



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E**  
**IDENTIDADES**

**ROSIMERE FERREIRA DA PENHA**

**CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E**  
**LIMITES PARA A LIVRE EXPRESSÃO DA CRIANÇA**

**RECIFE**

**2022**

**ROSIMERE FERREIRA DA PENHA**

**CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E  
LIMITES PARA A LIVRE EXPRESSÃO DA CRIANÇA**

Dissertação de graduação em Educação, Culturas e  
Identidades da Universidade Federal Rural de  
Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões

**Recife**

**2022**

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

---

- P399c Penha, Rosimere Ferreira da  
Corpo e movimento na educação infantil: possibilidades e limites para a livre expressão da criança / Rosimere Ferreira da Penha. - 2022.  
83 f.
- Orientadora: Patricia Maria Uchoa Simoes.  
Inclui referências.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2022.
1. Corpo. 2. Movimento. 3. Criança. 4. Infância. 5. Educação Infantil. I. Simoes, Patricia Maria Uchoa, orient. II. Título

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Drª Patrícia Maria Uchôa Simões**

**(Orientadora) Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades -  
Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco- PPGECI**

---

**Profª Drª Gilvaneide Ferreira de Oliveira**

**Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades - Universidade  
Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco- PPGECI**

---

**Profª Drª Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles**

**Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - Universidade Federal de  
Pernambuco - PPGEduc**

## RESUMO

Este estudo investiga a relação entre corpo e movimento, focalizando as possibilidades e limites da livre expressão da criança na Educação Infantil. Buscamos compreender como as crianças reagem nas interações com seus pares durante as rotinas e práticas pedagógicas na creche e CMEI. O parâmetro é a relação entre corpo e movimento com a organização do espaço, este se configurando como um elemento disciplinador ou integrador; com o tempo escolar organizado em contraposição aos desejos e necessidades das crianças que se vêem entre o controle e a transgressão das rotinas, como também, a autonomia e mobilidade que apresentam uma construção e organização localizadas entre os opostos de liberdade e limites dos movimentos e ações das crianças. As discussões partem dos novos estudos sociais das infâncias, propondo uma reflexão interdisciplinar articulada aos aportes teóricos que investem na reflexão acerca dos processos educativos do corpo que tem se configurado nas instituições escolares, ampliando a abordagem discutimos o desenvolvimento numa perspectiva sociocultural estabelecendo um diálogo com os conceitos de experiência presente na obra de Walter Benjamin e Jorge Larrosa. Os dados foram construídos a partir de registros videográficos que retratam atividades pedagógicas no cotidiano da creche e CMEI e entrevistas semi-estruturadas com as professoras I. O lócus da pesquisa são instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Recife. O estudo revela uma relação de imbricamento entre a livre expressão do corpo e seu movimento com o espaço, tempo, mobilidade e autonomia, assim como, discute percepções que podem favorecer novas experiências e práticas na Educação Infantil.

**Palavras-chaves: Corpo. Movimento. Criança. Infância. Educação Infantil.**

## AGRADECIMENTOS

É com muita gratidão que chego na conclusão deste trabalho, a caminhada foi longa e recheada de adversidades, haja visto, estarmos vivendo uma pandemia, sendo assim, não poderíamos esperar bons tempos. No entanto, não é do tempo ruim que desejo falar, quero narrar a experiência vivida na caminhada e com imenso carinho agradecer a todos e todas que foram parceiros neste caminhar.

A princípio agradeço aos meus irmãos mais velhos, que se tornaram trabalhadores no início da adolescência para que eu pudesse estudar e ter uma formação acadêmica, com a mesma intensidade agradeço a minha irmã que na sua infância assumiu junto com a minha mãe meus cuidados maternais, honro deverasmente este sacrifício irmã(os), sou só gratidão a vocês, resistimos!

“Como se fora brincadeira de roda (memória)  
Jogo do trabalho, na dança das mãos (macias)  
No suor dos corpos, na canção da vida (história)  
O suor da vida no calor de irmãos (magia)”  
(Gonzaguinha, 1981)

Aproveito para expressar minha admiração a dona Maria José, minha mãe, que me serviu de exemplo por ter sido uma mulher sempre a frente de seu tempo, é um grande vazio a sua ausência, a você e ao meu pai (In memória) meu muito obrigada e minha gratidão!

“Eu apenas queria que você soubesse  
Que esta menina hoje é uma mulher  
E que esta mulher é uma menina  
Que colheu seu fruto, flor do seu carinho.  
(Gonzaguinha, 1987)

Agora meus mais profundos agradecimentos vão para aquele que decidiu ser meu companheiro de vida, meu marido Ricardo, que se faz presente em todas as horas, proporcionando alegrias, aliviando as dores e dividindo os pesares. Por dividir a vida comigo, meu muito obrigada companheiro!

