemos, desde a passagem do sistema econômico feudal para o capitalismo, diversas mudanças ocorridas no seio da sociedade, o que reverbera, como dito anteriormente, em alterações nos corpos presentes nesses contextos.

De um século a outro, essas transformações tornam-se cada vez mais perceptíveis. Filosoficamente falando, a visão teocêntrica, tendo Deus como centro do universo, perde seu “poder” em meados do século XV, surge então uma nova visão de mundo, a antropocêntrica, pondo o homem também como sujeito nessa relação possível. O homem deixa de ser meramente submisso a Deus e, com esse novo pensamento, inicia-se uma nova consciência do indivíduo presente no mundo.

Sobre essa questão, Ortega (2008) se debruça sobre o processo hegemônico da visão, propiciando o conhecimento do corpo como imagem, que, na contemporaneidade, através das produções culturais, dos discursos, da medicina, etc., passa a apreender/perceber o corpo como unidade.

A contribuição de Ortega de modo mais enfático a esse conhecimento e/ou acesso ao interior do corpo humano é altamente salutar e muito marcante na sociedade contemporânea, pois possibilitou novas formas de visualização de um corpo muitas vezes à margem. Todavia, frisamos que nosso maior intuito com esse estudo está pautado nas práticas pedagógicas de profissionais

atuantes na Educação Infantil, visando à formação integral da criança através de sua corporeidade em ambiente escolar.

Nesse sentido, o ser humano passa a ser fonte de estudo, havendo um aumento do interesse sobre o corpo (SILVA, 2001). Retomando as questões históricas sobre o pensamento do e com o corpo, ainda nos remetendo às transições ao longo da história, percebemos que, na transferência do feudalismo para o capitalismo, transformações ocorrem ao se pensar esse corpo, pois se rompe com a visão mecanicista proposta por Descartes.

Dentro dessa perspectiva histórica, vale salientar que pensamos o corpo como centro, como protagonista de extrema importância no que diz respeito ao processo educacional e concordamos com Nóbrega (2005) ao trazer a reflexão sobre o corpo presente no processo educativo. A autora afirma que,

O corpo é importante na aprendizagem, mas a escola apela somente ao cérebro, talvez porque não saiba lidar com ele, com sua diversidade e mutabilidade. A aprendizagem é identificada com a imobilidade, por isso o corpo é expulso da ação pedagógica. (NÓBREGA, 2005, p. 51).

Diante disso, sugiro para o âmbito da educação pensar vias de fato corpo e mente de modo indissociável, pois, se não passarmos a refletir e agir dessa maneira, continuaremos arraigados a pensamentos de outrora, quando a visão fragmentada do corpo era sobreposta aos fatores cognitivos.

Pensando na possibilidade de intervenção junto aos profissionais atuantes na Educação Infantil, assim como junto às crianças, destacamos que “quando trabalhamos com a criança insistindo para que pesquise seu próprio corpo, ela entra num processo de comunicação e relação consigo mesma. Esse conhecer é comunicar-se.” (STOKOE; HARF, 1987). Desse modo, é criada uma relação de comunicação entre o mundo e o eu, conforme os estudos de Merleau-Ponty. Ainda concordando com as autoras no sentido de que,

A criança não é um simples receptáculo de informações, mas deve ser considerada como um ser criador, um ser capaz de escolher e selecionar os instrumentos de que necessita para seu

desenvolvimento total. Consideramos como desenvolvimento total, integrado e harmônico aquele no qual nenhuma área de conduta deixa de receber atenção em detrimento de outras mais valorizadas. (STOKOE; HARF 1987, p. 29).

Sendo assim, é pertinente colocarmos em discussão esse corpo na contemporaneidade na escola e refletirmos acerca dos posicionamentos adotados pelos profissionais que lidam com as crianças, no sentido de entendimento de que o corpo aprende, apreende, comunica, estabelece um diálogo sem palavras e se constitui um instrumento que contribui para a formação integral do indivíduo.

2.4 Ser criança-corpo e viver a infância em um corpo na escola

Faz-se necessário perceber a criança para além do sentido biológico, ela está inserida num determinado espaço e tempo e por sua vez é influenciada pela cultura, mas também é sujeito produtor dessa cultura. Desse modo, ao falarmos em infância, não podemos nos referir a essa fase da vida de modo abstrato, precisamos refletir sobre ela como um conjunto de fatores instituídos que englobam vários sujeitos, tais como pai, mãe, a família de modo geral, a escola e outros segmentos que contribuem para que haja determinados modos de pensar e de se viver a infância. Mais do que isso, ao se falar em infância é necessário pensar também sobre os corpos-crianças que habitam cada tempo e lugar, pois as maneiras de viver a(s) infância(s) são indissociáveis dos próprios corpos possíveis para essas vivências.

Sobre essa questão em voga, podemos observar que, desde o século XII até início do século XX, a sociedade criou diversos conceitos e modelos para se vivenciar a infância que gerou várias (im)possibilidades para os corpos das crianças. De acordo com a obra de Ariès (1981), o sentimento acerca da infância se efetiva nas camadas mais nobres da sociedade, restando à criança menos favorecida economicamente e/ou socialmente o não conhecimento do que significava ter infância, ficando à margem e abandonada à própria sorte, em um momento em que suas peculiaridades deveriam ser consideradas. Podemos

dizer que a ideia de infância surge justamente para os corpos-crianças da classe burguesa que não precisavam trabalhar para alimentar seus próprios corpos e dispunham, então, de tempo para brincar.

A intenção desta seção da dissertação não é contar a história da infância, mas dar visibilidade aos corpos das crianças em determinados contextos e épocas. É nesse sentido que trazemos a importância da escola como lócus social, que visa contribuir para a formação dos indivíduos de maneira crítica, pensando nas particularidades das crianças inseridas em contexto educacional com vistas ao seu desenvolvimento pleno. Ao mesmo tempo que comungamos desse sentido de escola compreendemos que os corpos das crianças nas escolas, ao longo da história, na maioria das vezes foram desconsiderados.

Pode-se dizer, segundo Gonçalves (2007), que a escola como instituição social se encontra em uma relação dialética com a sociedade em que se está inserida, ou seja, ao mesmo tempo em que visa a socialização e a formação crítica do indivíduo, reflete em suas práticas um processo histórico-cultural arraigado de impressões que fazem parte de uma cultura dominante.

De acordo com Gonçalves (2007, p. 32), “a forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental.” Ao se estabelecer essa relação de poder, a escola impõe a disciplina no sentido de controlar os movimentos espontâneos dos alunos e proibir a manifestação de reações “involuntárias” de/com seus corpos, “com isso, os movimentos corporais tornam-se dissociados das emoções momentâneas, perpetuando-se o controle e a manipulação.” (GONÇALVES, 2007, p. 33).

Segundo a autora, a postura de professores e alunos tem demonstrado, ao longo dos anos, o quanto da corporeidade e do movimento são controlados, tanto para os/as profissionais quanto para os alunos, dentro de uma estrutura social rígida. Isso pode ser facilmente observado em ações pontuais, como a organização do espaço escolar (cadeiras enfileiradas), a organização do tempo dessas instituições e o modo de comportamento dos profissionais que direcionam as atividades.

Ainda sobre as relações de controle e poder do corpo vivenciadas no âmbito escolar, Foucault (2014, p. 118) enfatiza que “[...] em qualquer sociedade,

o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições e obrigações [...]”. Salientamos que essa linha dual entre o corpo e a mente, de certo modo determinada na sociedade contemporânea, torna a escola um ambiente de disciplinamento, o que reverbera nas práticas pedagógicas dos profissionais atuantes na Educação Infantil. Essa imposição disciplinar, de acordo com Foucault (2014), torna os corpos dóceis e submissos, evidenciando, assim, as formas de regulamentação, inspeção e controle presentes na escola, onde de certo modo atravessa as concepções de educação e de criança que compõem o fazer pedagógico.

Pode-se dizer que quando os professores conseguem compreender o corpo para além das lógicas disciplinares escolares e dualistas e de alguma forma trazem propostas nas quais as crianças possam interagir e pensar sobre o seu próprio corpo e o corpo dos outros, estas passam a se portarem notando-se como presença viva em movimento, como referência em ser/estar em determinado espaço-tempo.

De acordo com Louro (2010), a preocupação com o corpo sempre foi central nos processos de escolarização, nas estratégias e nas práticas pedagógicas, no sentido que sempre houve “cuidado em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos dos alunos” (LOURO, 2010, p. 60). Nesse sentido, Finco (2007) traz sua contribuição ao ressaltar o corpo e o movimento como meios de expressão ainda reprimidos nas práticas pedagógicas, segundo a autora,

[...] a brincadeira agita, desperta desejos, permite formas inovadoras e inesperadas de ser. Então, o que fazer com esses corpos cheios de energia que insistem em fazer movimento? [...] há um desconhecimento com o que se fazer com os corpos das crianças em movimento. O próprio espaço da pré-escola, organizado com mesas e cadeiras, não permite esse movimento. Por isso, a escola acaba reservando alguns lugares e horários para que a brincadeira ocorra. (FINCO, 2007, p. 96).

Assim, podemos perceber que grande parte dos profissionais que lidam com a Educação Infantil e a própria instituição parecem desconhecer as crianças, coibindo os movimentos e limitando-os apenas a tempos e espaços predeterminados pela escola.

Daí a pertinência da discussão sobre a prática pedagógica dos profissionais, que atuam com as crianças na Educação Infantil quanto ao sentido do corpo e do movimento e das práticas a ele direcionadas. Situações pedagógicas planejadas e desenvolvidas voltados para o corpo e o movimento são importantes e possibilitam às crianças participarem de forma ativa das atividades propostas, estabelecendo relações sociais, autoconhecendo-se e se constituindo como sujeito humano.

No âmbito escolar, ainda percebemos, na maioria das disciplinas, quando o ensino se organiza por ela, que o corpo e o movimento corporal não são considerados como expressão e linguagem de cunho pedagógico, ficando a cargo quase exclusivo das disciplinas de Educação Física e da Dança. No caso da Educação Infantil, há documentos que orientam as práticas relativas ao corpo e ao movimento e que deveriam ser postos em prática, no sentido de compreender corpo e mente como elementos integradores de um único organismo, o homem, no caso, a criança. Um desses documentos é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Na tentativa de perceber a complexidade desse corpo e do discurso trazido nele, concordamos com Fraga (2000, p. 98) ao apontar que: “o corpo é resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas. É marcado e distinto muito mais pela cultura do que por uma presumível essência natural.” Com base nessa afirmação, fica-nos claro que o corpo adquire sentidos diferenciados de acordo com a estrutura reguladora em que se encontra inserido, nesse aspecto, o corpo vai se moldando de acordo com as indicações impostas, que podem tolher ou potencializar sua movimentação espontânea.

A partir desse entendimento, pode-se dizer que a relação existente entre a ação física e ação mental muitas vezes acabam se distanciando, pois, o corpo na escola quase sempre é negligenciado. Nesse sentido, essa questão merece ser revisitada, colocando a criança como sujeito ativo nessa relação, pois seu corpo traz uma série de significados que merecem a devida atenção por parte dos que lidam diretamente com ele. O corpo das crianças em ambiente educacional não deve ser visto de modo fragmentado, pois ele é, por si só, uma totalidade.

Pensando na fragmentação desse corpo, remetemo-nos aos pressupostos de Descartes que de certo modo acaba dissociando de maneira implícita a relação entre corpo e mente, assim “formula com clareza um termo-chave da filosofia mecanicista do século XVII: o modelo do corpo é a máquina, o corpo humano é uma máquina discernível das outras apenas pela singularidade de suas engrenagens.” (LE BRETON, 2003, p. 18). Reportando-nos a esse enunciado, podemos fazer um parâmetro com as atividades vivenciadas em sala de aula, nos diversos níveis e modalidades de ensino, onde por vezes a cognição é supervalorizada em detrimento das ações corporais, relegando o corpo a segundo plano e, de certo modo, invisibilizando-o. O corpo é tido por vezes como uma mácula no ambiente escolar. Sobre isso concordamos com Strazzacappa (2001) ao dizer que,

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando, dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69-70).

Esse processo de disciplinamento dos corpos certamente acaba por negar a subjetividade do indivíduo. A criança na escola passa a ser alvo de controle e objeto do poder estabelecido, obedecendo a uma escala hierárquica, em que seu comportamento vai sendo modelado e algumas manifestações corporais espontâneas vão sendo tolhidas, como exemplo, saliento que, em uma das observações durante as idas ao CMEI investigado, uma das atividades propostas para as crianças era a pintura de um desenho, contudo, algumas não permaneciam sentadas, e sim se deslocando pelo espaço da sala de aula, o que levava as profissionais a pedirem que a criança sentasse para pintar o desenho entregue anteriormente.

Acerca disso, Alves (2002) relata que,

Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e

habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios, e têm a força de leis. (ALVES, 2002, p. 36).

É possível dizer que esse modelo fabril ainda é vivenciado em parte de nossas escolas, em nossa sociedade. Ou seja, não seguindo essa padronização, certamente serão postas à margem ou simplesmente descartadas, e assim a questão corporal vai se configurando e tomando forma.

Na escola, o corpo vai se configurando e se caracterizando a partir das relações sociais estabelecidas. Essas relações se dão a partir do momento de chegada da criança na escola e permeia o seu dia nesse ambiente. Sendo assim, uma série de conhecimentos também vai se construindo, uma vez que a criança interage consigo, com o outro e com o ambiente, despertando sensações, emoções e vontades.

Merleau-Ponty (2011) recorre à expressão emocional dos gestos, encontrando neles os primeiros indícios da linguagem como fenômeno autêntico, porém evita o risco ao reducionismo, como ocorre na concepção naturalista, uma vez que tanto a fala como o gesto são fenômenos específicos e contingentes em relação à organização corporal. Nesse sentido, “aproximando a linguagem das expressões emocionais, não se compromete aquilo que ela tem de específico, se é verdade que já a emoção [...] é contingente em relação aos dispositivos mecânicos contidos em nosso corpo...” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 256). Segundo Gallo (2007),

O corpo humano é o corpo que sente, percebe, fala, chama a atenção para o corpo que somos e vivemos. O corpo é presença concreta no mundo, porque veicula gestos, expressões e comportamentos das ações individuais e coletivas de um grupo, comunidade ou sociedade. (GALLO, 2007, p. 67)

Partindo dessa premissa, o autor também nos aponta o quão importante é a valorização do corpo em seu sentido macro, pois é através dele que nos fazemos presentes no mundo, é esse corpo que sinaliza canais de comunicação, de informações, de conhecimentos, ou seja, é um corpo dotado de significados.

Nesse processo da relação da criança com seus pares, devemos considerar o corpo como eixo principal, pois as relações se dão com crianças e

também com os adultos num determinado contexto, em nosso caso especificamente, tratamos do ambiente escolar que contempla a educação infantil, primeira etapa da Educação Básica. Uma vez imerso nesse contexto, podemos observar modos de ser, de agir, de olhar, gesticular, falar, de representar e salientamos que todas essas formas revelam determinados tipos de comunicação, que passam a ser entendidos através de sua simbologia, de seus códigos, levando à interação entre os sujeitos, como pude notar durante as observações no CEMEI que fez parte do lócus investigativo de minha pesquisa de mestrado.

É importante destacar a importância da Educação Infantil no sentido de promover um olhar mais específico sobre a criança pequena, pensando nesta em sua integralidade e não a vendo de modo fragmentado, por isso, a relevância de um olhar mais direcionado ao corpo e suas manifestações apresentadas na relação com seus pares. Cabe ressaltar que esse corpo vai sofrendo transformações de modo gradual, é como se fosse escrito e inscrito nele marcas de determinado tempo, de determinadas vivências e experiências e, a partir dessas novas impressões, novas ideias também irão surgindo.

Portanto, o corpo é hoje também um desafio político importante, pois ele pode ser entendido como um elemento fundamental para a compreensão de nossas sociedades contemporâneas (LE BRETON, 2003). Ainda nesse bojo de pensamento, destacamos que,

O corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no à cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 2014, p. 29).

Essa maneira de controlar e entender o nosso corpo se pauta no que Foucault denomina de política do corpo. Essa questão está imbricada

diretamente nas relações de poder que para Foucault (2014) tem uma certa eficácia produtiva. Em outras palavras, nosso corpo é carregado de memória — nele nada é esquecido, pois traz consigo marcas da família, da religião, da cultura, da política, da ética, entre outras.

Essa questão fica evidente, em muitas situações, nas relações estabelecidas em muitas escolas, onde há um certo controle e disciplinamento dos corpos das crianças pelos adultos, ao imporem algumas regras dentro da sala de aula.

Gonçalves (1994) destaca que “cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos que estão na base da vida social.” Nesse sentido, ao estar inserido em determinado contexto, o indivíduo tende a reproduzi-lo da maneira que o vivencia e a escola é uma determinante nessa construção de conhecimento, pois desempenha uma função social na formação dos sujeitos.

2.5 Corpo, aprendizado na infância e Educação Infantil

Definir corpo e entendê-lo em suas especificidades nunca foi algo fácil de ser realizado, mas é necessário que tenhamos uma visão ampla sobre essa questão, uma vez que o conhecimento dele possibilita maior autonomia, no sentido de interação, de reflexão e de formas de atuação para o desenvolvimento integral, perpassando educadores/as e educandos/as. É nesse contexto que penso que a questão corporal precisa ser trabalhada, sobretudo, na Educação Infantil.

Uma educação que não leva em consideração o corpo como lugar de apreensão de conhecimento e aprendizagem pode vir a ser alienante, uma vez que o corpo expressa seus desejos e insatisfações, suas potencialidades e limitações, portanto, faz-se necessário perceber essas particularidades e trabalhar o corpo aliado à cognição. Para Freire (1989),

O ser humano, principalmente quando criança precisa construir seus próprios meios de transporte para empreender a viagem chamada vida. Se ele não consegue alcançar um objeto que o atrai, que ele deseja, só resta um recurso: construir um mecanismo que o leve até seu objeto. (FREIRE, 1989, p. 28).

Desse ponto de vista, notamos que o desenvolvimento integral se faz presente desde o nascimento da criança, que as adaptações acontecem gradativamente, que algumas situações que se davam de forma automática começam a ter um desmembramento mais sistêmico, ou seja, o sujeito passa a ter um comportamento inteligente, em que os esquemas corporais afloram de maneira mais clara e pontual. Uma vez que esse padrão de movimento é estabelecido, ele expressa a inteligência não verbal, que surge em decorrência de necessidades adaptativas no início da vida das crianças.

Assim sendo, a criança vai se adaptando ao mundo para resolver problemas e cria movimentos específicos que a ajudam na interação com o mundo a sua volta. Freire (1989) ainda reforça que,

Após diversos anos aprendendo a se movimentar, a pensar, a sentir e a se relacionar, a criança se vê em condições de estabelecer com o mundo uma relação de igualdade. Ou seja, passará de um estado em que se coloca como centro de todas as coisas para um estado onde não é mais centro, e sim um organismo relacionado com os outros. (FREIRE, 1989, p. 34).

Essa percepção de si corrobora com a questão indissociável entre mente e corpo, é uma aprendizagem contínua, por isso, é necessário um olhar mais aguçado para a questão corporal na educação, principalmente na Educação Infantil. Ao se pensar nas possibilidades de mudanças em relação às práticas de cunho corporal em âmbito educacional e esta estando atrelada a todos os profissionais envolvidos com as crianças, estes, como profissionais de referência, irão contribuir para o favorecimento de atividades que facilitem e/ou busquem essa compreensão da importância do ser/estar no mundo corporalmente.