“Ainda bem  
Que você vive comigo  
Porque senão  
Como seria esta vida?  
Sei lá, sei lá...  
(Arnolpho Lima/Vanessa Da Mata, 2004)

É com verdadeira paixão que agradeço aos responsáveis por trazer mais vida em vida, minha filha Nara e meu filho Pedro, os maiores tesouros que eu poderia ter, pois a todo

momento aprendo sobre ser mãe, partilhar amor e liberdade, estão sempre me apresentando por diferentes olhares, as questões da contemporaneidade e me favorecendo rever valores e conceitos arraigados em mim. É só gratidão a essas duas criaturas!

“Amor que não se pede  
Amor que não se mede  
Não se repete  
Amor”  
(Marisa Monte/Nando Reis/Raça Negra, 1994)

Agradeço a minha sogra uma mulher fénix, sinónimo de fortaleza que está a todo o momento (res)significando a vida e me servindo de exemplo, obrigada por me acolher como filha e ter compartilhado responsabilidades que favoreceram meu caminhar.

“*Companheira me ajuda  
Que eu não posso andar só,  
Eu sozinha ando bem  
Mas com você ando melhor*”  
(Ciranda de domínio popular)

Esses sujeitos fortalecem a minha caminhada ajudando a tirar as pedras que encontro no caminho e apoiando-me nos desníveis quando me desequilibro e penso em desistir, à vocês um mar de gratidão.

Este bloco de agradecimento é dedicado aos encontros, foram inúmeros e com grandes significados, inicialmente encontrei um grupo de sonhadoras(es) e juntos idealizamos uma Escola Cooperativa o Projeto Nossa Escola, esse espaço me educou para humanidade, me ensinou a ser mulher, mãe, companheira e militante da educação, possibilitou uma formação profissional qualificada e a construção de relações tão sólidas que me sinto a vontade de dizer que tenho um grupo de amigas(os) verdadeiras(os) e profissionais que toda educação gostaria de ter. Agradeço simultaneamente, a cada criança do Projeto Nossa Escola por me ensinar que podemos fazer uma séria educação brincando, muita gratidão as projetinas e projetinos, meu eterno carinho e muito obrigada por esta caminhada juntos(as)!

“Há um passado no meu presente  
O sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão  
E me fala de coisas bonitas  
Que eu acredito que não deixarão de existir  
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor .  
(Milton Nascimento, 1988)

Outro encontro importante foi com a Escola Pública, através das interações e experiências vividas com os(as) estudantes e em cada uma das funções que desempenhei, aprendi a ler realidades e percebi que muitas vezes o limite já está dado, as possibilidades é que devemos perseguir, conheci o valor da resiliência, da tolerância, da esperança e da luta, compreendi que o território da educação é um campo onde as ideias estão sempre em disputa e por isso é tão importante a relação estreita com a academia que é o lugar onde as ideias se fortalecem, desta forma, a escola pública foi um dos canais de mobilização para esta caminhada e sendo assim, meu muito obrigada! Agradeço também, a todos e todas com os quais trabalho atualmente na Escola Paulo Freire de Formação de Educadores do Recife pelas trocas estabelecidas e vivências compartilhadas!

“Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei...”  
(Almir Sater/Renato Teixeira, 1992)

Seguimos com mais um encontro, trata-se das Empoderadas um grupo composto pelas companheiras de turma no mestrado: Fernanda, Flávia e Milene, cada uma me presenteou com as coisas que as caracterizavam enquanto pessoa: Fernanda é precisa, concisa e coesa em suas abordagens, isso favoreceu a minha sistematização; Flávia atenta, perceptiva e perspicaz, com conhecimento verticalizado, mobilizou meu foco; Milene dotada de sensibilidade, leveza e afetividade, me favoreceu no acolhimento das emoções e ideias. Este grupo foi de extrema importância pois trocávamos inquietações, angústias, perspectivas e felicidades, sempre regado por docinhos da Simone Barros! Neste grupo posso também colocar Mariana Uchoa, uma pessoa com uma essência maravilhosa e uma sutileza acolhedora, produzir junto com ela é sempre muito bom! Obrigada amigas! A companhia de vocês tornou o caminhar mais tranquilo e saboroso, sou muito grata por ter encontrado vocês neste caminho.

Então chega, pede uma breja  
Puxa a cadeira porque assunto nós têm pra tarde inteira  
Amizade verdadeira a gente sente (sente)  
Eu posso ficar três vida' sem trombar que nós é amigo pra sempre, aí  
(Emicida, 2010)

Um encontro decisivo foi com o GPIEDUC, o Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade que me acolheu e pavimentou o caminho acadêmico por onde me lancei a caminhar. Toda gratidão aos que fazem o GPIEDUC pela cooperação na minha formação e, em especial, a pessoa de Juceli pelo acolhimento e carinho.



“Eu vou à luta com essa juventude  
Que não corre da raia a troco de nada  
Eu vou no bloco dessa mocidade  
Que não tá na saudade e constrói  
A manhã desejada”

(Gonzaguinha, 1980)

A caminhada chega aos passos finais e o encontro agora é com as professoras Conceição Gislane e Gilvoneide que fizeram parte da minha banca examinadora, a elas minha gratidão pela atenção e empenho na leitura e apreciação da dissertação, como também pelas valiosas contribuições dadas ao trabalho.

“Eu te desejo vida, longa vida  
Te desejo a sorte de tudo que é bom  
De toda alegria, ter a companhia  
Colorindo a estrada em seu mais belo tom...”  
(Flávia Wenceslau, 2010)

É chegado o fim deste percurso, um trajeto que atravessou uma pandemia e um pandemônio configurado pelo desgoverno que no momento domina o país, tempo tenebroso, assustador e isso tornou tudo mais difícil, foram inúmeros os entraves e adoecimentos, contudo todas as vezes em que o desânimo queria fazer folia em mim, o amparo da minha **orientadora Patrícia Simões** reanimava as forças, sempre com muito acolhimento, uma fala reflexiva, esperançosa e “ nos seus olhos eram tanto brilho que mais que sua orientanda eu fiquei sua fã” e a coloquei no roo das amigas do coração. Toda gratidão a você Patrícia por sua cumplicidade na produção, seu companheirismo no caminhar, seu respeito aos limites e por toda a humanidade que impregna a sua ação educativa, gratidão pelo presente da presença, você tornou o caminho agradável e bom de ser percorrido, fazendo até parecer fácil!

“...Você caiu do céu  
Um anjo lindo que apareceu  
Com olhos de cristal  
Me enfeitiçou  
Eu nunca vi nada igual  
De repente  
Você surgiu na minha frente  
Luz cintilante  
Estrela em forma de gente  
Invasora do planeta amor...”  
(Tunai, 1984)

Essa caminhada me encheu de esperança e gratidão, entendi que viver a vida é simplesmente compreender a marcha e seguir em frente!

Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza

De que muito pouco sei  
Ou nada sei  
Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir  
(Almir Sater/Renato Teixeira, 1992)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO - AMPLIANDO O OLHAR SOBRE O TEMA CORPO E MOVIMENTO</b>	<b>14</b>
<b>2. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA DIALOGANDO COM AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E CORPO</b>	<b>18</b>
<b>3. CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>21</b>
<b>4. METODOLOGIA</b>	<b>29</b>
4.1. A PESQUISA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID'19	29
4.2. DELINEANDO O TERRITÓRIO DA PESQUISA	31
4.3. CONTEXTO DA PESQUISA	34
4.4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	35
4.5. METODOLOGIA DE ANÁLISE	36
4.6. ASPECTOS ÉTICOS	37
<b>5. ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>38</b>
5.1. ANÁLISE DOS REGISTROS EM VÍDEO	39
5.1.1. O ESPAÇO NA RELAÇÃO COM O CORPO E MOVIMENTO	40
5.1.1.1. O CORPO E O MOVIMENTO (RE)SIGNIFICANDO O ESPAÇO	40
5.1.1.2. A FANTASIA AMPLIANDO O ESPAÇO PARA O CORPO E MOVIMENTO	42
5.1.1.3. O CORPO E MOVIMENTO ENTRE OS DESAFIOS E O CONTROLE NO ESPAÇO INADEQUADO	43
5.1.1.4. O ESPAÇO LIMITA, MAS NÃO INVIABILIZA O MOVIMENTO DO CORPO NO CONTATO COM ELEMENTOS DA NATUREZA	44
5.1.2. O TEMPO ESCOLAR NA RELAÇÃO COM O CORPO E O MOVIMENTO	47
5.1.2.1. TEMPO PARA EXPERIMENTAR DE CORPO INTEIRO	48
5.1.2.2. O MOVIMENTO DO CORPO REPROVANDO O TEMPO PRESCRITO	50
5.1.2.3. TEMPO PARA O ATRAVESSAMENTO	51
5.1.3. CORPO E MOVIMENTO NA RELAÇÃO COM AUTONOMIA E MOBILIDADE	53