Através de nosso corpo, mostramos potencialidades e fragilidades, nosso corpo é nossa marca, é subjetividade. Vivemos em uma busca constante de equilíbrio para nosso bem-estar físico e mental, assim, uma vez mais, reafirma-se a importância de questões inerentes à indissociabilidade entre corpo e mente.

O corpo que temos carrega marcas de toda uma história, ele é nossa memória mais antiga. O cuidado com esse corpo repleto de significados visa seu desenvolvimento integral, considerando o ser humano como um todo e

rompendo, assim, com o paradigma cartesiano. É por esse viés de pensamento que os profissionais docentes, na maioria dos casos, podem proporcionar às crianças meios onde elas passem a refletir/sentir mais sobre seu corpo e suas possibilidades. Merleau-Ponty (1994, p. 6) afirma que “o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece”, assim, passamos a entender a significação das ações do corpo a partir do momento em que há a autopercepção e a percepção do outro num processo interacional.

A prevalência de questões referentes ao corpo e ao movimento, nos dias atuais, sobretudo na escola, requer, dos profissionais que se dedicam à educação com crianças, um olhar mais atento, para suas expressões e/ou manifestações corpóreas. A linguagem corporal tem papel fundamental no processo de aprendizagem, por isso, é importante o uso dessa linguagem na transmissão e construção de conhecimentos de forma diferente e criativa, propiciando, assim, bons resultados para a assimilação de conteúdos repassados às crianças, o que contribui para o seu desenvolvimento. Segundo Gonçalves (1998),

O movimento significa vida. Um organismo que não apresenta nenhuma forma de movimento orgânico está morto ou próximo dela. Ao deixarmos o movimento corporal fora das estratégias de aprendizagem e desenvolvimento da escola, estamos mutilando a natureza filogenética das crianças que, feridas em sua ontogenia, tornar-se-ão futuros adultos mutilados. (GONÇALVES, 1998, p. 55).

A partir desse entendimento, é importante que as instituições de Educação Infantil favoreçam um ambiente físico e social onde as crianças se sintam acolhidas e protegidas para aprender e vencer desafios. Nessa perspectiva, há uma ressignificação maior quanto à assimilação do corpo que se tem em sua totalidade, por isso, o movimento deve estar presente em sua rotina.

Sob essa ótica, vale destacar que as crianças passam por transições e que merecem a devida atenção no sentido de corroborar para a aprendizagem de seus sujeitos. Importante também salientar que, com o advento das influências midiáticas, o corpo na infância acaba sendo alvo de um mercado globalizado e a marca dessa influência é reproduzida no cotidiano escolar. Momo

(2007, p. 263) nos aponta que “é para lá [para a escola] que elas vão diariamente, e é para expor nesse palco que produzem seus corpos espetacularizados, para que sejam vistos, apreciados ou estranhados”. O que denota, sem dúvida, nas condições culturais em que as crianças estão envoltas no mundo contemporâneo, reverberando, assim, em suas atitudes comportamentais.

Sabemos que o corpo constitui um dos aspectos que compõem a identidade do sujeito, que é construída culturalmente. Sobre isso, Gonçalves (1994) destaca que “cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos que estão na base da vida social”. Nesse sentido, ao estar inserido em determinado contexto, o indivíduo tende a reproduzi-lo da maneira que o vivencia. Com as crianças não é diferente, os contextos socioculturais nos quais estão inseridas produzem marcas sobre seus corpos ao mesmo tempo em que também deixam marcas nesses contextos que refletem suas condições concretas de vida. Com isso, concordamos com Lopes (2011) ao evidenciar que,

Esse conjunto de características fazem da criança um ser contemporâneo, ela não é, como tradicionalmente se pensou – e ainda se pensa – um “vir a ser”, ela “já é” uma pessoa com suas necessidades e capacidades, em todas as dimensões indissociáveis que consistem a totalidade de sua “pessoa” integral: corporeidade-sensorialidade-motricidade-afetividade-sociabilidade-cognição-linguagem-ludicidade. (LOPES, 2011, p.79-80).

Essa fala da autora nos remete ao fato de percebermos as crianças como sujeito de direitos e com particularidades que merecem a devida atenção pensando em seu desenvolvimento. Quando pensamos na educação de crianças pequenas, necessário levar em consideração as mesmas como seres completos e promover a integração de fatores diversos que as auxiliem no campo afetivo, corporal, emocional, moral, etc., assim, potencializa-se as habilidades e as relações estabelecidas entre as crianças e contempla dessa forma, a diversidade que se encontra em sala de aula.

Nesse sentido, Louro (2001) traz-nos a seguinte reflexão, e nos faz acrescentar que,

Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) com uma “marca” definidora da identidade; perguntar também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência. (LOURO, 2001, p. 14).

Assim, creio que é necessária uma abordagem mais ampla e focada no processo de observar o corpo das crianças e suas manifestações, ressignificando-o, estabelecendo um olhar mais aguçado para os comportamentos das crianças atendidas em unidades de Educação Infantil, pois essas influências culturais estão em constante transição, Momo (2007) amplia esta discussão ao afirmar que,

A produção cultural da infância durante o longo período da modernidade foi composta por meio de circuitos culturais nos quais as práticas da representação, da produção, do consumo e da regulação operavam de forma diferente do que têm operado no mundo de hoje, produzindo uma infância distinta da infância que tem sido produzida no mundo contemporâneo. (MOMO, 2007, p. 133).

Com base nessa afirmação, passamos a perceber que há uma transitoriedade que permeia a infância, e esta é tomada como um artefato cultural. Dessa maneira, faz-se necessário refletir e lançar um olhar diferenciado para a representação de infância na atualidade, ressignificando-a e modificando concomitantemente as práticas exercidas em sala de aula, com vistas ao aprendizado de modo integral das crianças inseridas na Educação Infantil.

Desse modo, pretendemos, com as reflexões suscitadas nesta seção do texto, trazer de forma mesmo que breve a importância das possíveis relações quanto ao sentido do corpo na educação e, por sua vez, como elas reverberam nas práticas pedagógicas dos profissionais que lidam com essa etapa de ensino.

Partimos do pressuposto de que desde o nascimento estamos em interação com outras pessoas e também com “objetos”, transformando-os e sendo transformados por eles. Por isso, atentamos para a necessidade de se pensar que a forma com que o profissional se vincula à criança é fator importante dentro dos processos educativos. Embora estejam sob a mesma condição de humanidade, os sujeitos envolvidos nessa relação se encontram em fases

diferentes de conscientização e, carregando conhecimentos e saberes diferenciados, ficam marcados em todos os aspectos de seus corpos, uma vez que esses sujeitos se inter-relacionam cotidianamente no ambiente escolar. Assim, na relação estabelecida entre educando e educador, cabe a este último o compromisso profissional de desenvolver e educar o estudante, como também cuidar daqueles que estão sob sua responsabilidade, buscando promover o desenvolvimento de modo integral para as crianças inseridas na Educação Infantil.

[...] educar pessoas inteiras, que integrem todas as dimensões: corpo, mente, sentimentos, espírito, psiquismo, a dimensão pessoal, a grupal e a social. A maior tarefa dos educadores consiste em serem eles mesmos, plenamente e ajudar para que os outros também os sejam. (LOPES, 1999, p.122).

Para tanto, partindo do princípio de que a sala de aula não é um espaço isolado do mundo, mas, sim, um pequeno contexto que reflete as relações vividas pelos seus atores além das paredes e muros escolares, é possível dizer que a escola se configura como um espaço de suma importância no que concerne às relações entre as crianças, seus pares e, conseqüentemente, as práticas socioculturais adotadas. Isso se deve ao fato de aprendermos com todas as experiências vivenciadas, fenomenologia facilmente observada nas relações pedagógicas.

Por isso, as instituições de Educação Infantil têm o papel de atuar junto à família para o desenvolvimento integral de seus educandos. De acordo com Oliveira (2010),

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Nota-se com o excerto acima que o cuidar e o educar estão interligados, assim como também ratificamos a importância do corpo-mente indissociáveis,

trazendo-nos uma vez mais a reflexão sobre os escritos de Merleau-Ponty. Explora-se novamente o entendimento de Merleau-Ponty articulando com o conteúdo da citação de Oliveira, trabalhando, dessa forma, a questão da autonomia voltada ao debate, uma vez que possibilita ao educando maior consciência de si, do outro e do mundo em seu entorno.

Esse convívio com colegas e professores detentores de vivências distintas das suas permite-lhe ampliar seus conhecimentos, o que demonstra a centralidade dessas figuras na sua educação. Tais relações, por sua vez, só são possíveis através da corporeidade entendida como o modo de ser no mundo ou, segundo Merleau-Ponty (1999, p. 132), desta “espessura do corpo” resultante do entrelaçamento da individualidade com os condicionantes socioeconômicos e histórico-culturais que colocam o ser humano no mundo.

Em outras palavras, definido por Foucault (2014) como “fragmento do espaço ambíguo e irreduzível”, é o corpo quem recebe o “modo de ser da vida” tanto na relação com a natureza quanto com o tempo da cultura; ou seja, é justamente por meio do corpo que o ser humano está no mundo e o recria através de sua ação. Desse modo, é possível constatar que a corporeidade está presente em toda ação social e educacional.

Dessa forma, compreender que há uma pluralidade de saberes envolvidos na prática pedagógica é apreender que em cada contexto existem influências e peculiaridades capazes de interferir na maneira como se dão as relações e aprendizagens.

Vários fatores devem ser destacados na constituição dos saberes dos profissionais que lidam com essa etapa de ensino que denominamos hoje de Educação Infantil, conforme nos aponta a seção II da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN),

A educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, Art. 29).

Desse modo, a legislação vigente prevê que o caráter educacional promova o desenvolvimento integral da criança em suas particularidades sob

diferentes perspectivas, gerando uma ação em rede, integrada entre vários setores, tais como: saúde, assistência, cultura, entre outros, visando à formação plena do cidadão inserido na sociedade.

As instituições que lidam com a Educação Infantil têm o papel de garantir uma experiência educativa focada na qualidade do atendimento às crianças, visando à indissociabilidade entre o cuidar e o educar, conforme nos aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, sobretudo em seu Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09, conforme o artigo 3º, inciso III.

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil são atos administrativos normativos, têm caráter imperativo e poder de lei, o que torna obrigatória suas determinações na organização e avaliação de propostas pedagógicas voltadas às instituições de Educação Infantil.

Após a promulgação da LDBEN, diversos espaços para discussão sobre Educação Infantil foram estabelecidos, como fóruns, seminários, encontros, entre outros, com o intuito de reivindicar melhores condições de trabalho para os profissionais atuantes na área pensando numa educação de qualidade para as crianças atendidas nas instituições de ensino. Oliveira (2010) considera importante que,

O educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. (OLIVEIRA, 2010, p. 128).

Não raro essa percepção, o/a educador/a também necessita ponderar sobre como essas experiências são importantes no desenvolvimento de habilidades e/ou competências das crianças, uma vez que, ao estimulá-las,

acaba despertando um diferencial, para posteriormente serem inseridas com maior êxito na sociedade concreta, na interação entre os sujeitos.

Assim, conforme Tardif (2002), a formação do professor é social e tais saberes são necessariamente empregados na sua prática. Este foi um dos motivos pelos quais me interessei em compreender o que os profissionais que lidam com a Educação Infantil carregam em si, suas compreensões sobre corpo, e conseqüentemente empregam em suas práticas alicerçando seu trabalho pedagógico. Além disso, Tardif (2002) alerta para o fato de que possivelmente os professores ensinam como foram ensinados, replicando a transmissão do que ouviram e garantindo a permanência de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente, as quais incluem os conceitos de controle e poder.

Compartilho das proposições de Figueiredo (2006) acerca da necessidade dos professores pensarem sobre o papel do corpo na Educação Infantil, considerando também suas próprias corporeidades visto que esta repercute nas relações estabelecidas entre seu corpo, o corpo das crianças e o cotidiano na instituição.

É importante ressaltar que, por serem constituintes da maneira do homem ser e estar no mundo, estas experiências ocorrem a todo momento e não apenas em momentos instituídos na escola, como apresentações para datas festivas e dramaturgias, nas quais são tomadas como foco do trabalho corporal.

Porque o corpo é nossa realidade terrena. Uma realidade que se prova pela motricidade. Se há um sensível e um inteligível, um cérebro e um espírito, estão todos integrados numa mesma realidade. Nada significariam, sequer seriam fora da totalidade que os integra. (FREIRE, 1991, p.27).

Na presente pesquisa, o termo corporeidade é entendido como condição de existência fundamental do ser na sua totalidade, como qualidade de ser corpo, implicando, para tanto, a “inserção de um corpo humano em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo (ou as coisas que se elevam no horizonte de sua percepção)” (FREITAS, 1999, p.57).

Portanto, este conceito envolve a ideia de que o corpo não é constituído apenas pela matéria orgânica, mas o contexto social, cultural, político e histórico em que o ser humano está inserido faz parte dele. Desse modo, evidencia-se que a corporeidade “(...) integra tudo que somos: corpo, mente, espírito, emoções, movimento, relações com o nosso próprio ‘eu’, com outras pessoas e com o mundo a nossa volta” (FIORENTIN et al, 2004, p.336).

Mediante o exposto, demonstra-se a relevância da pesquisa que ora se apresenta, pois à medida que os profissionais que lidam com a Educação Infantil têm percepção sobre sua corporeidade entendida como forma de ser/estar no mundo, têm também possibilidade de desvendar o reflexo dessa percepção em sua vida e em sua ação pedagógica.

Neste contexto, a corporeidade ganha valor por ser essencial à atribuição de significado à manifestação humana, bem como pela capacidade de apreender e comunicar seu sentido, o que permite ao homem inovar seu comportamento e seu pensamento em interação com as situações vividas. Isso porque investigar a concepção de corpo a partir das corporeidades dos docentes da Educação Infantil é também falar do corpo do professor que se encontra diante do educando com o dever profissional de atender à complexidade e à singularidade da educação da infância e fazer com que a criança se desenvolva e aprenda sobre as coisas do mundo. Segundo afirma Kishimoto (1998),

Muitos fatores são responsáveis pelo tipo de escola destinada à criança pequena: “ideologias hegemônicas, fruto de condições sociais, culturais, econômicas tendem a pressionar a escola pela reprodução de valores nelas incluído moldando o tipo de Instituição”, mas o perfil de cada escola de educação infantil será fruto também dos valores de seus profissionais. (KISHIMOTO, 1998, p.123).

A importância da construção de valores por parte dos profissionais pode ser dimensionada pelo fato de que é a partir deles que suas práticas são desenhadas e/ou moduladas. Significa dizer, em termos foucaultianos, que os profissionais que trabalham com a Educação Infantil perpetuam suas crenças no disciplinamento e coerção dos corpos das crianças, levando ao que podemos chamar de enrijecimento corporal.

Isso porque é preciso atentar para o fato de que o ambiente escolar é constituído por corporeidades e que o modo de ser dos profissionais, bem como a consciência e o uso que ele faz disso, ressoam na experiência das crianças com que trabalham.

3 MOVIMENTO III

Neste terceiro movimento me dedico a expor as compreensões que adotei sobre práticas pedagógicas considerando os autores estudados. Considerei que seria necessário definir, dizer, o que estou entendendo por prática pedagógica uma vez que me ocupei em observar e analisar práticas pedagógicas que envolviam intencionalidade pedagógica no trabalho com o corpo na Educação Infantil. Outro procedimento deste terceiro capítulo dessa dissertação foi o de abordar o que considerei como uma das experiências exitosas no trabalho com o corpo na Educação Infantil. Trata-se da abordagem Reggio Emília desenvolvida na Itália desde a década de 50, do século XX, logo após a II Guerra Mundial. Com essa escolha não tive a intenção de dizer que não existem outras experiências exitosas, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo, mas me aproximar de uma dessas experiências para ter mais elementos na realização das análises das práticas que observei. No entanto, devo deixar claro que minha intenção não foi, e não é, realizar uma comparação entre as práticas exitosas da abordagem Reggio Emília e as práticas observadas durante a minha pesquisa de mestrado e sim, como já dito, ter mais elementos para as análises. É também neste movimento do terceiro capítulo que evidencio os caminhos metodológicos percorridos.

3.1 Sobre as práticas pedagógicas

É intento ressaltar que o conceito de práticas pedagógicas pode variar em distintos contextos educativos e possuir múltiplos sentidos. Nesse sentido, atemo-nos ao entendimento de prática pedagógica enquanto relação dialógica, desse modo, concordamos com Fernandes (1999), ao indicar que ela é uma “prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica.”(FERNANDES, 1999, p. 165).

Assim, no caso desta pesquisa, pensamos nas práticas pedagógicas como dotadas de intencionalidade e voltadas para questões que tenham o corpo

como mecanismo de aprendizado, buscando, assim, o atendimento de qualidade e visando o desenvolvimento integral de crianças atendidas em creches e pré-escolas (CMEI – Centros Municipais de Educação Infantil).

Entendemos que as práticas pedagógicas não se apresentam como ações isoladas, nem desprovidas de sentido, elas se constituem como ações coletivas e intencionais. A esse respeito, concordamos com Souza (2012) ao considerar,

[...] a práxis pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositadamente para garantir a realização de determinados objetivos das educações e a finalidade da educação explicitamente assumida pelos sujeitos que conformam a instituição formadora, institucionalmente, e pelos sujeitos educandos. (SOUZA, 2012, p. 28).

Nesse sentido, percebemos a prática pedagógica como uma prática social, imbuída num fenômeno mais amplo, que é a educação. E enquanto prática/ação coletiva, ela “conforma-se na prática docente, na prática discente, na prática gestora [...] com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente.” (SOUZA, 2012, p. 29). Essas práticas acabam se inter-relacionando e cada uma delas possui complexidades heterogêneas, diversificadas e singulares, que resultam em conteúdos a serem trabalhados institucionalmente.

Diante do exposto, é necessária uma reflexão acerca da prática pedagógica, na tentativa de não reduzi-la apenas à atuação do educador e, mais do que isso, compreendê-la como ações que são dirigidas a corpos. Dessa forma, cabe-nos repensar as práticas escolares voltando o olhar às práticas pedagógicas cotidianas da/na Educação Infantil, levando em consideração a percepção de corpo/corporeidade vivenciada pelos professores, uma vez que o corpo é dotado de significação e isso reverbera em ações junto às crianças.

Destacamos, então, a especificidade dos profissionais que atuam na Educação Infantil, uma vez que suas práticas necessitam estar imbricadas nos diversos eixos da dimensão humana, e o corpo/corporeidade compreende esta linha tênue.

Freire (1996) nos alerta que há alguns saberes que são indispensáveis a essa prática. A reflexão sobre a prática é uma exigência da sua relação com a

teoria e de uma formação crítica. Portanto, é conteúdo obrigatório a organização programática da formação docente. É preciso que o/a educador/a em formação (inicial e/ou continuada) se convença de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Ensinar não é transferir conteúdos nem é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Ainda segundo o autor,

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 24).

Partindo dos princípios expostos anteriormente, supõe-se uma escola que considere as crianças como sujeitos em sua totalidade, ao mesmo tempo em que contribui para que vivenciem atividades que respeitem suas singularidades, proporcionando um ambiente harmônico, que garanta o sentido de totalidade, na qual nenhuma das dimensões constituintes do sujeito humano, principalmente o corpo, deixe de ser levada em consideração. E, se o corpo é corpo que apreende, que aprende, que comunica e estabelece diálogo, é, portanto, condição essencial para a compreensão da integralidade do indivíduo na infância, visando o seu desenvolvimento.