5.1.3.1.	CORPO E MOVIMENTO NA MOBILIDADE QUE A MÚSICA OFERECE	54
5.1.3.2.	O CORPO E MOVIMENTO NA INTERAÇÃO COM UM INSTRUMENTO FAVORECENDO A AUTONOMIA	55
5.1.3.3.	MOBILIDADE E AUTONOMIA UMA CONSTRUÇÃO SIMULTÂNEA	57
5.1.3.4.	SITUAÇÕES DO COTIDIANO FAVORECENDO A CONSTRUÇÃO DA MOBILIDADE E AUTONOMIA	58
5.1.3.5.	AUTONOMIA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	60
<b>5.2.</b>	<b>AS FALAS DAS EDUCADORAS DA CRECHE E CMEI'S</b>	<b>61</b>
<u>5.2.1.</u>	<u>A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO SOB A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS</u>	<u>62</u>
5.2.1.1.	ESPAÇO: QUANDO O ESTRUTURAL APRISIONA E LIMITA A AÇÃO LIBERTA	62
5.2.1.2.	O ESPAÇO AMPLO COMO PROVEDOR DA QUALIDADE NAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS	63
5.2.1.3.	ESPAÇO SE CRIA E AMPLIA	64
<u>5.2.2.</u>	<u>AS PROFESSORAS DA CRECHE E CMEIS FALAM SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO</u>	<u>65</u>
5.2.2.1.	A RESISTÊNCIA AO TEMPO PRESCRITO NAS ROTINAS	66
5.2.2.2.	O TEMPO PEDAGÓGICO NÃO FAVORECE AO TEMPO DA EXPERIÊNCIA	67
5.2.2.3.	O RITMO DITANDO O TEMPO	69
<u>5.2.3.</u>	<u>AUTONOMIA E MOBILIDADE UMA RELAÇÃO DE RECIPROCIDADE</u>	<u>70</u>
5.2.3.1.	AUTONOMIA E MOBILIDADE SE CONTROLAM COM LIBERDADE	71
5.2.3.2.	A AUTONOMIA CONSTRUÍDA POR ACOLHIMENTO E CONFIANÇA	72
<b>6.</b>	<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b>	<b>73</b>
<b>7.</b>	<b><u>REFERÊNCIAS</u></b>	<b>79</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe investigar as relações entre corpo e movimento, focalizando as possibilidades e limites da livre expressão da criança na Educação Infantil. A perspectiva do estudo é de que a livre expressão do corpo permite que a criança produza conhecimento sobre o mundo, tendo o corpo como mediador e instrumento dessa produção de saberes (SAYÃO, 2008). Essa discussão pode apontar elementos que venham a contribuir com as práticas pedagógicas, no que se refere ao reconhecimento das assimetrias nos ritmos de desenvolvimento e diferenças nos interesses das crianças e à renovação das formas de organização dos espaços, tempos e materiais pedagógicos, valorizando as atividades que incluam o contato com a natureza, os jogos e brincadeiras, a cooperação e interações.

Essa discussão discorre da compreensão do corpo como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários (BUSS SIMÃO & ROCHA, 2007) à qual a lógica binária não atende, enquanto conceito. A explicação do corpo está continuamente integrada por diferentes aspectos e exige um termo T (um terceiro incluído), conforme define Nicolescu (2000), que seja responsável por conciliar os diferentes níveis de realidade nos quais constitui-se o corpo, destituindo a existência da polaridade e respeitando a premissa de que todos os níveis de realidade existem ao mesmo tempo. Dessa forma, o todo (corpo) reúne dimensões (biológica, ambiental, sociocultural, psicológica) que estão contidas neste todo (corpo), um fenômeno com estrutura de totalidade bastante complexa.

Assim, pretende-se propor um debate que possa vir a evidenciar as conexões entre a livre expressão do corpo das crianças e o acolhimento e respeito às diferenças e diversidade de gênero, raça e etnia, considerando o que Bento e Carone (2003) chamam a atenção quando diz que o corpo é a sede da identidade da criança. Sendo assim, a forma como a criança se relaciona com seu corpo pode ser marcada pela rejeição ou acolhimento que seus pares adultos e crianças têm desse corpo. A rejeição a um corpo por ser negro ou por apresentar deficiência, ou até mesmo, por ser fora do modelo padrão estabelecido pela sociedade de consumo, pode produzir um mau sentimento em relação a esse corpo e provável alteração na autoestima da criança.

Portanto, em diálogo com os postulados da transdisciplinaridade, manteremos atenção na complexidade do tema, atentos à articulação das diferentes dimensões (sociocultural, biológico, afetivo e cognitivo), à produção da linguagem simbólica advinda das diferentes formas de narrativas corporais das crianças, às descobertas promovidas pelas interações entre os sujeitos e sujeitos e objetos, à necessidade de superação da lógica binária (corpo e mente) e à adoção da lógica da integralidade.

A pesquisa empreendida insere-se no debate proposto pelos novos estudos sociais das infâncias que apontam a necessidade de ruptura com dicotomias como indivíduo/sociedade, natureza/cultura, mente/corpo, entre outras, para a compreensão da criança e de seu desenvolvimento (CORSARO, 2011; MARCHI, 2017; PROUT, 2010; SARMENTO, 2005; ABRAMOWICZ & RODRIGUES, 2014). Para tanto, serão utilizados os conceitos de culturas da infância, culturas de pares e reprodução interpretativa, articulados às diferentes áreas e perspectivas teórico-metodológicas que propõem uma reflexão interdisciplinar da criança.

O estudo contará com os aportes teóricos de Michel Foucault (1987) que aponta como os processos de educação do corpo e seus movimentos estão presentes em várias instâncias da sociedade e tem influenciado decisivamente as concepções e a forma de tratamento do corpo infantil no âmbito escolar. Buscaremos também em Walter Benjamin (1928) e Jorge Larossa (2002; 2014) a compreensão do conceito de experiência, como aquilo que nos afeta, nos toma e transpassa, e que na infância envolve os campos sensorial, corporal e estético, pelos quais as crianças vão elaborando e narrando a experiência, a partir do brincar. Nessa perspectiva, a discussão se ampliará concebendo o desenvolvimento numa perspectiva histórico-cultural, compreendido a partir das interações e inter-relação entre natureza, sociedade e cultura, abarcando os domínios afetivo, cognitivo e motor, numa abordagem integral da criança (VYGOTSKI, 2010; WALLON, 1995).