3.2 Experiências exitosas na Educação Infantil: um olhar sobre a abordagem Reggio Emilia

Quando passamos a pensar no cenário da Educação Infantil e a convivermos um período de tempo maior com as crianças, em muitas situações lançamos um novo olhar para elas e uma série de questões e problematizações passam a fazer parte de como realizar um trabalho pedagógico que dialogue com as especificidades encontradas. Salientamos que as práticas pedagógicas voltadas para essa etapa de ensino necessitam de uma construção significativa que perpassem o cuidar, o educar e o brincar.

Compreendemos que, na Educação Infantil, as crianças aprendem de diferentes modos e em diferentes tempos, o que podemos perceber também é

que, em muitas escolas questões mais voltadas ao conteúdo curricular, sobretudo questões voltadas para alfabetização, são supervalorizadas, não levando em consideração, em alguns casos, as vivências práticas das crianças e seus contextos.

Acreditando no poder de transformação através da educação e levando em consideração que esse desejo, essa vontade, está intrínseca a nós, enquanto profissionais da educação, podemos nos tornar referência às crianças. Isso se dá a partir de determinadas posturas e/ou ações dos profissionais, que, de certo modo, irá reverberar em nossas práticas cotidianas, visando, assim, o desenvolvimento pleno das crianças em âmbito educacional.

Nesse intuito, apresentaremos as experiências educacionais desenvolvidas através da abordagem Reggio Emilia (Itália), que se tornou marco na educação para a infância, fazendo assim com que passemos a refletir sobre possibilidades diferenciadas em nossas práticas pedagógicas com crianças pequenas.

Para situar o leitor, traremos um breve histórico sobre a Reggio Emilia. A cidade se localiza na região progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Ela ficou mundialmente reconhecida a partir da década de 1990, através de pesquisadores norte-americanos que difundiram as experiências vivenciadas na Itália como referência para educação na primeira infância.

Na abordagem Reggiana, a escola passa a ter um caráter peculiar, pois o regime dela surgiu a partir do movimento de colaboração entre os pais, no final da segunda guerra mundial e, assim, pensou-se na reconstrução da cidade buscando o processo de formação humana com escolas para crianças pequenas. Em Reggio Emilia,

a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos a especulação e a discussão. O enfoque oferece-nos novos meios de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, sobre o papel do professor, sobre a organização e o gerenciamento da escola, sobre o desenho e o uso dos ambientes físicos, e sobre o planejamento de um currículo que guie experiências de descobertas conjuntas e solução de problemas de forma aberta. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 23).

Importante salientar que essa abordagem se dá num Sistema Municipal de Educação e, nesse sentido, buscamos trazer a discussão sobre a referida abordagem dentro do contexto da Educação Infantil no Brasil, a partir das leituras e análises se pode pensar nas possíveis contribuições para a educação brasileira, sobretudo na Educação Infantil.

Ainda segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 67), o que se pretendia era “[...] uma espécie diferente de escola, uma que pudesse educar suas crianças de outro modo.” Essa afirmação dá-nos a ideia de onde se estabelece o foco da abordagem Reggiana, na aprendizagem e no ensinamento na criança pequena, ressaltamos que essa ideia foi sendo construída com o passar dos anos, baseada no trabalho de Loris Malaguzzi, um intelectual e jovem professor italiano, em parceria com professores, pais e alunos.

Segundo Malaguzzi, as instituições responsáveis pela capacitação e a formação dos profissionais da educação em Reggio Emilia possuem limitações e por esse motivo a forma mais eficaz para diminuir essas limitações era a de se fazer um(a) treinamento/formação no momento do trabalho. Para isso, a metodologia aplicada se baseia em trabalhos nos quais os professores trabalham em pares coensinando em cada sala e planejam com outros colegas e com as famílias.

Esse tipo de formação contínua no ambiente de trabalho foi pensado como meio para os profissionais ponderarem através dos encontros que acontecem diariamente sobre suas práticas pedagógicas e estratégias para lecionarem.

Formosinho (2007, p.14) nos aponta que "ser profissional reflexivo é fecundar antes, durante e depois a ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reconstitui". Dessa forma, o profissional adquire uma nova postura que o permite fundamentar suas ações e práticas cotidianas para com as crianças pequenas.

Todavia, precisava-se de uma identidade cultural que pudesse servir de base de credibilidade e respeito, para assim ser aceita e percebida sem visões tendenciosas ao que concerne à caridade e à não discriminação, tendo em vista a grande responsabilidade da escola, uma vez que a premissa Reggiana é o

reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista dentro do processo educativo. Assim, enfatizamos que a abordagem Reggio Emilia sofre influências das propostas de Dewey, Montessori, Freinet, Vygotsky, Wallon, entre outros.

Esse foi um tempo de paixões, de adaptação, de ajuste contínuo de ideias, de seleção de projetos e de tentativas. Esses projetos e tentativas deveriam produzir muito e sair-se bem; eles supostamente deveriam responder às expectativas combinadas de crianças e famílias e refletir nossa competência, que ainda estava sendo formada (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999, p. 62).

Essa afirmativa nos mostra que o conhecimento é construído nas crianças por meio das atividades e das experimentações por elas vivenciadas dentro das diversas linguagens, saliento o movimento como uma das linguagens que se fazem presentes no cotidiano das crianças em Reggio Emilia.

Pensando na educação brasileira, nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) o movimento também deveria ser um dos eixos norteadores do trabalho com as crianças na Educação Infantil,

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez mais controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. (BRASIL, 1998, p.15).

Nesse sentido, as interações sociais são de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, por isso, o trabalho com movimento em muitas situações merece nossa atenção, uma vez que propicia e/ou proporciona à criança seu desenvolvimento motor e suas habilidades em vencer desafios. Assim, ao profissional que lida com a criança na Educação Infantil, cabe, através de suas práticas pedagógicas, buscar meios de promoção desse eixo trazido pelo RCNEI através de metodologias que contemplem essa especificidade da criança pequena.

O princípio norteador da proposta de Reggio Emilia é tornar a criança um protagonista em potencial acerca de suas capacidades, a proposta potencializa seus processos de interação e de formação, tratando da criança como sujeito de direitos e isso ocorre através da ampliação de diversas linguagens. Para Gardner (1999),

O sistema de Reggio Emilia pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor. (GARDNER, 1999, p. 10).

Podemos inferir que o objetivo dessa abordagem se pauta no processo de investigação, pois as crianças devem estar imersas em um ambiente no qual possam explorar o espaço e as diversas possibilidades de interação entre seus pares, professores, família e comunidade. Essa exploração se pautará através de linguagens diferenciadas e dos modos de expressão que também são múltiplos (palavras, movimentos e desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro, colagens, dramatizações, música, etc.). Ao oferecer essas maneiras de interação e/ou intervenção, possivelmente se desperta nas crianças níveis de criatividade mais complexos, elaborados e essa característica é vista em sua totalidade.

A metodologia que a abordagem Reggiana se utiliza é baseada em alguns fundamentos, tais como o respeito e a participação comunitária. O interessante nesse aspecto é justamente fazer com que as crianças construam seu próprio conhecimento e percebam suas potencialidades no sentido de compreensão global do mundo e se notando como sujeito histórico e pertencente a determinado grupo. Por isso, as escolas sem muro, que viabilizam esse contato para com a família e comunidade, enriquecendo seu campo de conhecimento.

Dentro dessa abordagem, a criança tem vez e voz, ela é escutada pelo professor, não apenas pelo que sai de sua boca, mas por todas as expressões que a constituem como sujeito dentro das variadas linguagens existentes, incluindo a linguagem corporal. Os professores estão atentos às crianças, como

observadores e também como pesquisadores, nesse sentido, permite à criança que ela faça suas escolhas, para, a partir dessa tomada de decisão, chegar junto e promover um momento reflexivo-discursivo.

As representações simbólicas utilizadas pelas crianças são valorizadas dentro da abordagem Reggioiana, os ambientes são estimados, os espaços são organizados de modo a permitir que as crianças explorem diversas linguagens através da pintura, da música, das pesquisas, tudo isso permeado por um ambiente lúdico, que reforça uma vez mais o papel da criança como protagonista no processo educativo e, dessa forma, ela vai descobrindo suas potencialidades de aprendizagem que perpassam os campos social, afetivo, cognitivo, etc. Tudo isso vivenciado a partir dos projetos planejados e desenvolvidos de forma coletiva.

Malaguzzi estabeleceu que as atividades desenvolvidas por meio dos projetos deveriam surgir das ideias ou curiosidades dos alunos. A criança seria de fato o/a protagonista de seu próprio processo de conhecimento. Em Reggio Emilia, a infância ocupa um lugar central, sobretudo nas escolas, levando em consideração o respeito ao tempo de aprendizagem das crianças.

Em Reggio Emilia, o papel do professor é o de promover momentos em que as crianças possam fazer descobertas, sendo observadoras e questionadoras, e o professor irá buscar estratégias para cada situação de aprendizagem vivenciada pela criança, não a induzindo, e sim fazendo-a perceber o momento em que porventura venha a necessitar de ajuda. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999),

As crianças, como entendidas em Reggio, são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999, p.160).

Assim, existe uma centralização no professor no sentido de provocar oportunidades de descobertas nas crianças através do diálogo e da ação conjunta, o que possibilita a construção do conhecimento pela criança, pois elas estão sendo estimuladas a procurar estratégias na resolução de alguma atividade proposta, na maioria das vezes, trazidas por elas para a discussão.

Acerca dos projetos desenvolvidos, compete aos professores refletirem, explorarem, estudarem e planejarem modos de elaboração e extensão das temáticas através de atividades diversas, em que as crianças irão explorar situações que despertem sua curiosidade, seu interesse.

[...] quando as crianças trabalham em um projeto de interesse para elas, encontrarão naturalmente problemas e questões que desejarem investigar. O papel dos professores é ajudá-las a descobrir seus próprios problemas e questões. Nesse ponto, não oferecerão soluções fáceis, mas ao invés disso, ajudarão as crianças a focalizarem-se em um problema ou dificuldade e a formularem hipóteses. Seu objetivo não é tanto “facilitar” a aprendizagem no sentido de “tornar fácil ou leve”, mas, ao contrário, procurar “estimular”, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes. [...] servem como seus parceiros apoiando-as e oferecendo auxílio, recursos e estratégias para que possam prosseguir quando encontram dificuldades (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999, p. 164).

Nesse caso, pode-se dizer que o trabalho do professor está concentrado em momentos de provocação e estimulação ao desenvolvimento integral da criança, sobretudo quando este profissional se utiliza da escuta a fim de obter informações que servirão para trabalhos no grande grupo e o corpo é presença do ser no mundo, sendo assim, penso que posso dizer que os trabalhos na Reggio contemplam a criança em sua integralidade.

3.3 Dos caminhos da pesquisa: lócus, sujeitos e procedimentos metodológicos


Como já referido saliento que em minha pesquisa de mestrado tive interesse em compreender melhor as concepções sobre corpo, corporeidade e movimento presentes nas práticas pedagógicas de profissionais que trabalham com a Educação Infantil. Por isso, escolhi como caminho metodológico, tanto realizar observações de práticas pedagógicas voltadas ao corpo em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Recife quanto conversar com os

profissionais responsáveis por essas práticas a partir de um roteiro de entrevista que consta no apêndice C desta dissertação.

O campo de investigação foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Prefeitura do Recife, situado na RPA 1 – Região Político Administrativa, no bairro de Santo Amaro. Foram observadas as práticas de três profissionais que trabalharam com Grupo III (crianças de 3 e 4 anos de idade), com 20 alunos matriculados, durante o período da pesquisa e que concordaram em participar da mesma conforme termo de consentimento livre e informado que consta no apêndice B. Quanto as profissionais uma era professora que trabalhava com as crianças no turno da manhã e duas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) que trabalhavam com o grupo, uma no turno da manhã junto a professora e outra no turno da tarde, junto a uma estagiária. Informações complementares sobre essas três profissionais serão acrescentadas ainda nesta seção do texto.

Este CMEI foi escolhido por ser considerado como de referência no que diz respeito a um trabalho de qualidade na Educação Infantil. A indicação desta unidade educacional para a execução da pesquisa se deu através de pessoal responsável pela Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, que me forneceu a opção de mais dois outros CMEIs. Contudo, teria que passar pelo crivo da comissão de ética e, devido ao tempo reduzido para passar por análise e avaliação da referida comissão, chegou-se ao consenso de realizar a pesquisa no CMEI citado anteriormente no início desta seção. A escolha do CMEI se deu também por possuir na organização de seus tempos e espaços horários e local específico para atividades que contemplam o trabalho com o corpo conforme pode ser observado nos quadros 1 e 2 a seguir.

Quadro 1 – Rotina da manhã



RECIFE
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 DIRETORIA GERAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
 DIVISÃO DE ENSINO INFANTIL
 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ANA ROSA FALCÃO

ROTINA DO TURNO DA MANHÃ
2017

HORÁRIO	ATIVIDADE
7:00 ÀS 7:40	ACOLHIDA, TROCAR DE ROUPA, CAFÉ DA MANHÃ, ESCOVAÇÃO.
7:40 ÀS 8:00	BOM DIA COLETIVO, NA QUADRA DA ESCOLA.
8:00 ÀS 9:30	AULA
9:30 ÀS 10:00	LAVAR AS MÃOS E LANCHE NAS SALAS PARA TODOS
10:00 ÀS 10:20	INTERVALO DO GRUPO III
10:20 ÀS 10:40	INTERVALO DOS GRUPOS IV
10:40 ÀS 11:00	INTERVALO DOS GRUPOS V
10:20 ÀS 10:40	BANHO DO GRUPO III
10:40 ÀS 11:00	BANHO DOS GRUPOS IV
11:00 ÀS 11:20	BANHO DOS GRUPOS V
11:30 ÀS 12:30	ALMOÇO, ESCOVAÇÃO
12:30 ÀS 14:00	SONO

Rua João Lira, s/n - Santo Amaro - Recife - PE
 e-mail: cmei.anarosa@educarecife.com.br
 Fone: 3355-6546
 RPA - 01

Quadro 2 – Rotina da tarde



RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA GERAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
DIVISÃO DE ENSINO INFANTIL
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ANA ROSA FALCÃO

ROTINA DO TURNO DA TARDE
2017

HORÁRIO	ATIVIDADE
13:30 ÀS 14:00	DESPERTAR E LANCHE
14:00 ÀS 14:20	BOA TARDE COLETIVO NA QUADRA
14:20 ÀS 15:00	OFICINAS DIRECIONADAS PELOS ADI'S E CORRDENADOR PEDAGÓGICO (movimento, jogos, faz de conta, biblioteca, artes plásticas, sala da positivo)
15:00 ÀS 15:20	RECREIO DO GRUPO III, IV E V
15:20 ÀS 16:30	BANHO DO GRUPO GRUPOS III, IV e V
16:30 ÀS 17:00	JANTA
17:00 ÀS 17:30	ABERTURA DO PORTÃO PARA OS PAIS PEGAREM AS CRIANÇAS NA SALA.
17:30	TRAZER AS CRIANÇAS RESTANTES PARA A ÁREA DA FRENTE PARA OS PAIS PEGAREM COM OS ADI'S

Rua João Lira, s/n - Santo Amaro - Recife - PE
e-mail: cmei.anarosa@educarecife.com.br
Fone: 3355-6546
RPA - 01

Como podemos perceber nos quadros de rotina da instituição, existe um horário específico para o trabalho voltado para o movimento e que acontece no período vespertino, entretanto, no período matutino também vivenciei algumas práticas correlatas nesse sentido.

Assim, realizei dez observações entre os meses de maio e outubro, durante o ano de 2017, tendo como foco justamente as atividades desenvolvidas nos dois turnos, meu tempo de permanência em cada turno se dava por aproximadamente três horas. Saliento também que as observações se deram para além da sala de aula. Foram observados momentos/movimentos que se deram no parque, no pátio externo nas proximidades da horta e na quadra. Em relação ao espaço físico nos quais foram realizadas as observações, pude

perceber que no parque as crianças eram deixadas mais livres para brincar entre si, enquanto as profissionais apenas observavam as crianças, não havendo um direcionamento nesse momento da rotina das crianças.

Também foram realizadas observações enquanto as crianças da turma observada estavam na quadra, geralmente para realização do “bom dia” ou “boa tarde” coletivo, e nesse espaço, também se concentrava todas as turmas do CMEI. Assim, nessas situações, as crianças tinham alguns movimentos controlados, pois, era solicitado que permanecessem em fila indiana ou sentadas para observarem determinada apresentação, como aconteceu numa mostra de vídeo, mediada por uma das ADI. A seguir descrevo e após analiso uma cena observada nesse espaço.

Algumas crianças se mostravam inquietas e não permaneciam sentadas. Como o espaço da quadra é amplo, algumas crianças saiam correndo pelo espaço, e algum profissional responsável na maioria das vezes saía correndo atrás, conversava com a criança e pedia que ela voltasse a sentar em seu lugar para observar o vídeo.

(Diário de campo em 09 de junho de 2017)

Para Foucault (2014, p. 135) “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”.” Assim, percebemos que há diversos processos disciplinadores que tolhem a espontaneidade do movimento da criança pelo adulto, justamente por tal comportamento ser visto como indisciplina.

Além das observações das práticas nos locais citados também fiquei atendo aos espaços do CMEI como um todo e sobre algumas de suas (im)possibilidades dos movimentos dos corpos nesses espaços.

O espaço do CMEI conta com dois pátios, um externo e outro interno, sete salas de aula, uma sala de recursos para alunos com deficiência, cozinha, sala da diretoria, secretaria, banheiro para os profissionais, banheiro para os alunos, uma quadra, um parquinho e um canteiro reservado para a manutenção de uma horta. As salas são pequenas, tendo em vista o tamanho da unidade como um todo, são limpas e possuem piso de cerâmica, janelas amplas, ventiladores, armários, mesas e cadeiras para as crianças. Também foi possível visualizar algumas produções das crianças afixadas nas paredes, além de outras, feitas pelos adultos.

Em sala de aula pôde-se observar algumas práticas que julgo pertinente apontar, a partir da cena descrita a seguir para melhor entendimento de algumas (im)possibilidades de movimento presenciadas no decorrer da pesquisa.

Uma das atividades proposta pela ADI 1 foi a cantiga “escravos de Jó”, se utilizando de copos descartáveis, onde as crianças permaneciam sentadas em círculo e ao cantarem a música executavam movimentos com os copos, de modo a circular os copos entre todos as crianças. Eu (pesquisador), permaneci na sala sentado numa cadeira, ao passo que uma das crianças levantou, correu pela sala e em seguida veio em minha direção mostrar o seu copo, enquanto outras, colocavam os copos nos pés ou amassavam os copos, jogando para cima, enquanto a ADI 1 pedia para eles não amassarem o copo e cantassem a música.

(Diário de campo em 06 de maio de 2017)

As aprendizagens evidenciadas nessa cena nos mostram que questões de motricidade e ritmicidade são postas às crianças pela ADI 1, entretanto, nem todas se envolvem no processo. O fato ocorrido com algumas crianças mostra que elas ressignificam o objeto, dando-lhe outro sentido e saem da proposta pretendida pela mediação da ADI. Nas palavras do Merleau-Ponty (2011, p. 251) “O sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador.” Nesse caso, para as crianças, a presença de alguém que não fazia parte de seu meio diário, acabou se tornando mais interessante, por isso, a necessidade de se mostrarem para mim. Além disso, essa cena nos faz refletir também sobre como a corporeidade se constitui nos sujeitos, através das relações estabelecidas consigo, com o outro e com o mundo a sua volta.