O estudo proposto neste trabalho investiga o corpo e o movimento na primeira infância procurando buscar compreensões sobre os processos pelos quais as crianças experienciam o movimento de seus corpos exercitando autonomia e mobilidade no acesso a materiais, no deslocamento nos espaços, na utilização de brinquedos, no desenvolvimento de brincadeiras e na organização do tempo, tendo como referência as definições e determinações de uma ordem institucional adulta presente nas rotinas diárias das instituições de Educação Infantil, bem como, das estratégias emergentes das próprias crianças nas suas interações e trocas com os pares.

A presente investigação analisa as narrativas produzidas pelas crianças através da livre expressão do corpo, observando a expressividade, as construções simbólicas, o estabelecimento de relações, a troca de ideias, informações, sentimentos e saberes, assim como, descreve a partir das interações das crianças com seus pares, as situações nas quais o corpo e o movimento atuam como instrumento de negociação na busca por afeto, atenção e cumplicidade. Por fim, buscamos identificar as formas pelas quais, através do corpo e movimento, as crianças resistem às imposições e normatizações dos adultos nas situações do cotidiano da creche.

Este estudo está sistematizado em cinco capítulos; no primeiro capítulo que foi dedicado às infâncias, partimos de Ariès (2006) para situarmos a construção histórica e social da infância,

a institucionalização da educação e a escolarização do corpo infantil. Para essa discussão, utilizaremos proposições de autores do campo interdisciplinar dos novos estudos sociais das infâncias como William Corsaro, Rita Marchi, Alan Prout, Manuel Sarmiento e Anete Abramowicz que nos fornecem elementos para estabelecer conexões entre as concepções de infância, criança e corpo e possibilitam a análise da complexidade e ambiguidade da infância, observando a subjetividade da criança e a concebendo como ator social que produz cultura. No **segundo** capítulo, a discussão é pautada por análise de produções acadêmicas dos estudos sobre corpo e movimento com diferentes concepções, ampliando os olhares sobre o tema, as complexidades e imbricamentos, apresentando cenários com diversas possibilidades de estudos e discussões. O **terceiro** capítulo aborda corpo e movimento na perspectiva dos aportes teóricos de Sayão, Foucault, Gaya e Buss-Simão que discutem as concepções e a forma de tratamento do corpo infantil no âmbito escolar, elucidando o corpo e o movimento da criança como instrumentos de interação e conhecimento do mundo. Para essa reflexão será utilizada a noção de experiência de Benjamin (1984) e Larossa (2002; 2014), em diálogo com Wallon (1995) e Vygotski (2010), na perspectiva de relacionar corpo, desenvolvimento e a produção de significados e saberes pela criança. O **quarto** capítulo é composto pela descrição dos procedimentos metodológicos propostos para a pesquisa e as considerações éticas na coleta e análise dos registros. No **quinto** capítulo, estão descritas as análises do conteúdo compilado e os resultados. Por fim, o **sexto** capítulo apresenta as possíveis conclusões do estudo. As compreensões advindas da pesquisa nos apresentaram uma trilha de possibilidades por onde as crianças através da linguagem corporal denuncia a importância da escuta do que os pequenos corpos têm a dizer sobre as vivências e experiências no cotidiano dos processos pedagógicos.

## 1.0 REFERENCIAL TEÓRICO AMPLIANDO O OLHAR SOBRE O TEMA

No Brasil, o estudo do corpo na educação vem sendo associado às pesquisas sobre o processo de produção de saberes pelas crianças e vem emergindo como temática importante no debate sobre as infâncias. No levantamento bibliográfico realizado por Bezerra e Moreira (2013), os autores observaram que, a partir do ano de 2006, ocorreu uma crescente preocupação com o tema corpo e educação, chegando a quadruplicar o número de publicações quando comparado à produção de 1946 à 2006, de apenas 46 registro nesse período, a 147 entre os anos de 2006 a 2012. Possivelmente, essa preocupação guarda relação com o cenário político que, nesse último período, incorporava discussões relacionadas à liberdade de expressão, aos direitos sociais e econômicos e a processos de inclusão da população, até então excluída da distribuição

dos bens produzidos histórica e economicamente.

Num outro estudo, Simões e Ferreira (2019) analisaram a produção científica na base de dados Scielo Brazil sobre as temáticas: infância, cultura e corpo. Os resultados também mostraram que a grande maioria dos estudos foi publicada em periódicos da área da Educação e apontaram a falta de articulação das noções de corpo e cultura, priorizando a abordagem de uma ou outra dimensão da infância.

No presente estudo, também foi feito um levantamento das publicações sobre corpo e movimento na Educação Infantil. Discutiremos alguns resultados desses estudos, nas diferentes décadas, em busca de oferecer um panorama da área e situarmos a discussão proposta no âmbito desta pesquisa. O levantamento apontou a existência de uma considerada produção bibliográfica voltada para a prática pedagógica e a formação de professores(as), com maior concentração na área da Educação Física.

Abordaremos, inicialmente, os estudos que apontam a compreensão binária de separação entre corpo e mente. Os estudos de Freire (1992) registram que o dualismo cartesiano é responsável por promover essa concepção que ainda se faz presente enquanto referencial teórico para parcela significativa dos(as) professores(as) que, por dificuldade em lidar com o movimento corporal das crianças no interior das unidades educacionais, pautam sua prática na negação do corpo.

O exercício dessa prática docente encontra sustentação no contexto de uma sociedade marcada por controle e racionalidade onde os movimentos de liberdade e expressividade das crianças provocam desafios e logo disparam os dispositivos do poder sobre o corpo (FOUCAULT, 1979).

Nessa perspectiva, produzir saberes sobre o corpo e o movimento que ajudem a compor a prática pedagógica dos(as) docentes, pode significar um caminho para contribuir efetivamente na superação da concepção de corpo como mero acessório imposto pelo binarismo corpo/mente, permitindo considerá-lo como recurso pedagógico na formação do ser humano. Essa é a proposição do estudo de Silva e Pereira (2008), quando apresenta a reflexão acerca das dificuldades dos(as) docentes em lidar com o movimento corporal das crianças e alertam para a necessidade de processos formativos que oportunizem ao/à docente vivenciar sua corporeidade, uma vez que isso impacta diretamente na prática pedagógica.

Por outro lado, o estudo realizado por Oliveira (2010) indica que os(as) professores(as) reconhecem a importância do corpo e movimento no desenvolvimento infantil e, segundo a análise feita com professores/as da Educação Física que atuam na Educação Infantil, duas recorrentes compreensões permeiam as práticas cotidianas e a formação destes educadores(as):



(i) o corpo e o movimento como conteúdos e/ou componentes curriculares e (ii) o corpo como linguagem, expressão e interação na perspectiva da integralidade. No entanto, na prática pedagógica, o corpo e o movimento ainda aparecem como agentes do desenvolvimento psíquico e o cuidado do corpo destina-se a aprimorar a mente e pouco se faz na perspectiva da integralidade da criança.

Essa concepção dual se evidencia no estudo sobre currículo realizado por Cerisara (2000), mostrando que as percepções de corpo e movimento na Educação Infantil apresentam distanciamentos entre o que consiste o campo de conhecimento e o que deveria ser plenamente vivenciado, impactando no processo de interações e produção de saberes pelas crianças. É fundamental refletir que, devido ao modo como a negação do corpo e do movimento impactam a vida das crianças, Oliveira (2002) propõe maior relevância a esta área, alertando para a importância do desenvolvimento da motricidade no desenvolvimento da criança e reconhecendo a urgência de uma mudança de concepção no cenário da Educação Infantil.

Portanto, não apenas o currículo e a prática pedagógica precisam superar a concepção cartesiana de corpo, a forma inadequada de organização do espaço escolar também precisa de mudança. Segundo Galvão (1992), a inadequação do espaço escolar às possibilidades psicomotoras das crianças, acompanhada das exigências disciplinares e as propostas pedagógicas inadequadas, produzem uma atmosfera de conflitos e tensões nas interações entre docentes e crianças, evidenciada na contenção do movimento das crianças por parte dos(as) professores(as), resultando numa dinâmica nas interações sociais com limitações das possibilidades motoras das crianças. O estudo sugere uma revisão na compreensão que se tem do movimento infantil, assim como do espaço dado a ele no cotidiano escolar. Assim, toda e qualquer atividade das crianças em espaço escolar pode significar momento de controle de seus corpos.

Nesse sentido, Richter e Fernandes (2011) investigaram a rotina alimentar de uma creche e comprovaram que, no momento da alimentação, há uma “tutela dos corpos infantis” que se inscreve em um contexto no qual o corpo aparece como um instrumento de treinamento, protagonista de processos disciplinares, direcionados à civilização da conduta e de controle, de cada criança em particular.

Em contraponto ao treinamento e processos disciplinares, Fronckowiak (2011) “traz o corpo em viva voz”, em um estudo onde a poesia e a infância estabelecem um diálogo através do corpo, compreendendo este na sua integralidade, respeitando o movimento e a identidade e denunciando a “imobilidade e mudez da linguagem corporal na escola da Educação Infantil.” A autora aponta a falta de percepção do corpo como instrumento proporcionador da experiência

do conhecer. Também, revela que a intencionalidade no uso das inúmeras linguagens desmobiliza a contenção do corpo e potencializa a produção de saberes pelas crianças. Por fim, o estudo aponta para a poesia como a ponte de acesso entre a escrita e o uso das expressões corporais proporcionando aprendizagem significativa e não apenas apreciativa.

A pesquisa indica que há necessidade das crianças revelarem suas aprendizagens corporalmente e apresenta a leitura de poemas como uma destas possibilidades, pois as crianças se expressando corporalmente sobre o entendimento do que é lido, não racionalizam, mas agem. Assim, Fronckowiak afirma:

Na leitura é validado para as crianças o encontro com a sua linguagem original, permitindo que a cognição venha a emergir da corporeidade e a compreensão a partir do movimento e não como processamento de informações (FRONCKOWIAK, 2011, p.99).