As cadeiras e mesas são utilizadas pelos adultos para se sentar, uma vez que a sala não dispõe de mobiliário voltado à estrutura física (corpo) dos profissionais que atendem as crianças. Esse mobiliário é utilizado pelas crianças nos momentos de atividades direcionadas pelas profissionais, tais como pintura, escrita, uso da massa de modelar, alimentação, entre outras.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, como já referido, foram três profissionais que atuam na Educação Infantil no município do Recife, sendo uma professora e duas ADI que trabalharam no Grupo III (crianças de 3 e 4 anos) durante o ano de 2017. A seguir, será mostrado alguns dados referentes ao perfil das participantes da pesquisa, como idade, formação, tempo de exercício profissional, entre outras questões. Por questão de sigilo, as participantes serão identificadas por siglas e números que remeterão a sua função na unidade

educacional, sendo P1 para a Professora e ADI 1 e 2 para as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil.

Quadro 3 – Caracterização Geral das Participantes

Sujeito	P1	ADI 1	ADI 2
Idade	54	31	29
Profissão	Professora	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
Formação acadêmica /Escolar	Pedagogia	Magistério e cursando Pedagogia	Tecnóloga em Gestão de Pessoas
Formação complementar	Especialista em Educação Infantil	Teatro	Não tem
Tempo de serviço profissional	17 anos	10 anos	5 anos
O que representa trabalhar na Educação Infantil?	Me identifiquei mais, já trabalhei no fundamental e também no magistério como professora de matemática, mas foi através do convite para ser secretária escolar que pude observar o trabalho com a Educação Infantil e me identifiquei. Depois fui transferida para o interior para acompanhar meu marido e lá trabalhei com o 1º ano, após voltar para Recife, quis trabalhar apenas com a Educação Infantil.	(Risos) O que representa? É muito gratificante e prazeroso. Digo que sou uma das raras que gosta de ser ADI, porque me sinto muito... valorizada e grata por cada desenvolvimento dos meus pequenos.	É um desafio e ao mesmo tempo me sinto uma peça fundamental para contribuir com a criança em suas atividades plenas na escola.
Que motivo te levou a fazer esta escolha?	A identificação com a faixa etária, com o que é desenvolvido. Você está digamos assim formando os primeiros passos	Rapaz, essa escolha em si, não foi uma escolha, você viu o concurso público e via que era para trabalhar com	No primeiro momento não sabia com que estava lidando e com o passar do tempo fui gostando e aprendo

	<p>deles com a escola e isso é, digamos que seja mais fácil de lidar do que com uma criança na 4ª série com os hábitos mais enraizados ou é... até mesmo com estereótipo que já se tem da escola e fica mais difícil você quebrar e construir novos paradigmas.</p>	<p>crianças e eu gosto de crianças. Fiz o concurso, não passei na primeira chamada, entrei na segunda chamada e desde então foi só aprendizado tanto com as crianças quanto com os adultos e também desenvolver do magistério que tive como teoria e agora tenho na prática.</p>	<p>muito com eles, pois cada criança é um mundo e também tem a questão da estabilidade.</p>
<p>Você se sente apta (física, psicologicamente e profissionalmente) para lidar com o público desse espaço educativo? Por quê?</p>	<p>Emocionalmente sim. Habilidade, sim, mas nos últimos dois anos, o físico já mostrou diferença, né? Principalmente porque eu passei a ter uns problemas na lombar e na cervical, então quando você vai trabalhar o movimento que você pula, você dança, você requebra, você tem que cair no chão, eu já vejo que não sou mais a mesma (risos), então isso aí já vejo que dificulta um pouco, a idade.</p>	<p>Sim, me sinto apta. Mais uma vez eu digo que sou diferenciada no meio das outras (risos), mas... é... não só trabalho em si que eu trabalho com meus meninos, que é de muita autonomia, que é deixar a criança desenvolver por si só e não ficar forçando, nem fazendo por ela as coisas que muita gente diz, ah, é Educação Infantil e a criança não faz nada. No meu ver, você tem muito trabalho porque é a educação pra o desenvolvimento de cada criança e a autonomia expressa muito isso e... é... eu faço isso de forma muito lúdica, não só por minha formação também no teatro, mas pela formação que tive de minha mãe, que sempre dizia que me criou para o mundo.</p>	<p>Me sinto apta em certos momentos, né? Porque eu gosto do que eu faço.</p>

Observa-se que o tempo de atuação dessas profissionais varia entre 5 e 17 anos. Esses dados levam-nos a inferir que essas pessoas conhecem a realidade educacional do trabalho desenvolvido no CMEI, tendo em vista sua formação acadêmica/escolar e o tempo de exercício da função. Sabendo disso,

fica claro que as participantes da pesquisa sabem da importância de seu trabalho na área da Educação Infantil, uma vez que esta é carregada de significados e particularidades.

Todas as profissionais exercem cargo efetivo através de concurso público e a escolha pelo trabalho nessa etapa da Educação Básica se deu pela estabilidade financeira, pela identificação do trabalho com crianças e pela vontade de formar cidadãos melhores, conforme podemos verificar no quadro acima.

Paralelo às questões relativas ao perfil das participantes, também foi questionado mais especificamente sobre a temática da pesquisa, ou seja, as práticas pedagógicas relativas ao corpo, à corporeidade e ao movimento na Educação Infantil que serão consideradas para as análises no decorrer do próximo capítulo.

Cabe destacar ainda que a pesquisa foi do tipo descritiva e de caráter qualitativo na busca das informações sobre a questão investigada. No início da pesquisa, em um primeiro momento, foi feita a revisão de literatura e em seguida buscou-se a obtenção dos dados descritivos, como já referido, mediante contato direto com os sujeitos pesquisados através de observação de suas práticas em sala de aula e da realização de entrevistas conforme roteiro que consta no apêndice C, culminando com minha interpretação, em diálogo com os autores estudados, acerca das respostas obtidas através das entrevistas e das práticas observadas. Essa abordagem “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto”. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79). Os dados são descritivos e o pesquisador se aprofunda na compreensão dos fenômenos que estuda, pois, segundo Chizzotti (2001), essa abordagem,

Privilegia algumas técnicas que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes, tais como a observação participante, história ou relato de vida, análise de conteúdo, entrevista não diretiva, etc., que reúnem corpus qualitativo de informações que, segundo Habermas, se baseia na racionalidade comunicacional. (CHIZZOTTI, 2001,p. 85).

Com base na afirmação do autor, consideramos a análise e interpretação dos dados como uma das principais dimensões que compõem essa investigação. Baseado nessa premissa, buscamos compreender a percepção inicial da temática da corporeidade na Educação Infantil, trazendo as impressões dos sujeitos envolvidos no processo, visando, assim, estabelecer um diálogo entre suas práticas, concepções e as teorias estudadas.

Pautado em algumas reflexões advindas de questionamentos feitos nos encontros de orientação desta pesquisa, no grupo de estudos sobre Infância e Estudos Culturais e por ter sido docente assistido na disciplina de Educação Infantil no curso de Pedagogia da UFRN durante o primeiro semestre de 2017, pude perceber que a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica necessita de um profissional com saberes e conhecimentos específicos no que tange ao desenvolvimento e às etapas de aprendizagem das crianças. Assim, a pesquisa foi pensada não só em obter informações a partir da realização de observações em sala de aula, mas possibilitando aos sujeitos entrevistados na sequência expressarem suas concepções sobre corpo, corporeidade, movimento, Educação Infantil, suas práticas pedagógicas, os entraves e as facilidades encontradas em seu percurso profissional, entre outras questões. Desse modo, pôde-se obter os dados relativos à pesquisa e fazer uma análise com base na fundamentação teórica em estudo.

Nesse bojo de informações, o processo de escuta dos sujeitos envolvidos na pesquisa talvez tenha se apresentado de forma mais viável e “fácil”, todavia, sabemos que também dificuldades são encontradas/reveladas. Isso porque temos consciência de que uma pesquisa de Mestrado tem um tempo reduzido, é preciso um recorte teórico bastante “enxuto” para que se possa delimitar as discussões sem fugir do tema.

Desse modo, levei em consideração o que os sujeitos da pesquisa tinham a dizer, num processo dialógico, permiti que expressassem suas concepções, opiniões, sentimentos, angústias, memórias, etc.

Para início de conversa, como eu poderia falar sobre corpo, corporeidade e movimento se não perguntasse ao profissional atuante em sala de aula como se sentia? Como se relaciona com seu próprio corpo? Como percebe o corpo da criança em sala de aula? Saliento que essas questões embora não estivessem

explicitadas no roteiro de entrevista, subsidiaram os momentos das entrevistas e acabaram também fazendo parte das informações obtidas no contato com as interlocutoras nos momentos em que fiz as observações de suas práticas.

4 MOVIMENTO IV

Os dados coletados durante esta pesquisa nos permitem uma análise acerca das práticas pedagógicas que envolvem o corpo e o movimento na Educação Infantil por profissionais que lidam com crianças dessa etapa de ensino. Desse modo, explicaremos a relação existente entre os processos educativos, o corpo, a corporeidade e o movimento, dialogando com as ideias dos teóricos/autores que dão suporte a esta pesquisa.

Ressalto que as análises primaram tanto pela reflexão sobre a relação dialógica com as profissionais e suas práticas, quanto pelos resultados complementares e/ou contraditórios obtidos durante as entrevistas, e com as quais pude reconhecer as muitas dimensões da corporeidade, lançando também um olhar sobre as observações em campo. Assim, para as análises os dados coletados foram organizados em blocos temáticos centrados em três eixos, de modo a viabilizar uma melhor compreensão das nuances observadas.

São eles:

- As práticas pedagógicas de cunho corporal — sobre o desenvolvimento integral das crianças nas relações estabelecidas em um CMEI na cidade do Recife - PE
- Concepções de corpo / corporeidade / movimento — sobre ser/estar no mundo e na escola
- O corpo da criança na Educação Infantil x O corpo do profissional atuante na Educação Infantil

Desse modo, as análises que seguem resultam do trabalho sobre as concepções de cada sujeito pesquisado, suas maneiras de ver/perceber as crianças, bem como por meio de sua compreensão acerca de suas práticas pedagógicas. Além disso, também resultam da observação das práticas que revelam concepções de educação e relações que são estabelecidas no tocante ao corpo, ao movimento e à corporeidade com as crianças em sala de aula.

4.1 Práticas pedagógicas: sobre o desenvolvimento integral das crianças nas relações estabelecidas em um CMEI na cidade do Recife - PE

Há vários pontos de vista sobre o corpo, a corporeidade e o movimento que têm servido como base para os trabalhos desenvolvidos pelos profissionais atuantes na Educação Infantil para com as crianças inseridas nessa etapa de ensino. Às vezes de modo mais evidente, noutros casos, mais velados, no que concerne ao lugar do corpo na escola. Independente das medidas adotadas, tais concepções defendidas e/ou utilizadas reverberam nas práticas pedagógicas.

Em vista disso, a prática pedagógica não se remete apenas às práticas docentes, a saber que na Educação Infantil também se encontram outros profissionais que trabalham, ou deveriam trabalhar, de modo articulado ao professor em sala de aula e também são referências às crianças. Saliento que esses profissionais são essenciais no processo de formação e desenvolvimento das crianças presentes na Educação Infantil.

Aqui, busco esclarecer como as professoras, sujeitos da pesquisa, externam suas impressões e se colocam diante de suas práticas, revelando quais procedimentos, recursos, ferramentas, entre outros, são utilizados com mais frequência pensando na corporeidade da criança.

Para maior entendimento acerca das informações dadas pelas interlocutoras desta pesquisa, resolvi sistematizar suas respostas em categorias de análise, uma vez que, torna-se de melhor compreensão, o processo de interpretação e visualização das respostas (OLIVEIRA, 2010).

Questão	Unidade de análise/Resposta das interlocutoras
Quais as contribuições das atividades correlatas ao corpo e ao movimento para o desenvolvimento das crianças em âmbito escolar?	Eu acho que a criança tem muita energia e a partir do momento que a gente faz coisas que assim... atividades muito paradas... Eles não... é como se eles não estivessem. É... vamos dizer nessa expressão mesmo... É como se eles não tivessem saco pra ficar tão parados e nessa idade quanto menor eles sejam maior tem que ser as coisas de movimentação, maior a quantidade de exercícios, de brincadeiras, de trabalhos com o corpo, porque quanto maior eles forem, mais tempo eles podem ficar quietos, pra ler, pra ver uma história, mas, uma

	<p>criança de 3 anos que é o meu ponto... Minhas crianças é... É muito difícil você ter atividades muito paradas. Corpo é tudo no G III para eles se desenvolverem. (ADI 1)</p>
	<p>É muito sério isso. Porque assim é... Vamos dizer citando agora o quebra-cabeça, né? Então, quando a criança estiver um pouquinho na frente e ela for fazer a análise fonológica de uma palavra e ela for quantificar quantas vezes eu abri a boca para uma palavra, ela vai partir a palavra e vai compor novamente, como fez com o quebra-cabeça. Partiu e retomou o quebra-cabeça, né? Quando ele estiver em matemática com a reversibilidade, com uma adição ou subtração, então ele compôs e ele decompôs, né? É... Uma questão social, de natureza e sociedade, através do faz de conta ele está vivendo os papéis sociais que são desenvolvidos, não é? Então ali eu também posso estar direcionando. Ah, menina não brinca de carrinho, por quê? Você nunca viu uma motorista de ônibus? Você nunca viu uma mulher que dirige um ônibus? Eu já vi. Ah, quem brinca de moto é o menino. Não, eu tenho uma colega que pilota uma moto. Então os papéis sociais estão ali, dentro da sociedade e da cultura, né? Meu filho vamos para o médico... Você está ali, você lançou a brincadeira, você lançou o material em sala, mas você está ali de escuta e observando e lançando perguntas, então, é... Toda essa formação aqui vai dando lá fora a questão da coordenação, habilidade motora que você vivencia através das tintas, das variedades de pincéis, né? Dos tipos de lápis, tudo isso vai influenciar mais a frente, né? Para o desenvolvimento deles, como eles se identificam e as escolhas que farão. (P 1)</p>
	<p>Correr, brincar, descansar e brincar no parquinho é a melhor parte do dia para eles. Brincando com bola, brincando de pega-pega, e eu gosto quando eles correm, pulam, se movimentam muito. E isso contribui no crescimento, né? Na desenvoltura da estrutura óssea e mental e também pra que eles se sintam mais felizes, né? Já que eles estão distantes do seio familiar, mas aqui eles podem gastar as energias da forma que eles gostam, de uma forma prazerosa. (ADI 2)</p>

No meu entendimento durante a entrevista a ADI 1 demonstrou certo nervosismo e houve algumas interrupções de pensamento, contudo, ela frisa que a criança de idade mais nova necessita de atividades que exijam maior disponibilidade do corpo, destacando também que as crianças maiores conseguem se concentrar em atividades que requerem um “corpo mais estático”.

Já a fala da P1 sobre as contribuições das atividades correlatas ao corpo e ao movimento nos remete a questões que perpassam diversas áreas de conhecimento, tais como a linguagem oral e escrita e o conhecimento lógico-matemático.

A resposta da P1 me remeteu a pensar sobre a questão da identidade e dos papéis sociais que ora nos são inculcados e como esses posicionamentos acabam nos influenciando de acordo com o meio sociocultural em que estamos imersos. Sobre identidade, Hall (1987) nos aponta que a identidade se torna uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Desse modo, essa construção se dá historicamente e não biologicamente, em outras palavras, dentro da cultura em que o sujeito está inserido, assumindo determinados papéis que ora lhe são delegados e, assim, o corpo vai sendo marcado. No trabalho de Richter (2005), a pesquisadora entende “o corpo como vetor de identidades” e que as práticas corporais presentes nos mais diversos espaços sociais, são educativas e se conformam nos comportamentos e subjetividades do indivíduo.

Para Louro (2000, p. 71), “o lócus da construção das identidades é o corpo. Ali se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos. Marcado pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras”. Esta citação elucida o quão importante é o corpo e que sua centralidade na sociedade contemporânea de certo modo, faz-nos refletir sobre os processos de construção das identidades, seja através do estímulo ao movimento desse corpo, seja através das repressões para este mesmo corpo. Quando a P1 em sala fala traz afirmações de que menino que tem que brincar com carro, ela nos traz a reflexão para questões que perpassam a identidade de

gênero, pois, na verdade, essas questões dos artefatos culturais (brinquedos, por exemplo), só reforça algo que é construído socialmente. E vale salientar, nesse caso, que o brincar é parte inerente ao desenvolvimento da criança e o corpo é seu grande aliado nessa perspectiva.

Percebe-se na fala da ADI 2 que as contribuições relativas ao corpo e ao movimento das crianças está atrelada ao seu crescimento físico e mental. Ela nos traz a questão da estrutura óssea e também nos aponta um lado mais ligado à afetividade, ao emocional, ao falar que elas se sentem mais felizes, uma vez que estão distantes do âmbito familiar e é uma forma de extravasarem sua energia e esquecerem um pouco a ausência dos familiares. Importante frisar que quando falamos de corporeidade, a entendemos como uma atitude de valorização e desenvolvimento humano, considerando a totalidade do indivíduo, especificamente aqui da criança pequena, perpassando as dimensões física, emocional, afetiva, cultural, histórica e social.

Com base nessa fala, é salutar trazer a discussão sobre a afetividade, partindo da compreensão que “a dimensão afetiva é uma das dimensões que constituem o ser humano e que se encontra fortemente associada a outras dimensões, sejam elas a biológica, a motora, a cognitiva ou a social, a cultural e a histórica.” (MONTEIRO, p. 96, 2015). Notamos que, dentro do ambiente escolar, faz-se necessário o entendimento de que a instituição é um dos meios que corroboram para a constituição/formação do sujeito e essas interações perpassam as atividades que contemplam o corpo e o movimento. O afeto ele se constitui como um elemento da atividade humana, por isso, na escola, sobretudo na educação infantil, as professoras e auxiliares trazem a reflexão sobre o modo de comportamento diante das crianças pequenas, que por sua vez, veem nos adultos, os profissionais de referência no momento em que estão presentes no ambiente educativo. Desse ponto de vista, a relação estabelecida na educação infantil perpassa as emoções, assim como uma série de sentimentos e desejos, que fazem parte da dimensão afetiva.