Portanto, permitir a expressão da corporeidade é possibilitar que a identidade e a subjetividade da criança sejam construídas de forma autônoma, relacional e vivenciada por meio de processos que se realizam em seus corpos, mobilizando as várias dimensões que favorecem o desenvolvimento integral. Como afirmação dessa abordagem, temos os estudos realizados por Munarim (2011) com crianças indígenas, no qual a autora verifica “o que podemos aprender com a criança indígena”, em seu território de convivência, onde a organização social, do espaço e do tempo primam por uma compreensão do corpo, como um instrumento de conhecimento na relação da criança com o mundo.

Considerando as abordagens acerca do corpo e movimento, contidas nos estudos utilizados para esta reflexão, percebemos temas de significativa recorrência que envolvem a crítica às concepções que insistem em conceber o corpo de forma fragmentada. Essas concepções produzem binarismos entre corpo e mente, impossibilitando a construção da alteridade dos professores(as) com as crianças e produzindo relações conduzidas por autoritarismo, controle, limites e diretividades que fragilizam o processo de desenvolvimento, de conhecimento e a produção de sentidos pelas crianças.

Sobretudo, tem destaque a formação dos(as) professores(as) como espaço privilegiado para a atuação no sentido de favorecer o reconhecimento da potencialidade expressiva do próprio corpo destes profissionais e, assim, vir a conceber o corpo infantil, numa perspectiva de superação da concepção dicotômica, ainda presente nas práticas pedagógicas das instituições de ensino. Os estudos indicam a educação como um instrumento importante na promoção do protagonismo da criança na tarefa de ressignificar seu corpo, alertando para a necessidade de se investir na captura do cotidiano das crianças para compreendê-las como participantes em

suas culturas, em seus tempos e espaços e nas suas formas de significar o mundo.

Percebe-se, portanto, a importância das questões levantadas e aprofundadas por essas pesquisas que nos revelam a complexidade acerca dessa temática, apontando às necessidades e possibilidades de orientações para programas de formação continuada e propostas pedagógicas das diferentes redes de ensino, numa perspectiva de inserção do corpo e movimento nas práticas escolares da Educação Infantil.

## **2. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA EM DIÁLOGO COM AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E CORPO**

Esta temática procura abordar as infâncias e a criança questionando a universalidade e as dualidades existentes nessa discussão, reconhecendo que as crianças agem socialmente e não são objetos passivos de socialização mesmo imersas nas normas que estruturam as relações sociais. Trata-se de perceber a criança como sujeito histórico e de direito que constrói sua identidade, reproduz, mas também, produz cultura experimentando e significando o mundo nas interações que estabelece (CORSARO, 2011; MARCHI, 2017; PROUT, 2010; SARMENTO, 2005). Para iniciar a reflexão contida neste capítulo, trazemos Drummond (1989) e o convite à reflexão acerca das concepções de infância e criança com a poesia Verbo Ser:

Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor.  
 Que é ser?  
 É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três.  
 E sou?  
 Tenho de mudar quando crescer?  
 Usar outro nome, corpo e jeito?  
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?  
 É terrível ser? Dói? É bom? É triste?  
 Ser pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?  
 Repito: ser, ser, ser, er, r.  
 Que vou ser quando crescer? Sou obrigado á? Posso escolher?  
 Não dá para entender.  
 Não vou ser.  
 Não quero ser.  
 Vou crescer assim mesmo.  
 Sem ser. Esquecer.  
 (Drummond, 1989)

A poesia retrata valores e práticas que necessitam ser ressignificadas em favor da criança e das infâncias na contemporaneidade, como também, apresenta o dilema no qual as crianças foram submetidas na modernidade, momento a partir do qual, segundo Ariès (1973), surge o sentimento de infância e emerge a concepção de criança que a poesia descreve de forma tão apropriada, revelando o importuno sofrido pela criança em virtude das expectativas que

recaem sobre ela, em razão da ideia de um ser a devir. Essa compreensão de que a criança vai se constituindo ao longo de sua infância, tornando-se um ser completo quando adulta acarretou exigências, limites, obrigações, punições e expectativas acerca das mesmas que vão desde assumir a responsabilidade de empreender o sucesso no futuro, até obrigar-se a ser o agente desse sucesso, do qual, depende a felicidade econômica da sociedade.

Contudo, Ariès (1973) afirma que a infância se constitui na modernidade quando passa a ser percebida como um tempo de vivências específicas, podendo, por sua vez, se diferenciar, de acordo com as forças culturais da vida adulta. O autor compreende que a modernidade elabora um sentimento de cuidados especiais para com a criança e sua educação, iniciando-se, então, o processo de escolarização infantil. Portanto, nesse momento da história, a responsabilidade da educação da criança sai do âmbito privado, passando ao domínio público e é delegada à instituição escolar. Salvaguardando toda ordem de crítica a esta tese que é acusada de ter um caráter anatomista, desenvolvimentista, adultocêntrica, eurocêntrica e idealista (HEYWOOD, 2004), não se pode negar que na modernidade fomentou-se uma discussão que colocou a infância em foco. Por tornar-se, assim, o centro de interesses, é fundamental compreender o funcionamento da infância que adquire visibilidade nas ciências e passa a ser investigada em diferentes aspectos: científicos, biológicos e psicológicos. A infância ganha também reconhecimento como um fator de investimento, sendo assim, a criança se transforma em um ser de consumo que precisa se incorporar ao mercado, logo, deve ser moldada, limitada, domada, controlada, no sentido de se adequar a sociedade organizada nos moldes capitalistas (ABRAMOWICZ E RODRIGUES, 2014).