Questão	Unidade de análise/Resposta das interlocutoras
	(pausa) Eu creio que não. Assim, o corpo em si é muito mais voltado para quem é ADI à tarde e de

<p>E quanto a formação acadêmica e/ou escolar, você, enquanto profissional da educação sente que, em termos curriculares, questões que perpassam a temática da corporeidade são contempladas? Justifique.</p>	<p>manhã fica muito mais pela questão pedagógica de estar sentado numa mesa, de estar tentando é... trabalhar triângulos, quadrados, que é o caso do G III, né? É mais pedagógico pela manhã e mais prático de trabalhar corpo pela tarde, aí na questão curricular em si da creche se a gente for ver, contempla, mas, se for ver na questão do pedagógico, da prática em relação ao professor, não... Assim, quando a gente... Pela manhã é um trabalho mais voltado pra o pedagógico em relação a escrita, a questão é... (pausa) vamos dizer ao cognitivo da criança, se você for pegar um projeto, alguma coisa de CMEI, você vai ver que de manhã tem professor, aí vai mais pro lado do cognitivo, e quando você vai mais pra tarde com os ADI tem uma parte mais lúdica, trabalhar com circuito, trabalhar com a imaginação, isso é mais à tarde e pela manhã é mais voltado para a questão cognitiva... Ah, eu tenho que aprender a letra A, a letra B, o triângulo, o círculo, as cores, essas coisas... (ADI 1)</p>
	<p>Na minha formação mesmo que já faz tempo (faz sinal com as mãos) não houve, né? Não houve. Aí eu fiz a especialização e vi muita coisa e a gente tinha também quando era o Estado, quando era o Estado na Educação Infantil a gente tinha muita formação que refletia sobre isso, não é? Então teve essa formação, mas, o que eu recebo de estagiárias e algumas ADI até, eu sinto que não tem essa sensibilidade, às vezes eu digo até assim: Eu não sei se precisa ser mãe pra ver a criança com outro olhar, mas as que vêm pra acompanhar uma criança especial não tem sabe, é diferente, você pega uma ADI que não está no curso de Pedagogia ou não fez o magistério ou não está numa área de educação, então como é que está em sala de aula, será que ele se vê como... Porque a gente trabalha assim, cuidar e educar, né? Então, ele vê só como cuidar? Não, é cuidar e educar. São as duas coisas. Então fica complicado e foi aí que viram a questão de ter ADI, porque a gente tava formando um estagiário, e quando via, já fez os dois anos, então tchau! Aí a gente estava com um estagiário excelente na sala, na escola, mas acabou o tempo de contrato dele. Então assim se ele pega uma escola que não trabalha legal isso, ele não vai ter uma formação legal. (P 1)</p>

	Então, sobre currículo, sim, mas poderia ser bem melhor, né? A formação poderia ser bem mais completa, pra que a gente possa, é... ter discernimento, saber como trabalhar de que forma, qual o objetivo que a gente quer atingir com aquela ação do corpo e o que pode melhorar né? (ADI 2)
--	--

Os entendimentos da ADI 1 sobre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil me remete a pensar que para ela o pedagógico está especificamente atrelado ao trabalho com o cognitivo e o trabalho com o corpo estaria, de alguma forma, separado do cognitivo e do pedagógico e vinculado ao lúdico e ao movimento. Seus entendimentos reiteram a clássica concepção de pensar e entender o corpo como dissociado da mente, conforme nos aponta as teorias cartesianas. Além disso, pode-se dizer que suas concepções divergem do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016), no que diz respeito ao campo de experiências corpo, gestos e movimento.

O corpo é e revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social. Com o corpo – por meio do olhar, do tato, da audição, do paladar, do olfato, das sensações, da postura, da mímica, dos movimentos impulsivos ou coordenados, dos gestos - as crianças, desde bebês, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. As crianças brincam com seu corpo, se comunicam e se expressam, por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (BRASIL, 2016, p. 70).

Desse modo, ela contradiz as possibilidades de as crianças vivenciarem seus corpos e se perceberem como sujeitos, pois é como se fosse delegado um lugar para o corpo e o outro para a mente, aqui trazemos à tona as reflexões do Merleau-Ponty ao falar da integralidade do corpo e da não dissociação corporeamente. Ainda segundo Merleau-Ponty (2011),

Sabe-se há muito tempo que existe um “acompanhamento motor” das sensações, que os estímulos desencadeiam “movimentos nascentes” que associam à sensação ou à qualidade e formam um halo de torno dela, que o “lado perceptivo e o “lado motor” do comportamento se comunicam. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 283).

A esse respeito, como observado *in loco*, a ADI 1 propõe atividades de cunho corporal às crianças, mas ainda de modo não intencional, não respaldado em documentos legais, não vivenciado em sua trajetória escolar e/ou acadêmica. Ela propõe atividades em que as crianças se mexem, correm, pulam, dançam, mas não há um propósito para execução destas. Um dos exemplos de suas propostas consta no quadro abaixo descritivo de uma das situações observadas.

A ADI reúne as crianças para irem ao pátio externo regar as plantas da horta. Organiza as crianças em fila até o portão de entrada do CMEI. Nesse trajeto da sala até o portão algumas crianças correm, ela pede para irem devagar, mas, algumas crianças continuam correndo, então, ela pede para as crianças irem pulando até o portão imitando um sapinho. As crianças adoram a ideia e saem todas pulando e tentando coaxar. Ao chegar no portão ela diz que quer saber quem chega primeiro até a horta no pátio externo e conta até três e sai correndo junto com as crianças. Ao chegar na horta liga a torneira e pega a mangueira para as crianças regarem as plantinhas. Nesse intervalo de tempo, uma das crianças pendura-se sobre a grade da janela da sala de aula enquanto as outras aguardam sua vez para regar as plantas.

(Diário de campo em 15 de agosto de 2017)

Aqui podemos notar que diversas manifestações de movimento acontecem, o correr, o pular, o observar, entre outras, contudo, também percebe-se que essas movimentações ocorrem de maneira assistemática. Não há intencionalidade ao propor essas atividades. A movimentação se dá de modo espontâneo pelas crianças e a ADI sugere determinada ação baseada nas manifestações corpóreas indicadas pelas crianças, sem haver uma sistematização/planejamento para aquele momento, todavia, ela se pauta numa flexibilização ao que foi proposto, pois, se percebe uma adequação a realidade ali vivenciada, nesse aspecto, sua ação para com as crianças é salutar, pois, ao invés de tolher a movimentação, ela as estimula, como sugere os estudos apontados por Stokoe e Harf (1987).

Assim, seria interessante se esses estímulos acontecessem num processo de criação coletiva, em que despertaria nas crianças, as possibilidades de exploração de espaço, do conhecimento de si e do outro, de suas limitações e potencialidades, assim como vimos que acontece na abordagem Reggio Emília. Mas para isso, o corpo do profissional que atua na Educação Infantil também é de suma importância, uma vez que, demarcando seus limites e potencialidades, conhecendo seu próprio corpo, o profissional terá mais

consciência ao propor determinadas atividades, uma vez que ele se torna a referência para as crianças.

Ainda nesse bojo, o que pode ser percebido na fala da P1 é que a mesma transita justamente no processo de formação do profissional que atua na Educação Infantil. Ao ter um profissional habilitado, capacitado, pensando nas descobertas e aprendizagens infantis, este perceberá o papel fundamental da corporeidade nas primeiras fases de socialização da criança. Essa socialização se concretiza nas inter-relações pessoais que vão constituir a criança na exploração dos espaços, na relação com seus pares, nos comportamentos adotados, na questão afetiva e na tomada de consciência para formação da criança. Contudo, para que isso aconteça, geralmente os profissionais que lidam com elas precisam estar atentos aos modos de ser criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) reafirmam esse olhar para a criança como,

[...] 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. 86).

É preciso considerar que as crianças têm a infância vivenciada de formas diferentes, dependendo do grupo social a que pertence, classe social, gênero, cultura, etnia, constituindo-se em diferentes experiências e histórias de vida.

Nesse sentido, a ADI 2 é rápida ao dar a resposta e, apesar de informar que questões sobre a corporeidade e o movimento são contemplados em termos curriculares, ainda se dá de modo frágil, incompleta e que ainda falta maior apropriação sobre a temática no intuito de desenvolver um trabalho mais consistente. Provavelmente se fosse dada ênfase a essa questão, os saberes vivenciados a auxiliariam de modo mais pontual nas atividades propostas em sua sala de aula. Partindo dessa resposta da ADI 2, percebemos que questões correlatas ao movimento, necessita acontecer para além do puro gestual, pois, há a necessidade de comunicabilidade, o movimento precisa ter uma função intencional. Para Merleau-Ponty (2011, p. 262) “o sentido do gesto não está

contido no gesto enquanto fenômeno físico ou fisiológico.” Ele é um ato de transcendência que se encontra primeiramente na aquisição de um comportamento que gera uma comunicação.

Desse modo, pensar o movimento, os gestos, as expressões corporais no âmbito escolar leva-nos a imprimir em nossas crianças através das práticas pedagógicas, o respeito, o conhecimento e o entendimento do corpo que se tem, pois, vai suscitar entre outras questões, o desenvolvimento de capacidades sociais que irão promover vínculos afetivos com seus pares.

Questão	Unidade de análise /Resposta das interlocutoras
<p>Você já participou de alguma formação que contemplasse aspectos da corporeidade e do movimento na Educação Infantil e como se deu essa explanação?</p>	<p>A gente teve uma formação é... pela prefeitura do Recife falando sobre corpo... corpo no âmbito educacional que a gente viu... Foram alguns trabalhos de danças, danças, é... músicas dançadas que a gente pode cantar com os meninos e trabalhar dentro da música com o corpo, ou algumas atividades de jogos para trabalhar com as crianças, então era muito voltado àquele trabalho de corpo que a gente podia fazer pra vir uma didática, pra vir o cognitivo. Isso a gente viu e também para ver a partir da brincadeira o que a criança pode aprender. A gente teve esse trabalho de corpo dentro do âmbito educacional. (ADI 1).</p>
	<p>Já. Pela própria rede, no Centro de Formação Paulo Freire já teve uma de música e nesse de música a gente viu também que se não tivesse uma bandinha que se construísse instrumentos com garrafas pet de vários tamanhos pra perceber a sonoridade que saía delas, né? É teve uma... De... brinquedos, do que fazer mesmo com os brinquedos, e assim a gente colocou a questão de como é... fazer isso se a gente não recebia a formação, então tem chegado alguns brinquedos. Já teve de jogos, né? Que a gente tem que ver que o jogar é diferente do brincar e às vezes isso não é colocado, é uma coisa que eu falo muito aqui, que o jogo não é para você trazer pra sala e vá jogar, vá brincar, não é isso. Jogo é diferente do brincar, que é mais livre e a gente teve, mas ficou algumas coisas ainda no ar, soltas. (P 1)</p>

	(pausa grande) Eu fui pra... uma formação, faz um tempinho, que tava... ela botava um bonequinho e as crianças tinham que colocar os membros no corpo do bonequinho, identificar se era o braço esquerdo ou direito, iam falando e eles iam montando o corpo humano, o menino e a menina. (ADI 2)
--	---

Diante das respostas das interlocutoras, percebe-se que embora atuante na Educação Infantil há 10 anos, a ADI 1 externa que participou de uma formação apenas que contemplava o corpo no ambiente escolar, essa informação é de extrema relevância, pois, embora haja uma Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2015) para a Educação Infantil e um quadro de objetivos de aprendizagem para o eixo corpo expressos no documento (conforme anexo 1), nas formações continuadas não se dá ênfase à questão em discussão, segundo o entendimento da ADI.

O referido documento traz que “o corpo da criança é a matriz da sexualidade na medida em que, por seu intermédio, desde o nascimento, sente e interage com o mundo.” (p.93). Como ressalta Oliveira (2010), as manifestações e curiosidades sobre o corpo iniciam desde cedo, até porque as primeiras sensações de prazer acontecem ainda, enquanto bebê, através dos cuidados maternos e paternos, ou a partir de quem faz essa função cuidadora na nossa vida.

Já a fala da P1 traz a indicação de que já participou de formação relativa à corporeidade, mas, ao destrinchar como se deu a formação, ainda demonstra certa insegurança sobre o que foi vivenciado. A P1 traz as contribuições dos jogos, das brincadeiras e da música nesse processo formativo, mas é importante salientar que a corporeidade e o movimento estão presentes no espaço escolar e fora dele o tempo inteiro. Quando essas expressões de cunho corporal são trabalhadas e direcionadas de forma que levem a uma reflexão delas, as chances dos educandos perceberem seus corpos no mundo e interagirem consigo e seus pares são bem maiores, o próprio Merleau-Ponty (2011) afirma isso em Fenomenologia da Percepção, ao trazer que somos corpo e nos constituímos a partir dele e das relações estabelecidas consigo mesmo e com o mundo a sua volta.

Conforme podemos observar a partir do RCNEI (1998), o trabalho com o movimento contempla uma multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, permitindo o desenvolvimento das crianças. Essa afirmação corrobora o quanto é importante formações iniciais e/ou continuadas aos profissionais atuantes na Educação Infantil.

Na fala da ADI 2, nota-se uma certa dificuldade na explanação da questão feita e também uma interrupção de pensamento, talvez por nervosismo ou não apropriação do que foi vivenciado na formação. De certo modo, a fala indica uma questão mais biológica do sujeito e também remete à questão do gênero masculino e feminino. A esse respeito, concordamos com Louro (2000),

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classifica-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados – cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem – ou se produzem – divisões e distinções. Um processo que, ao supor “marcas” corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças. (LOURO, 2000, p. 61).

Ao discutir essas questões, ainda se nota uma inferência muito forte acerca dos corpos dos sujeitos em relação ao seu gênero/sexualidade impostos pela sociedade. É importante refletir sobre como os corpos vão sendo moldados por diversas instituições (escola, família, amigos, entre outros) e o processo de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil é de extrema relevância nesse sentido.

Questão	Unidade de análise /Resposta das interlocutoras
Em sua opinião, que instrumentos poderiam regulamentar as práticas pedagógicas quanto ao sentido do corpo e do movimento, na perspectiva do	(pausa grande) Olhe pela experiência que tenho hoje em relação a professores, acho que teria muitas formações de ioga, relaxamento (risos), alongamento com as professoras, porque é como se as professoras estivessem muito sedentárias, sei que também tem muitos ADI sedentários, sim, tem. Por isso que digo que sou um pouco diferenciada porque eu trabalho muito com as crianças em relação a corpo, a alongamento e muitas professoras, vamos dizer, muitos educadores em si não visam o corpo da criança como prioridade, nem os próprios corpos,

<p>desenvolvimento integral das crianças.</p>	<p>então, por exemplo: sentar no chão. Um adulto sentar no chão é como se fosse a pior coisa do mundo, então acho que é mais a formação da cabeça de cada professor de que o corpo é essencial nessa idade dos 3 e 4 anos... (pausa grande) É deixa eu só formular a ideia em minha cabeça (risos) é... (pausa e mais risos) é eu acho que sobre mecanismos, sobre instrumentos, é... acho que mais formações... mais formações para as professoras para mostrar o quanto é importante o corpo para a criança e saber mais sobre as leis da educação. (ADI 1)</p>
	<p>Bom, vem se colocando muito que a Educação Infantil é brincar, é ludicidade, é não sei o quê, mas ao mesmo tempo, vamos dizer, mandam os materiais, mandam os jogos, tem algumas formações, mas nem sempre. Então eu acho assim, que no momento em que o jogo chega na escola tem que ter o momento do professor jogar para que o professor se aprofunde naquele jogo no momento que chega. Como exemplo, chegou agora bolas, essas bolas grandes de pilates, a escola teria que ter um momento onde o professor vivenciasse aquelas bolas, que era para sentir o que pode ser dado à criança, o que pode ser desenvolvido através daquela bola, né? Então chega aí, a gente sabe que chegou o material, mas as capacitações às vezes não são suficientes para gente ver todos os jogos, não é? Tudo vem e de repente você fica com a sensação assim, de que o dinheiro tá indo pelo ralo, né? Por que a gente sabe quanto custa esses jogos. Então, o professor, o estagiário, o ADI não tem essa visão do jogo, das perguntas que podem ser feitas, das estratégias para criança pensar sobre o jogo, então acho que falta... A gente sabe que chegou, mas falta alguém que faça com o professor, ou um espaço onde o professor que tenha esse domínio na escola possa passar para o outro e para o ADI e para os estagiários, porque são eles que vão ficar de frente muitas vezes. (P 1)</p>
	<p>Acho que por meio de um planejamento bem amarrado, né? É... Uma atividade semanal, pegava aquele dia e vamos fazer uma atividade somente ligada ao corpo, né? Com brinquedos, com alguns materiais que se usam para trabalhar o corpo... Usar a criatividade, é... acessórios que estimulam a</p>

	criança a se movimentar, um túnel, fazer agachamento, é... alcançar alguma coisa no alto, isso seria um planejamento todo semanal que toda turma poderia participar e podia ter uma avaliação quem sabe depois, né?
--	---

A ADI 1 acha um pouco confusa a pergunta e para um pouco, olha-me e solicita que eu repita a pergunta, assim, repito a pergunta, esclarecendo as possíveis dúvidas, na intenção de obter as informações precisas acerca do questionamento feito. Sua resposta vem após uma longa pausa.

Noto que a ADI 1 intenciona transmitir às crianças as mesmas concepções que possui, haja vista todos os momentos que, em sua fala, ela menciona ser “diferenciada”; também verifico o investimento que realiza sobre o corpo das crianças em suas atividades, através dos ritmos e gestos que propõe, embora perceba as atividades feitas sob determinado improviso. Um dos exemplos de suas práticas consta no quadro a seguir:

A ADI 1 chama todas as crianças para o centro da sala e vai falando partes do corpo e pede que as crianças toquem na parte que ela diz. “todo mundo agora com a mão na cabeça. Isso, muito bem... Todo mundo com a mão na barriguinha... Todo mundo com a mão no cotovelo... É aí o cotovelo?” Aponta para uma criança que toca no joelho. “O cotovelo é aqui ó”. Aponta para a parte do corpo correspondente e diz à criança que ali onde ela está tocando é o joelho.

Diário de campo em 05 de setembro de 2017

Estimular a criança a identificar partes do seu corpo é uma ação que deve ser direcionada e a ADI ao propor essa atividade incita as crianças a se autoperceberem. Importante frisar que a ação do corpo não é vista isoladamente e sim como um acontecimento motor que busca o descobrimento das corporeidades do sujeito que se dá dentro do meio social em que está inserido.

A ADI 1 diz que o corpo é um segmento importante no desenvolvimento das crianças. Peço que ela esmiúce essa questão, pois não ficou muito claro para mim. Solicito esclarecimento se existem mecanismos, instrumentos, que regulamentam essas práticas, pensando o corpo e o movimento, se existem planejamentos, projetos, documentos, leis, etc., tendo em vista que ela está imersa como aluna do curso de graduação em Pedagogia, mas já passou pelo magistério, então alguns instrumentos regulamentam as práticas pedagógicas dos profissionais ou não?

Percebo em sua fala que ainda falta conhecimento sobre os documentos legais que orientam e regem a educação brasileira, sobretudo a Educação Infantil. É interessante ressaltar que há um paradoxo nessa questão, pois é como se a educação escolar fosse incumbida em boa parte de assumir a função de cuidar e educar o corpo da criança.

Todavia, Merleau-Ponty (2011, p. 631) nos diz que o corpo não pode ser definido “como um objeto entre todos os objetos, mas como veículo do ser no mundo.” ou seja, esse corpo está além, ele é força motriz no mundo, perpassa a escola e diversos âmbitos sociais, culturais, afetivos, é através desse corpo que o sujeito percebe o mundo e doa-lhe sentido, mesmo antes de ter apreendido sua lei inteligível.

Romano (2015, p. 102) em sua dissertação de mestrado nos aponta que “na Educação Infantil há que se tomar como ponto de partida atividades de exploração de movimentos junto aos pequenos.” A ADI 1 faz isso, entretanto, noto que essas atividades são postas para as crianças mediante sua formação em teatro, nos trabalhos de expressão corporal, contudo, embora em sua fala, traga que é necessário saber mais sobre as leis que regem a educação brasileira, ao ser questionada sobre os instrumentos que regulamentam as práticas pedagógicas, ela não se posiciona, trazendo nenhum documento e/ou lei específica.

Ainda sobre os instrumentos que regulamentam as práticas pedagógicas sobre corpo e movimento, nota-se a falta de conhecimento acerca de documentos legais que orientam/norteiam essas práticas. Uma vez mais, a P1 destaca a questão dos jogos e salienta a ludicidade como mecanismo que contempla o movimento. Reforço que a ludicidade e os jogos são importantes no que concerne ao desenvolvimento e à compreensão do movimento humano, entretanto, não devem ser reduzidos apenas a isso. Como podemos observar no seguinte excerto,

As práticas corporais são entendidas como expressivas, comunicam alguma coisa aos homens, portanto, são atividades simbólicas para as quais convém indagar o que está sendo dito ou o que significa, já que dependem das codificações particulares de um grupo social. (GOMES-DA-SILVA,, 2011, p. 124).

Essa compreensão remete-nos ao processo de assimilação das relações estabelecidas em determinados grupos. O movimento humano deve ser visto e/ou entendido como uma prática de linguagem, que perpassa a cultura e a natureza do indivíduo. Desse modo, ao vivermos em sociedade, somos regidos por regras, leis, parâmetros, entre outros instrumentos que nos direcionam uma determinada postura.

Na educação não é diferente, temos uma série de documentos legais que orientam as práticas dos profissionais que lidam com a Educação Infantil, a saber: O RCNEI (1998), as DCNEI (2009), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), a BNCC (2016), entre outros. Penso que os profissionais que atuam nessa etapa de ensino mereçam maiores esclarecimentos e uma atenção voltada a esses documentos, que certamente os auxiliarão no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula. É importante salientar que, ao se apropriarem de determinadas “técnicas”, no sentido de estimularem as crianças em âmbito escolar no que concerne à corporeidade, eles estarão contemplando uma das dimensões do sujeito humano, contribuindo para a formação da criança.

A ADI 2 nos traz a importância de um planejamento consistente, mas, paralelo a isso, também reforça a ideia de uma atividade pontual semanal (um dia para atividades corporais). Saliento que o corpo está presente em todos os momentos na instituição e fora dela. O corpo da criança dentro da escola tende a ser dissociado em suas forças. O “poder do corpo” é desagregado no instante em que suas forças, então unidas, são separadas, conforme nos aponta os estudos de Foucault (2000).

4.2 Concepções de corpo/ corporeidade/ movimento – sobre ser/estar no mundo e na escola

A concepção que permeia a presente pesquisa se baseia nos preceitos da corporeidade e defende a educação integral do sujeito. O foco deste bloco temático recai sobre o modo como as profissionais atuantes na Educação Infantil entendem o corpo, a corporeidade e o movimento e suas relações.

Nesse sentido, as concepções das profissionais atuantes na Educação Infantil sobre o corpo também estão relacionadas às suas vivências e experiências corporais e, por esse motivo, para elaborar o conhecimento pedagógico, é comum em um primeiro momento lançarem mão de conhecimentos que já possuem, a exemplo daqueles que fazem parte de suas histórias de vida, ainda que sejam destituídos de maior reflexão.

Assim, na sequência, analiso as respostas das interlocutoras no tocante à questão acerca do que elas entendem por corpo.

A esse respeito, elas respondem:

Questão	Unidade de análise /Resposta das interlocutoras
Para você o que é corpo?	O que é corpo? Corpo (pausa) É a estrutura óssea né da criança, mas que... com ele a gente pode explorar muita coisa de... em relação ao desenvolvimento da criança. O corpo é essencial pra criança evoluir. (ADI 1)
	O todo. Cabeça, corpo e membros e cabeça pensante, é a fala, é o olho, é o olhar que tá lhe transmitindo algo né? (P 1)
	Corpo é assim... a plenitude do ser, o psicológico, o emocional. (ADI 2)

Ao ser questionada inicialmente sobre o que é corpo, a ADI 1 já está pensativa e passa a olhar o roteiro de entrevista que trago em mãos. As pausas e interrupções nas falas demonstram um pouco seu nervosismo. Durante seu relato, é possível inferir que a profissional atribui ao corpo o sentido voltado ao campo biológico, ficando no campo das ciências e esquecendo que o corpo é um elemento amplo, que essa ideia de esquema corporal deveria ser trabalhada e/ou montada de modo gradual no decorrer da infância, articulando sentidos e vivências práticas, conforme Merleau-Ponty (2011) nos sugere e, trazendo para realidade vivenciada ao longo da pesquisa, pensando no desenvolvimento integral da criança.

No decorrer de sua fala, a ADI 1 demonstra um distanciamento de seu próprio corpo, ela fala de um corpo, mas não se percebe como corpo ao trazer a resposta para a pergunta inicial. Essa justificativa se dá porque a profissional fala de “estrutura óssea”, “desenvolvimento da criança” e “evolução” e não se coloca como sujeito, tendo em vista as características para o que acaba de responder. É como se houvesse a negação do próprio corpo em detrimento do corpo do outro. Diante disso, fica claro que a ADI 1 concebe/percebe o corpo em uma dimensão mais orgânica e palpável (concreta) e liga a evolução do corpo apenas à criança e não ao ser humano em si. Ainda na perspectiva Merleau-Pontyana, importante lembrar que o sentido atribuído ao corpo deve ser o de levá-lo a experimentações, a estímulos, agregando valores, pois, o corpo traz expressões, sentidos, desejos, ele é dotado de comunicação, o corpo também é linguagem.

Dentro da perspectiva foucaultiana, o corpo é visto como superfície de inscrição dos acontecimentos (inteiramente marcado de história), como nos aponta Carvalho (2005), em sua dissertação de Mestrado. É salutar trazer a reflexão para um corpo vivo, que se constitui por processos múltiplos e que são marcados pela cultura, ampliando-se além da estrutura óssea como vem exposto no discurso da ADI 1.

Os estudos de Simão (2008), também trazem várias concepções de corpo que se pautam na construção sócio histórico-cultural e biológico-natural, desse modo pode-se propor uma dimensão corporal para além das dicotomias entre natureza e cultura. A P1 ao trazer a questão do corpo como “cabeça e membros” nos remete a questão biológica, todavia, ao tratar do mesmo como algo que comunica, transmite alguma intenção, leva-nos para o campo da cultura, onde se dá a transmissão de conhecimentos. Nesse caso, podemos inferir que há mudança nas concepções de corpo em diferentes áreas de conhecimento, por isso, importante relativizar as verdades.

Em sua fala, a P1 atribui ao corpo a função de totalidade, de conjunto, de unicidade e frisa a importância no que diz respeito à comunicação que ele estabelece quando diz que “o olhar que *tá* lhe transmitindo algo”. É relevante a ocorrência para este fato quando a P1 visualiza o corpo como meio de percepção e também de expressão de sentimentos. Em minha análise, é possível perceber que a entrevistada tem uma concepção de corpo que vai além das questões

sensório-motoras. Nota-se, em sua fala, mesmo que bastante pontual, o entendimento de um corpo que vai além, de um corpo que existe e interage, de um corpo presente no mundo, conforme alguns preceitos do Merleau-Ponty (1994) que foram abordados ao longo da pesquisa.

A ADI 2 embora se mostre um pouco nervosa, responde às perguntas de modo rápido. Ela traz o corpo como plenitude do sujeito, como integralidade do indivíduo e essa colocação é plausível, uma vez que, se chega a pensar no macro, no inteiro, rompendo com as barreiras dicotômicas entre corpo e mente.

Questão	Unidade de análise /Resposta das interlocutoras
O que você compreende por corporeidade?	Acho que corporei... corporeidade não é só o fato de você ver o corpo com um corpo, é o trabalho que você lança e os desafios que você lança para o corpo, é... Em minha faixa etária dos 3 e 4 anos, os circuitos que faço, deles pularem, abaixarem, deles trabalharem o corpo por diversos ângulos, e também quando a gente dança, quando a gente brinca, como é que o corpo deles me responde. Acho que é isso. (ADI 1)
	(pensativa) eu acho que é o... assim, realmente eu nunca pensei nesse tema, mas eu entendo mais como o que o corpo é capaz de fazer, o que a criança descobre com o corpo, o que ela consegue fazer com aquele corpo. (P 1)
	Corporeidade é muito importante pra criança, né? Então é toda parte física da criança, a necessidade do movimento, a parte psicológica, se ela está bem ou não está, do movimento dela, do correr, do brincar, do ficar sentadinho, do choro, da dor, né tudo isso tá incluso na corporeidade. (ADI 2)

Quanto ao sentido da corporeidade, a ADI 1 traz este como indicação de atividades, pois elenca uma série deles, que, por sua vez, está imbricado em questões de movimento, tratando a corporeidade como expressão.

Friso que o profissional que atua na Educação Infantil precisa estar disponível corporalmente para com as crianças, pois, é pelo corpo, através dos

movimentos, do toque, da voz, que ela estabelece uma relação de comunicação. Segundo Strazzacappa (2001 p. 1), isso é educação, pois, “toda educação é, também educação do corpo...” Isso reforça o que expressa as DCNEI (2009), dentro dos eixos norteadores interações e a brincadeira, na promoção do “conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.”

Sobre a corporeidade, a P1 diz que nunca pensou muito sobre o tema, mas o relacionou a uma concepção de corpo como elemento de comunicação e desenvolvimento. Essa concepção da P1 se aproxima um pouco do conceito de corporeidade que trazemos nesta pesquisa ao se reportar que corporeidade é a relação consigo e com o mundo, as possibilidades estabelecidas nas interações. Segundo Gomes-da Silva (2011), “o corpo ele é exterioridade de um “sujeito pensante”, sendo assim, a corporeidade acompanha o sujeito ao longo de sua vida, manifestando-se através dos movimentos, da compreensão de mundo e das relações estabelecidas entre os sujeitos. Por isso, a fala da P1 embora, não tendo apropriação sobre a temática, estabelece uma relação com os escritos do professor Gomes-da-Silva, pois, corporeidade é ser-estar no mundo com os outros. Sobre corporeidade, a ADI 2, por sua vez, traz a parte psicológica e física do ser, já mostrando em sua fala indícios da pergunta subsequente relativa ao movimento, quando deixa informações de modo confuso, não se chegando a um consenso sobre o que é movimento. Já a ADI 2, se distancia um pouco das questões relativas as interações estabelecidas entre os sujeitos, conforme os estudos de Merleau-Ponty frisam no sentido de existência.

Questão	Unidade de análise /Resposta das interlocutoras
O que você entende por movimento?	(pausa) Movimento acho é qualquer tipo de gesto que a gente faça, pode ser dos mais largos aos mais pequenininhos, é muito amplo essa questão do movimento, porque até o levantar de um dedo pra mim é um movimento. (ADI 1)
	(pensativa) às vezes eu acho que até estar estático, parado, é um movimento, pode estar fazendo parte

	de uma brincadeira, quando você diz: estátua e ela fica imóvel é um movimento que ela fez, então o movimento não implica só, vamos dizer, no caminhar, o deslocar, o mover-se realmente, não. É bem mais, digamos, e depende do que você quer expressar. (P 1)
	Movimento... é a partir do momento que a pessoa dorme ou está acordada é movimento né. Numa atividade, vamos dançar, pular, vamos brincar, todo mundo que a criança se move. (ADI 2)

O discurso da ADI 1 ainda se dá de modo frágil sobre a concepção de movimento e é nesse sentido que talvez em suas práticas as atividades por vezes acontecem de modo improvisado. Acerca do movimento, importante refletirmos o mesmo como importante dimensão na aprendizagem das crianças na Educação Infantil, de acordo com os estudos de Oliveira (2010) em sua tese de Doutorado, ao trazer o movimento como elemento presente no currículo de Educação Infantil e ao perceber a criança pautada em sua totalidade do conhecimento, da aprendizagem e do seu desenvolvimento pleno.

Sobre movimento, a P1 traz que mesmo estando estático se está em movimento e que não é apenas “mover-se”. O movimento é um dos eixos temáticos do RCNEI (1998) e é amplo, constitui-se como um meio de ação, de mobilização, através de seu teor expressivo.

Contudo, é necessário pensar o movimento numa dimensão maior, em que há a percepção do corpo e nos remete às relações do desenvolvimento humano em seu sentido macro e, trabalhado dessa forma na Educação Infantil, pode vir a possibilitar condições nas quais a criança desenvolva outras habilidades. “O movimento constitui-se o centro do trabalho pedagógico da prática educativa em seus diversos âmbitos: escolar, lazer, artístico e esportivo.” (Gomes-da-Silva, 2011, p. 16). Assim, podemos observar que muitas vezes o movimento é tratado apenas como caráter instrumental, entretanto, ele faz parte de uma dimensão maior que perpassa os padrões motores e as expressões de sentimentos e pensamentos, por isso, a fala da P1 é pertinente, pois, o movimento se dá além do estar parado.

Questão	Unidade de análise /Resposta das interlocutoras
Qual a relação entre corpo, corporeidade e movimento? Justifique.	<p>Hã... (Risos)... pode pular? (Risos)... rapaz, acho que a junção dessas três perguntas é de fato o meu trabalho. E o que faço na creche com meus meninos é a autonomia deles se vestirem sozinhos, deles participarem do circuito como disse antes, deles dançarem comigo, pulando... Porque movimento pode ser movimento pelo movimento, mas sempre tem significado, né? A corporeidade é como se fosse uma historinha do que o corpo pode contar e o corpo é a estrutura que faz tudo isso. (ADI 1)</p>
	<p>As brincadeiras cantadas eu acho que tem muito, mas você não pode é simplesmente fazer uma brincadeira cantada, digamos, é... deixa eu lembrar uma que eu faço... Pronto a do jacaré, tem a da sardinha mas vamos dizer (cantando) o jacaré passeando na lagoa viu um peixinho... Se você não fizer caras e bocas, você cantar o jacaré passeando (canta novamente baixinho) não tem atrativo pras crianças e você tem que fazer isso e ao mesmo tempo eu também mostro pra eles essa diferença do cantar, se eu canto pra eles eu digo, vou cantar agora o jacaré bem triste (canta novamente), agora vou cantar bem feliz, você transmite a felicidade com o olhar, você faz outra cara. Cantar gritando, cantar alto, é diferente. Tudo isso você tem que mostrar numa brincadeira. (P 1)</p>
	<p>Tá tudo ligado, o movimento, o corpo, na hora do banho, do almoço, das brincadeiras. Não pode estar separado, corpo e movimento. (ADI 2)</p>

Ao estabelecer a relação entre corpo, corporeidade e movimento, a ADI 1 fala sobre autonomia do sujeito e cita alguns exemplos do que percebe como sendo fio condutor entre a relação esperada. Também nos aponta que há uma dissociação entre corpo-intelecto e corpo-físico. Ao se falar em autonomia, colocando a criança como sujeito protagonista, pode-se remeter aos princípios

norteadores que regem a abordagem Reggio Emilia, conforme visto no Movimento III desta dissertação. “Em Reggio Emilia, a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos” (Edwards, Gandini, Forman, 1999, p.23). Essa questão posta nos mostra a importância do estímulo a autonomia das crianças pequenas, como nos trouxe a ADI 1, pensando na promoção harmoniosa do desenvolvimento da criança em diversas áreas. A cena descrita a seguir leva-nos a refletir sobre as práticas pedagógicas observadas em sala de aula acerca das atividades de corpo e movimento para as crianças.

No período da manhã a ADI 1 propõe às crianças uma atividade falando sobre reciclagem e as coloca sentadas no chão atrás de uma faixa amarela demarcada (pintada) no piso, as crianças não podiam ultrapassar a faixa amarela e tinham que observar a escrita e os desenhos na lousa feitos pela ADI. Algumas crianças ultrapassavam a faixa e era persuadidas a voltar para trás da mesma. Uma criança chorava sem parar e era auxiliado por uma estagiária que tentava colocá-la no colo, para não “atrapalhar” a ADI que mostrava as crianças os tipos de materiais recicláveis. Após apresentar os tipos de materiais e as cores relativas a cada tipo de material, a ADI entregou a cada criança uma folha de papel com uma atividade para que eles pintassem os recipientes com as respectivas cores azul para papel, vermelho para plástico, amarelo para metal e verde para vidro, além de pintarem, as crianças precisavam enumerar cada recipiente. Algumas crianças estavam em processo de reconhecimento das cores e da escrita e as atividades foram marcadas por garatujas. Após a feitura dessa atividade, a ADI canta e dança a música “cada lixo tem sua lata” com as crianças.

Diário de campo em 24 de outubro de 2017

Nota-se que há uma determinada regulação em controlar os corpos dos pequenos, ao demarcar no chão com uma faixa amarela até onde deveriam ir. Essa relação de poder do tipo disciplinar é uma das questões que Foucault (2014) traz para nossa reflexão, pois, elas são marcadas de modo contínuo, chegando ao automatismo. Trago essa reflexão no sentido de que a faixa amarela foi pintada no chão, então, diariamente as crianças convivem/percebem o limite que lhes é imposto, ao passo de incorporar até onde devem permanecer. Todavia, algumas transgridem esse limite imposto e, quase instantaneamente são condicionadas a voltar para trás da faixa. A ADI busca o controle dos movimentos dos corpos das crianças e logo em seguida estimula-os através da música e dança, mas, também ignora a criança que chora, como se a mesma não estivesse presente, entrando em discussão o contexto da invisibilidade do corpo em sala de aula.

Sobre as relações estabelecidas, a P1 traz à tona a reflexão sobre o corpo como instrumento relacional e, numa visão sociomotora, externa uma relação mais ampla ao sugerir a totalidade e o entrelaçamento das três categorias. Importante refletir sobre o corpo para além de instrumento relacional, o corpo por si só é instrumento político, cultural, social, histórico, etc. Assim, a fala da P1 se distancia de alguns preceitos trazidos ao longo da dissertação ao falar do corpo em seu sentido macro, amplo.

É importante voltar o olhar às necessidades do universo da Educação Infantil, pensando que o educar não pode ser visto apenas como repasse de informações e conteúdos. O corpo nesse sentido é um importante elemento na constituição da criança, pois, potencializa formas de expressão comunicação.

O relato a seguir mostra uma das atividades propostas sobre corpo e movimento direcionada às crianças.

A P1 faz um círculo com os alunos e começa a contar uma história sem auxílio de livro e vai falando o nome de alguns animais, quando fala determinado animal ela diz: “Vamos fazer igual ao senhor jacaré”, nessa hora as crianças e a professora estendem os dois braços a frente e batem uma mão na outra como se fosse o movimento da boca do jacaré, depois fala sobre gatinho e as crianças imitam o movimento do gato, assim por diante. Cada animal falado pela professora é imitado pelas crianças.

Diário de campo em 28 de setembro de 2017

Com base no relato descrito, podemos perceber que há uma preocupação em atividades que contemplam o movimento, mas, ainda de maneira, um tanto fragmentada. De certo modo, as crianças são estimuladas ao movimento através da imitação dos animais, mas, não se nota um olhar pontual para as capacidades expressivas e instrumentais do movimento, conforme nos aponta o RCNEI (1998).

Quanto à relação estabelecida entre corpo, corporeidade e movimento, a ADI 2 também nos aponta respostas rasas, ela nos diz que “Tá tudo ligado, o movimento, o corpo, na hora do banho, do almoço, das brincadeiras. Não pode estar separado, corpo e movimento.” Não há uma discordância sobre a questão trazida pela auxiliar, mas, nota-se uma não apropriação sobre a questão em discussão, no que concerne ao campo mais teórico e que certamente reverbera em suas práticas, como observado durante as aulas, quando prevalecia a

questão do cuidar, da higienização, do olhar a criança para que não se machucasse, entre outras questões correlatas.

Questão	Unidade de análise /Resposta das interlocutoras
<p>Como você percebe o corpo da criança? O corpo é visto em sua prática como elemento integrador entre as crianças? De que maneira você direciona as atividades de corpo e movimento para as crianças em sala de aula?</p>	<p>Eu vejo assim... como em minha fase é dos 3 aos 4 anos você vê uma diferença muito grande, do começo do ano pro final do ano, principalmente nos corpos, porque eles vão crescendo muito rápido, é... Eu vejo isso como um auxílio aos nossos trabalhos porque é... o corpo a gente vê que tem crianças que tem mais facilidade de pular, correr, subir, mas tem outras crianças que não tem essa facilidade, prefere mais gritar, cantar, do que usar o corpo pra demonstrar o que sente e a partir do corpo a gente vê e percebe muita coisa... Como falei desde o começo que a linha de meu trabalho é a autonomia, tanto intelectual como a física que aí entra a questão do corpo e do movimento... Eu estimulo meus alunos a amarrarem o cadarço dos sapatos sozinhos, a se vestirem sozinhos, a ultrapassarem barreiras, porque às vezes eles ficam dizendo: "eu não sei, eu não sei", e aí quando conseguem fazer alguma coisa que foi colocado eles ficam radiantes e dizem eu consegui. É meu trabalho de autonomia junto com o corpo. (ADI 1)</p> <p>Ele tem que ter a noção de espaço. A criança que eu atendo dos 3 aos 4 anos ela é egocêntrica de cara, esse espaço... Aprender a dividir o espaço, integrar-se, dividir o material né?, Elas têm assim: é meu, esse canto era meu, não senta aí, tem muito isso... De dividir espaço, compartilhar, dançar com o outro, então, tudo isso a gente tem que ir integrando.</p> <p>Bom, vai muito também com planejamento como um todo lá na frente. A gente escolhe um tema que vai ser vivenciado, se vai ter um bom dia pra abrir aquele tema, então por exemplo agora a gente tá vivendo o folclore, foi interrompido, mas a gente teve a história do saci. O que for vivenciado na sala esse mês vai ser em cima do folclore e como eles são mais pequenininhos e meu interesse nessa idade não é leitura e escrita, é movimento, então eu trouxe os brinquedos e as brincadeiras pra esse mês, então, é... Vamos vivenciar os brinquedos populares, como assim? Vamos dizer o bilboquê que vou fazer com</p>

	<p>garrafa pet, vai ser o movimento que eles vão ter que desenvolver de acertar ali dentro, as brincadeiras né? As músicas com brincadeiras, que temos “n” no nosso folclore, vai ser vivido isso. O tema vivenciado na escola e eu vou direcionar as brincadeiras, as músicas, os trabalhos, os quebra-cabeças e o que eu tiver que vivenciar em cima disso aí. (P1)</p>
	<p>Como falei percebo no olhar, numa brincadeira, num sorriso, essa troca, essa interação do corpo e o movimento juntos. Apesar de que algumas crianças com deficiência não se movem, mas percebem o carinho, o respeito e as trocas de informações através do olhar. Através da ludicidade, de músicas, de rodinhas, aulinhas sobre o corpo humano, etc. (ADI 2)</p>

No entendimento do presente estudo, a aprendizagem passa pelas relações corporais, pelo contato que temos uns com os outros. Assim, educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de interação entre os sujeitos.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

Para isso, o profissional que lida com crianças pequenas necessita ser um mediador dentro do processo de ensino-aprendizagem, em que possa estimular as crianças a terem um conhecimento de mundo amplo, e que questões relativas ao corpo e ao movimento sejam proporcionadas no intuito de desenvolvimento integral do educando.

Em termos gerais, o modo como o corpo é tratado em nossa sociedade nos traz algumas contradições, pois há o culto à beleza, a padronização do corpo ideal, perfeito e, na escola, percebemos uma preocupação na primazia para os cuidados com a higiene, com o estudo de doenças, com o tornar o corpo saudável, com o disciplinamento dos corpos.

Tendo os discursos da P1 e das ADI 1 e 2 acerca das concepções de corpo e corporeidade, é importante perceber e destacar, ora de maneira nítida,

ora nas entrelinhas, a ênfase à diferença desses corpos em sala de aula. Sobre essas diferenças apontadas, concordamos com José Gil (apud SANT'ANNA, 1997, p. 264),

[...] quando perdemos as fronteiras do corpo, passamos a falar de identidade corporal, na identidade nacional, voltando as velhas categorias, voltamos aos nossos corpos. A partir de então será preciso ter uma higiene do corpo, um tratamento do corpo, etc. Assim, o corpo se torna um território no qual incidem todas as tecnologias, um território de consumo de tudo que o explora. (JOSÉ GIL apud SANT'ANNA, 1997, p. 264).

Ao notarmos essa inseparabilidade entre corpo, identidade e diferença, sobretudo nos dias atuais, pelas múltiplas possibilidades de ter/ser um corpo que transita por diversos âmbitos, os discursos acabam se acentuando no que diz respeito às ressignificações desse corpo na escola e fora dele.

Sendo assim, penso que, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, se tem indicações e pistas para desenvolver o trabalho em sala de aula, instaurando questões que relativizem as verdades e que são pertinentes de serem repassadas aos alunos. Essa afirmativa não quer dizer que exista uma prática modelo de ensinar e lidar com o corpo em sala de aula, mas traz a reflexão sobre o lugar do corpo na escola a partir de determinadas práticas desenvolvidas.

4.3 Corpo da criança na Educação Infantil x corpo do adulto na Educação Infantil

Corpo não é apenas uma forma em movimento correndo, nadando ou dançando. É, menos ainda, uma vitrine de marcas e logotipos. Instrumento do homem no mundo, o corpo é possibilidade permanente de invenção de novas finalidades e a disposição para vivê-las. (IMBASSAÍ, 2008, p. 47).

Com esse excerto de Maria Helena Imbassaí (2008), que muito nos diz sobre as relações estabelecidas entre os corpos, inicio esta seção dando ênfase ao terceiro bloco temático das análises, destinado a evidenciar as relações entre o corpo da criança na educação infantil e o corpo do adulto que lida diretamente com essas crianças.

Nesse sentido, baseado nas observações feitas no CMEI, trago as impressões das experiências e vivências corporais convencionadas entre esses sujeitos, e, para elaborar a presente seção, atendo-me aos conhecimentos prévios que as profissionais já possuem, baseado em suas práticas, ainda que sejam entendimentos que poderiam ser interpretados como destituídos de maior reflexão sobre a temática em estudo.

Assim, Bergè (1988) nos propõe uma pedagogia do movimento e enfatiza que o mau relacionamento do adulto com seu corpo pode desencadear vários problemas, tais como dificuldades espaciais, problemas na relação consigo e com seus pares. Entretanto, se o movimento humano é importante nas relações estabelecidas entre os adultos, ao longo da infância, esse movimento assume uma dimensão maior.

O corpo é a principal forma de a criança relacionar-se com o mundo à sua volta, ou seja, através da ação corporal, dos movimentos, a criança apreende os significados de seu meio sociocultural e, assim, vai construindo sua identidade. Ao longo de nossa existência, acostumamo-nos a fazer uso da linguagem verbal para marcar os processos comunicativos, contudo, o movimento do corpo também é de suma importância, tendo em vista que é uma linguagem que permite conhecer e explorar o ambiente em que estamos imersos. Com o passar do tempo, a dependência da linguagem verbal como um importante instrumento para a comunicação vai aumentando e as práticas escolares são de fundamental importância nesse processo.

É intento pontuar que nossa comunicação não acontece apenas por meio de códigos verbais, também fazemos uso de expressões faciais, gestos, movimentos, sinais e outras formas peculiares para nos comunicarmos. O corpo é, portanto, uma presença marcante de nós, seres humanos.

O RCNEI (1998) aponta o movimento corporal como uma das importantes linguagens que permite à criança tomar consciência de si, investigar, expressar e conhecer o mundo à sua volta. De acordo com esse referencial, a exploração de diversas formas de utilizar e sentir o corpo proporciona à criança o conhecimento de suas possibilidades de aprendizagem, o reconhecimento de seus limites, potencialidades e de suas formas de expressão.

Precisamos de uma educação voltada para a totalidade do ser humano, que leve em conta seus pensamentos, seu corpo, seus desejos, vontades, insatisfações, etc., que o prepare a viver numa sociedade pluralista e em constante processo de mudança. Dessa maneira, um dos grandes desafios ao pensarmos a Educação Infantil, talvez, seja o de estruturar um fazer pedagógico que atenda às necessidades do desenvolvimento da criança em seu aspecto psicomotor, cognitivo, afetivo, social, entre outros, ao mesmo tempo em que garanta a possibilidade de aquisição do saber.

Ao incluirmos a corporeidade nas práticas pedagógicas, ampliamos a compreensão do conjunto de significados presentes no cotidiano da sala de aula, entendendo que a educação estará, desta maneira, comprometida com a construção de uma escola que possibilite a aquisição dos conteúdos de ensino, ao mesmo tempo em que garanta o desenvolvimento da vasta gama das potencialidades humanas em suas várias dimensões. Esta visão do ser humano integrado, que tem na sua dimensão corporal um importante aspecto de sua existência no mundo, talvez seja a principal contribuição que o debate da corporeidade na prática pedagógica pode oferecer.

Em uma das sessões de observação, conversei com a P1 acerca da importância das vivências corporais na infância. Para a professora, propiciar, na Educação Infantil, vivências com atividades corporais é importante para o desenvolvimento da criança. Todavia, ela revelou que o planejamento pedagógico limita um pouco a ação do professor, pois a ênfase no eixo linguagem oral e escrita diminui o tempo escolar destinado às atividades de movimento. Essa questão também foi observada em conversa com a ADI 1, que destaca que a parte de movimento é mais desenvolvida no turno da tarde.

<p>O planejamento das professoras é diferente dos ADI, quem é ADI auxilia a professora no turno da manhã, então às vezes eu me questiono de que horas vai ser a brincadeira, quando eles vão se movimentar, só quando vão ao parquinho?</p>

Assim, a fala da ADI 1 foi bastante explicativa e clara. Ao observar as crianças brincando no pátio, após uma atividade de desenho, frisei a importância desses momentos para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. A ADI 1 concordou e disse que sempre que pode desenvolve atividades de corpo com as crianças, por também gostar muito desse tipo de brincadeira, mas

também enfatizou que, com a professora em sala de aula, o foco é no cognitivo, nas atividades de escrita e desenho.

Essa questão nos fica clara na fala a seguir da ADI 1: “o corpo a gente vê que tem crianças que tem mais facilidade de pular, correr, subir, mas tem outras crianças que não tem essa facilidade, prefere mais gritar, cantar, do que usar o corpo pra demonstrar o que sente e a partir do corpo a gente vê e percebe muita coisa...” mas afirma que quando a professora está em sala as atividades que contemplam o corpo são postas em detrimento de atividades que tem foco maior em atividades de escrita. Tendo em vista essa fala e as observações no CMEI, as questões que perpassam a prática cotidiana podem se ater a alguns pontos. Primeiro, pode-se dizer que falta aos profissionais uma maior vivência corporal. As formações nem sempre deixam espaço para questões relacionadas à corporeidade, sendo assim, falta ao professor oportunidades de experienciar seu próprio corpo.

A ADI 2 diz que sente dificuldade porque não há uma preparação para executar as atividades concernentes ao corpo em sala de aula.

Eu acho que tinha de ter... que professor deveria ter mais preparação para isso. É muito mais fácil eu colocar você lá, você vai ter muito mais jeito do que eu. Então, é claro, na medida do que eu sei, eu faço. Mas precisava de mais. Fala-se tanto em trabalhar a motricidade, mas muitos professores e ADI não sabem trabalhar a motricidade. A gente faz o que acha que é certo pra o desenvolvimento das crianças.

Conforme observado por Pereira (1992), em sua dissertação de Mestrado, “o educador não está preparado para trabalhar o corpo de seus alunos porque, na grande maioria das vezes, não sabe lidar com o próprio corpo, com o seu poder de expressão”, e não devemos esquecer que “só podemos assimilar realmente aquilo que vivenciamos, que sentimos. Só podemos utilizar com segurança aquilo que compreendemos”. (PEREIRA, 1992, p. 153).

Um segundo aspecto salutar diz respeito à organização do cotidiano da Educação Infantil, pois, cada vez mais, a Educação Infantil convive com a cobrança pela alfabetização. Assim, o espaço destinado às brincadeiras, ao faz de conta, ao movimento tem dado lugar a questões que se aproximam mais do universo das letras para as crianças.

O corpo não deve ser visto como um mero instrumento das práticas educativas, pois “espaço tanto biológico quanto simbólico, o corpo é o traço mais

significativo da presença humana” (NÓBREGA, 2005, p. 611). Assim, pensar o corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais.

O diagnóstico do contexto escolar mostra que o corpo na prática pedagógica é desvalorizado. O movimento corporal é considerado como fonte de agitação, como algo que impede a aprendizagem.

A esse respeito, o RCNEI destaca,

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera - em fila ou sentados - em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. (BRASIL, 2008, p. 17).

Esta concepção de que o movimento atrapalha a concentração e a aprendizagem pode ser melhor compreendida ao analisarmos o processo histórico de desenvolvimento da sociedade ocidental. Ao longo da história, o pensamento educacional foi marcado por diversas concepções de corpo, sendo que, tradicionalmente, o ensino formal esteve amparado na filosofia racionalista, o que corroborava com a dicotomia corpo/mente.

O corpo e o movimento foram desvalorizados na escola em prol do desenvolvimento das capacidades cognitivas, vistas como fundamentais ao processo de desenvolvimento social humano. A escola do ocidente buscou, no controle do movimento, uma forma de produzir corpos fortes e submissos, que pudessem atender às necessidades produtivas e cumprissem plenamente o propósito de obediência social. Assim, o corpo foi submetido a uma dinâmica de controle e disciplina, que tinha como plano de fundo o próprio controle dos sujeitos, conforme nos aponta Foucault (2000).

Essas percepções tornam mais evidentes as dificuldades em lidar com o corpo na Educação Infantil, tendo em vista a não preparação dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino, assim como a visão mecanicista que enxerga

o movimento como indisciplina em sala de aula, o que reverbera na relação dos profissionais para com as crianças.

Questão	Unidade de análise/Resposta das interlocutoras
<p>Essa entrevista te possibilitou uma maior reflexão acerca do corpo, da corporeidade e do movimento em seu fazer pedagógico? De que maneira?</p>	<p>Sim, em algumas perguntas que você fez tentei responder de acordo com a minha prática, mas aí veio algumas possibilidades, porque quando você é questionado, você é colocado como se ficasse frente a frente com a sua própria realidade. Pronto. Quando fala de movimento eu já pensei em contar uma história e a partir daí fazer um movimento, é, então foi uma reflexão feita aqui, é... algumas coisas que eu posso rever que eu não fazia, pensava no movimento pelo movimento e hoje depois da entrevista, eu vou rever essa questão e levar mais corporeidade, mais movimento para dentro da sala de aula. (ADI 1)</p> <p>Sempre né, porque faz a gente repensar o que a gente vem colocando, como te disse lá atrás que o físico já não corresponde, na minha cabeça vem quanta coisa eu fazia com os meus primeiros grupos III e que você deixa de fazer. Outro dia veio aqui uma pessoa fazer uma entrevista não sei se foi música ou o que foi, mas aí você lembra: Meu Deus do céu eu fazia tanta coisa, não é? E não é só a questão greve, paralisação, assembleia, né? Faltou isso, faltou aquilo, reforma, não sei o que mais, mas também a tua prática que vai de repente e assim... eu acho que uma coisa que também tem que ser vista, que volta pra questão dos mecanismos aí e a questão do tempo pedagógico, porque os meus primeiros grupos III não eram integral, era por turno, eu trabalhava num expediente com um grupo e no outro expediente com outro grupo, então assim, você tinha o tempo pedagógico, você não tinha assim, café, lanche, banho, almoço, que quando você tira esse tempo pra cada atividade dessa que é importante, muito importante, lhe sobra de tempo pedagógico uma hora, uma hora e meia, então o que é que você faz com uma criança de 3 e 4 anos em uma hora, uma hora e meia?, você vai ver o tempo que você leva para parar, né para aquietar eles. Então se leva muito tempo vivenciando coisas que chegam para você</p>

	fazer e que às vezes não é o mais importante para a sala de aula. (P 1)
	Sim. Despertou né? A busca por mais interesse porque a criança precisa estar se movimentando e ela tem que entender que quanto mais movimento é melhor pra ela, né? Porque também é uma forma de relaxar, de dar prazer à criança, né? Certos momentos como alguns problemas que se tem em sala de aula, como a defasagem, acho que vai ser alcançado por meio das reflexões dessa entrevista. (ADI 2)

As falas das profissionais nos revelam que há importância no que concerne à temática em estudo. É necessário observar, portanto, que cada profissional recebe os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, continuada e nas vivências em sala de aula. Dessa forma, elas ressignificam suas práticas e executam as atividades de acordo com os tipos de saberes que possui.

De certo modo, isso explica porque alguns profissionais acabam ensinando como foram ensinados, ou seja, “o homem pensa a partir de sua facticidade, como um ser que vive no mundo, que possui necessidades fundamentais, crenças e valores, os quais compartilha com outros homens” (GONÇALVES, 1994, p. 75).

Diante disso, é de extrema relevância olharmos para os profissionais que estão inseridos na Educação Infantil e lançar um olhar para sua bagagem histórica, social e profissional, que certamente perpassa todas as suas ações. Assim, mais do que conteúdos, os professores comunicam a seus alunos sua história de vida e seus modos de ser.

5 Tecendo algumas considerações

Escrever e compreender sobre as práticas pedagógicas relativas às concepções de corpo, corporeidade e movimento na Educação Infantil foi particularmente um desafio, embora tenha verdadeira paixão sobre a temática. Em conversa com amigos, eu disse que gostaria de poder dançar, dramatizar, fazer uma *performance* como meio de interpretar os significados deste trabalho, tendo em vista sua relevância acadêmica e o quanto essa investigação é bastante significativa para mim enquanto pesquisador.

Durante o processo de desenvolvimento do presente estudo, muitos foram os encontros e desencontros. Todavia, foi empreendido grande esforço na feitura desta pesquisa. O processo de escrita é árduo e confesso que tive dificuldades na limitação dos conceitos, dos procedimentos adotados e nas discussões desenvolvidas.

Nas páginas anteriores, na tentativa de situar o leitor, apresentar e discutir esta pesquisa, dedico agora este espaço para falar sobre algumas considerações relativas à conclusão desta dissertação, não direi que está finalizada, pois acredito se tratar de um estudo que tem como especificidade pertencer ao âmbito da educação e da corporeidade, e estas estão em constante construção, sendo assim, nunca se encontrarão fechadas e/ou finalizadas.

A pesquisa apresentada insere-se na linha de Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, porque a formação do educador vem demandando novas formas de ser/estar e se relacionar. Desse modo, partindo do pressuposto que somos sujeitos corpos e entendendo que os profissionais têm grandes influências no modo como os educandos desenvolvem-se, investiguei as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas entre as concepções dos profissionais presentes na Educação Infantil sobre corpo, corporeidade e movimento.

Para tanto, foram abordados aspectos correlatos às concepções de corpo pautadas em diferentes pontos de vista e sob determinados autores. Também foi brevemente retomada a história do corpo como construção sócio-histórica, bem como tecidas algumas considerações sobre a infância, a criança e a

Educação Infantil, no intuito de estabelecer relação com os conceitos de corpo e corporeidade.

No sentido de dar maior visibilidade aos aspectos relativos à temática da pesquisa, entrevistei três profissionais atuantes na etapa da Educação Infantil. Na análise, foram tecidas relações entre os pressupostos teóricos conceituais que sustentam esta pesquisa, as respostas das profissionais através de entrevistas e das observações feitas no lócus da pesquisa, de maneira a elucidar o significado das falas e compreender suas práticas.

É importante destacar que no presente estudo temos defendido que as práticas pedagógicas devem se valer das definições dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos demais documentos legais que orientam as práticas em sala de aula, visando sempre o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

É importante salientar que esta pesquisa está pautada na compreensão da indissociabilidade entre corpo e mente. Assim, foi verificado que as profissionais, de modo geral, ainda possuem concepções de corpo fragmentado. Todavia, nota-se um esforço para que haja modificações deste entendimento, como observamos em suas declarações na tentativa de pensar o corpo uno, como essência do ser, como presença no mundo, numa perspectiva que corrobora com a filosofia existencialista de Merleau-Ponty (1994).

É papel do profissional que lida com a Educação Infantil pensar no processo de desenvolvimento integral de suas crianças, abordando de maneira mais ampla o corpo e suas manifestações, não se atendo a questões pontuais. Além disso, estes necessitam aprender a lidar com as manifestações corpóreas espontâneas de suas crianças e entendê-las como parte integrante de uma relação extremamente salutar que visa à interação, ao diálogo e à própria história dos sujeitos, pois estas demonstrações através do corpo são carregadas de significados.

Assim, pensando na criança da Educação Infantil como sujeito de direitos, faz-se necessário se pensar também numa educação de qualidade, que contemple diversas etapas na constituição do cidadão pleno, integral, compreendendo as dimensões sociais, afetivas, cognitivas e motoras, perpassada pelas práticas pedagógicas.

Evidentemente, a visão mecanicista ainda permeia a prática de alguns profissionais em seus discursos e esse é um dado significativo. Os profissionais que trabalham com essa etapa de ensino necessitam estar atentos a sua prática diária e perceber como podem intervir diante de sua turma, respaldados em documentos legais que direcionam atividades referentes ao corpo e ao movimento, como o RCNEI (1998), os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), entre outros.

A presente pesquisa verificou que, para proporcionar esta formação humana, faz-se necessário conhecer ainda mais as crianças, suas particularidades, suas formas de ver o mundo, de construir e expressar conhecimento. Há que se romper com visões que negam o corpo nos processos de aprendizagem e também se pensar como esse corpo é visto no âmbito escolar. Ao romper esse paradigma, entre corpo e mente, o profissional tende a estimular as crianças a se fazerem/perceberem presentes no mundo, ou seja, serem sujeitos e não objetos, pois propicia maior autonomia nas relações quando se tem “uma visão de corpo e do movimento integrados na totalidade humana.” (Gonçalves, p. 64, 1994).

Nesse sentido, em relação às práticas opressoras, é relevante atentar ao fato de que, quando se costuma impor limites disciplinares, é no corpo que os profissionais imprimem, fazendo com que o outro viva seus limites como se fossem dele. Já as práticas democráticas de educação partem da construção do saber pela própria pessoa, possibilitando, dessa forma, sua autoria de pensamento e sua liberdade.

O corpo, mesmo sob diversas óticas, tais como corpo-submisso, corpo escolarizado, corpo histórico, corpo como identidade, corpo biológico, etc., precisa ser vivenciado em todas as suas dimensões. Por isso, ao educar olhando para uma só dimensão, o profissional que lida com os sujeitos acaba compreendendo este corpo de modo fragmentado e a visão pretendida por essa investigação é justamente perceber o corpo em sua totalidade.

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas de cunho corporal necessitam de uma compreensão baseada na filosofia existencialista por parte dos profissionais inseridos na Educação Infantil,

pois percebemos que esse entendimento acerca do corpo é de suma importância na relação estabelecida entre os educadores e as crianças.

Sendo assim, é importante destacar a relevância do trabalho voltado para o corpo e o movimento na Educação Infantil e das responsabilidades inerentes ao profissional que atua nessa etapa de ensino junto às crianças, pois devemos levar em consideração que as estas se encontram em processo de desenvolvimento (afetivo, cognitivo, físico, etc.), levando-nos a entender que possuem necessidades específicas e merecem serem respeitadas como tal.

Reconheço que a Pedagogia e as unidades educacionais de Educação Infantil se encontram implicados no processo de construção de conhecimento e, buscam através das subjetividades e objetividades dos sujeitos, de certo modo regular a conduta humana com base nos aspectos disciplinares. Saliento aqui a importância do processo de formação dos profissionais atuantes na educação, em seu aspecto inicial e continuado, no sentido de contribuir para formação integral da criança através de suas práticas.

Espero chamar a atenção para a urgência no sentido de reflexão sobre nossas ações enquanto educadores no que diz respeito ao trabalho com o corpo e o movimento, sobretudo na Educação Infantil, além de promover a busca para estudos futuros acerca da temática.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que poderia existir**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BAITELLO JÚNIOR, N. **Síndrome da máquina**. In: CASTRO, G. de et al. (org.). *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997. P. 115-121.

BERGE, Yvonne. **Por uma pedagogia do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Resolução CNE/CEB Nº. 20/2009, Brasília/DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 17 de Jul. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil: práticas escolares e os disciplinamentos dos corpos**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2003, n.23, pp.36-61. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Tradução de Francisco Morás. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165.

FIGUEIREDO, M.X.B. **Educação**: corporeidade nos caminhos da infância. Pelotas, RS: Editora Universitária/UFPEL, 2006.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FIORENTIN, S.; LUSTOSA, N. P.; ROCHA, D. L. S. **Resgatando o papel do corpo e da corporeidade nos processos de ensino e aprendizagem na educação especial**. In: Congresso Internacional de Educação, 5, 2004, São Luiz do Maranhão. Anais do V Congresso Internacional de Educação. João Pessoa: UFPB, 2004. p. 336

FIORENTIN, Sabrina. **Corpo e corporeidade nas percepções e as práticas pedagógicas de professores da educação infantil especial**: da visão mecanicista / reducionista à visão sistêmica / holística. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, 2006.

FORMOSINHO, J.O.; KISHIMOTO,T.; PINAZZA, M.A. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artemed, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. História da violência nas prisões. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom mocismo** – cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991. (Coleção Novas Buscas em Educação, v. 40)

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS. G. G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999. (Coleção Educação Física)

GALLO, Sílvio (Coord.). **Ética e Cidadania – Caminhos da Filosofia**: Elementos para o ensino da filosofia. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

GARDNER, H. Prefácio- Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: ARTMED, 1999

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **O jogo da cultura e a cultura do jogo:** por uma semiótica da corporeidade. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir** – Corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 17-46, jul./dez. 1997.

IMBASSAÍ, Maria Helena. Conscientização corporal – Sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo. In: Julieta Calazans, Jacyan Castilho, Simone Gomes (org.). **Dança e educação em movimento**. 2 ed. – São Paulo – Cortez, 2008.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero:** conceitos e termos / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília: Autor, 2012. E-book disponível em:

http://issuu.com/jaquelinejesus/docs/orienta_es_popula_o_trans

KISHIMOTO. T. M. escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, C. P. de (org.) **História da educação:** processos, práticas e saberes. São Paulo: escrituras, 1998, p.123-138

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo:** Antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Brincos: linguagem, brincadeira e educação de crianças. In: JALLES, Antônia Fernanda; ARAÚJO, Keila Barreto de (orgs.). **Arte e Cultura na Infância**. Natal, RN: EDUFRN, 2011. (Coleção faça e conte).

LOPES, M. R.C. Descompasso: da formação a prática. In: KRAMER, S. et. al. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 101-130. (Coleção prática pedagógica)

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** (org.) – Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.59-75, jul/dez. 2000.

MACIEL, Sonia Maria. **Corpo invisível: uma nova leitura na filosofia de Merleau-Ponty**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994. (texto original publicado em 1945)

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai a escola**. 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MONTEIRO, A. M. L. **Afetividade sim!** In: Alexsandro da Silva, Claudinéia Maria Vischi Avanzini, Ester Calland de Sousa Rosa, Telma Ferraz Leal. (Org.). **A criança no ciclo de alfabetização**. 1ed. Brasília: Ministério da Educação, 2015, v. 02, p. 94-104.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidade e educação física: do corpo objeto ao corpo sujeito**. 2ª Edição, Natal, RN: EDUFURN, 2005.

_____. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago, 2005

_____. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia. Acervo disponível em: www.scielo.br/epsic. Estudos em Psicologia, 2000. Acesso em 14 de ago 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea** – Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Decodificação crítica e expressão criativa**. Seriedade e alegria no cotidiano da sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 1992.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife** / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Kátia Marcelina de Souza. – Recife: Secretaria de Educação, 2015.

ROMANO, Erica Carolina. **Concepções e Corporeidades Docentes na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Araraquara, SP: Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2015.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Entrevista com José Gil. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, n. 5, v. 2, p. 253-266, 1997.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo e diversidade cultural**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 87-98. set. 2001.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2 ed. – Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

STOKOE, Patrícia. HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos**: a dança na escola. Cadernos Cedes, Campinas, vol.21, n.53, pp. 69-83, abr. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

7 APÊNDICES

7.1 APÊNDICE A

TABELAS DO ESTADO DA ARTE

ANPEd

Título	Autor	Ano	Instituição
Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação na infância	Ana Cristina Richter	2005	UFSC
Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)	Márcia Buss Simão	2008	UFSC
Crianças mirando-se no espelho da cultura: Corpo e beleza na infância contemporânea	Raquel Gonçalves Salgado; Anabela Rute Kohlmann Ferrarini e George Moraes de Luiz	2012	UFMT / PUC - SP

CAPES

Título	Autor	Ano	Instituição
Corpo e Movimento na Educação Infantil: Concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas	Nara Rejane Cruz de Oliveira	2010 (Tese)	USP
A prática pedagógica dos professores da Educação Infantil do município de Ponta Grossa – PR: Uma análise sobre o corpo em movimento	Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara	2013 (Dissertação)	UEPG
Um olhar sobre o educador da infância: O espaço do brincar corporal na prática pedagógica	Daiana Camargo	2011 (Dissertação)	UEPG
Cuidados com o corpo: Permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba /SP	Maura Hess Junqueira	2006 (Dissertação)	UNICAMP
Concepções e corporeidades docentes na educação infantil	Erica Carolina Romano	2015 (Dissertação)	Universidade Estadual Paulista

PORTAL LUME - UFRGS

Título	Autor	Ano	Instituição
Educação Infantil: Práticas escolares e o disciplinamento dos corpos	Rodrigo Saballa de Carvalho	2005	UFRGS
As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: Reflexões para a pedagogia da infância	Irene Carrillo Romero Beber	2014 (Tese)	UFRGS

SBECE – SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO

Título	Autor	Ano
A revista escolar (1925-1927): A educação do corpo em pauta	Maria de Fátima Guimarães Bueno e Ana Cristina Rodrigues	2013

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – UFPE

Título	Autor	Ano	Instituição
Os discursos dos professores da educação infantil em Caruaru – PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância	Iunaly Félix de Oliveira	2013 (Dissertação)	CAA - UFPE

7.2 APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Corpo e educação: reflexões sobre a prática pedagógica e contribuições no processo de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil”** de responsabilidade do pesquisador **Diorge Santos da Costa**, sob orientação da **Profa. Dra. Mariangela Momo**, a qual pretende **analisar as concepções e os modos de intervenção de corpo/corporeidade e movimento presentes na prática pedagógica de professoras e ADI que atuam na Educação Infantil.**

As entrevistas serão realizadas individualmente por meio de um roteiro previamente estruturado. As mesmas serão gravadas em áudio, conforme conversa prévia e concordância junto aos participantes da pesquisa.

Sua participação é voluntária e ao participar deste estudo, permitirá que o pesquisador utilize e analise informações obtidas através da entrevista realizada, tendo total liberdade e direito de se recusar a participar em quaisquer fases da mesma. Contudo, asseguramos que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são de ordem invasiva mínima e se caracterizam em possíveis incômodos com relação a exposição de fatos e situações vivenciadas no decorrer de sua jornada profissional.

Reiteramos que apenas o pesquisador e sua orientadora terão conhecimento aos dados e, que só serão publicados para fins de pesquisa, sem a identificação individual dos sujeitos.

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto e imediato. Todavia, esperamos que esta investigação contribua para o campo de estudos sobre as práticas pedagógicas, a corporeidade e a Educação infantil.

Você não terá nenhuma despesa para participar desta pesquisa e também não receberá nenhuma remuneração por sua participação. Para quaisquer outras informações, você poderá entrar em contato com o pesquisador através do endereço eletrônico: diorgesantos@hotmail.com.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TERMO DE CONCORDÂNCIA

Eu, _____,
portador(a) do RG nº _____, após a leitura e compreensão destas informações, declaro por meio deste termo que concordei em ser entrevistado(a) e participar da pesquisa intitulada “**Corpo e educação: reflexões sobre a prática pedagógica e contribuições no processo de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil**” desenvolvida por Diorge Santos da Costa. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof. Dra. Mariangela Momo.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter ônus, e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e sua orientadora.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Confirmo ainda, que recebi cópia deste termo de consentimento.

Data: ____/____/____

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador

7.3 APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Perfil

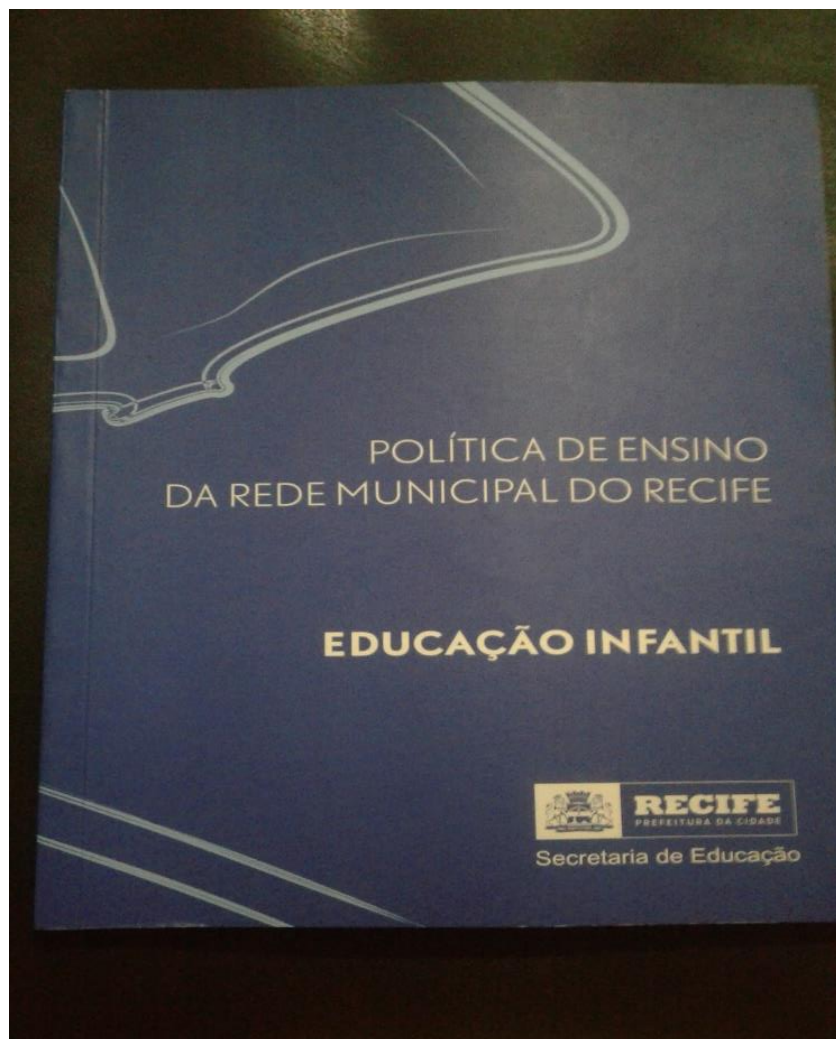
1. Idade:
2. Sexo:
3. Profissão:
4. Formação Acadêmica/escolar:
5. Formação complementar:
6. Tempo em que exerce essa função:
7. Onde concluiu sua formação:
8. O que representa para você trabalhar na Educação infantil?
9. Que motivo te levou a fazer esta escolha?
10. Você se sente apto/a (física, psicologicamente e profissionalmente) para lidar com o público desse espaço educativo? Por quê?

Específicos

1. Pra você o que é corpo?
2. O que você compreende por corporeidade?

3. O que você entende por movimento?
4. Qual a relação entre corpo, corporeidade e movimento? Justifique.
5. Como você percebe o corpo da criança? O corpo é visto em sua prática como elemento integrador entre as crianças? De que maneira você direciona as atividades de corpo e movimento para as crianças em sala de aula?
6. Você se identifica com atividades de cunho corporal? Essas atividades estão dentro de seu planejamento?
7. Do seu ponto de vista, quais as contribuições das atividades correlatas ao corpo e ao movimento para o desenvolvimento integral das crianças em ambiente escolar?
8. E quanto a formação acadêmica e/ou escolar, você, enquanto profissional da educação sente que em termos curriculares, questões que perpassam a temática da corporeidade são contempladas? Justifique.
9. Você já participou de alguma formação que contemplasse aspectos da corporeidade e do movimento na educação infantil? Como se deu essa explanação?
10. Em sua opinião, que mecanismos poderiam regulamentar as práticas pedagógicas quanto ao sentido do corpo e do movimento, na perspectiva do desenvolvimento integral das crianças?
11. Essa entrevista possibilitou uma maior reflexão acerca da corporeidade em seu fazer pedagógico? De que maneira?

8 ANEXO 1



QUADRO 1 Objetivos de aprendizagem para o eixo corpo

EIXO: CORPO - Objetivos de Aprendizagem	Ed. Infantil		
	A	B	C
1. Reconhecer o corpo, enfatizando os cuidados necessários ao seu desenvolvimento e à sua apropriação enquanto patrimônio inviolável.	▲	●	●
2. Identificar as mudanças físicas como necessárias ao desenvolvimento de cada ciclo de vida, percebendo e aceitando que cada pessoa é única.	▲		
3. Expressar os sentimentos relativos às mudanças que vão ocorrendo no corpo.	▲		
4. Aceitar seu corpo e gostar de si próprio, tendo uma visão positiva de si.	▲	●	
5. Desenvolver capacidades sociais que promovam os vínculos afetivos, a fim de facilitar a demonstração de afetos e a expressão de sentimentos.	▲	●	
7. Desenvolver a capacidade de se defender diante das ameaças relacionadas ao abuso/violência sexual e violência de gênero.	▲	●	
8. Reconhecer a anatomia e a fisiologia sexual e reprodutiva masculina e feminina e os sentidos que o corpo adquire em cada cultura, período histórico e sociedade.	▲		
9. Desconstruir os mitos e falsas crenças relativas à masturbação ao longo dos ciclos de vida.	▲		

LEGENDA ▲ Iniciar ● Aprofundar

Produção da equipe do GTE5 (2014)

A Educação em Sexualidade, no eixo Relações e Justiça de Gênero para Educação Básica, apresenta como Direitos de aprendizagem:

- a. Ter o direito de se apropriar dos conceitos de sexo, sexualidade e relações de gênero em seus contextos culturais, psicossociais e históricos.
- b. Ter o direito de reconhecer, desmistificar, defender-se e denunciar atos e preconceitos, relacionados à identidade de gênero e sexual.