É nesse contexto que a escola faz-se necessária como uma instituição cuja função é disseminar as verdades produzidas pela sociedade moderna (KOHAN, 2008) e atender a necessidade de formação deste “novo homem” privilegiando sua adequação às exigências da nova organização social que está pautada na industrialização e na venda da força do trabalho, devendo incorporar, com docilidade, os valores conservadores e morais severos a custas de complexas práticas de controle, disciplinamento e governo do corpo focado na soberania da razão em detrimento das emoções, como tão bem pautou Descartes (1962 apud SILVA, 2011), na teoria que inaugurou o conceito de separação entre corpo e mente associando o corpo a uma máquina.

Se observarmos os impactos desta concepção de corpo na educação da infância, veremos como isso reflete-se na forma pela qual, aprendemos na escola, os interditos e obrigatoriedades de tratar o corpo de determinada maneira, favorecendo certo tipo de relações corporais em detrimento de outras, com o nosso próprio corpo e os outros corpos que habitam

a instituição escola.

Dessa forma, a modernidade foi constituindo um conceito de infância estruturado no pressuposto de fase biológica, natural e universal da vida e as crianças vistas como objetos passivos da socialização adulta. A construção deste conceito sobre a infância repercutiu numa percepção de incapacidade bastante negativa para a criança, legitimando a intervenção e o poder do adulto sobre ela. A desconstrução da obviedade e legitimidade presentes neste paradigma tradicional da infância, da criança e de sua educação é o ponto interrogado do campo de estudo da sociologia da infância (MARCHI, 2009).

No esforço de responder a essas interrogações sobre a infância, Abramowicz e Rodrigues (2014) propõem que procuremos refletir, compreender e explicar a infância como “experiência social e individual singular”, desconsiderando os modelos e lugares hegemônicos que padronizam sentidos, norma, estética e saúde numa perspectiva de superação da dominação, promovendo o respeito às diferenças e diversidade de gênero, raça e etnia, buscando constituir a infância para além da lógica do capital. Assim, uma prerrogativa para a educação das crianças deve ser superar os discursos binários impostos e permitir, principalmente no que se refere ao corpo, a experiência de se perceber enquanto parte do mundo em sua volta, de sentir a sensação de pertencimento que favorece a compreensão de que entre ser humano e mundo não há hierarquia nem separação, o que existe é a convivência com a diversidade onde o outro é aceito como legítimo outro (MATURANA, 2001).

Esse contexto mobiliza-nos a reafirmar a infância como construção social, plural e diversa que é construída mediante a interação contínua entre atores humanos, compreendendo que a inserção concreta das crianças e que seus papéis variam de acordo com as formas de organização social na qual estão inseridas, portanto, sua dependência em relação ao adulto é fato social e não natural, assim como, a divisão do poder desigual é uma questão ideológica que resulta da dominação de um grupo sobre o outro (CORSARO, 2011; MARCHI, 2017; PROUT, 2010; SARMENTO, 2005; ABRAMOWICZ & RODRIGUES, 2014; QVORTRUP, 1995). Portanto, a criança é um ser capaz e alguém de quem se deve ouvir a fala e não somente falar sobre ela, compreendê-la como ator social que produz cultura na inter-relação com os mundos infantis e adultos, atentar para a capacidade de reprodução interpretativa que as crianças apresentam quando assimilam, interpretam e ressignificam a cultura na qual estão inseridas, sendo afetadas, mas também afetando a sociedade em que vivem, como descreve Corsaro (2011).

Assim, as crianças vão criando relações e assumindo o papel ativo na definição de sua condição de ator social (COHN, 2002), apresentando competência suficiente para se conectar

de forma integral com as atividades do mundo, as estruturas e interações do cotidiano, conquistando espaço de forma ativa e atuante, manipulando competentemente recursos materiais e culturais de modo a se engajarem em comportamentos contextualmente apropriados (NASCIMENTO, 2015), recusando o estatuto de criança como ser em devir e sim ser que é. Sarmiento (2010) apresenta também a possibilidade de entender a infância como categoria geracional e estrutural da sociedade e a criança como ser biopsicossocial, cujo desenvolvimento é resultado das interações que abrangem as diversas esferas, a política, a sociedade e a cultura e que abarca as dimensões afetivo, cognitivo e motor, numa perspectiva não fragmentada e interdisciplinar.

Neste contexto, o desafio é dirigir o olhar para as concepções e práticas que circundam a criança e a infância, a fim de entender os fenômenos no diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, respeitando a complexidade da infância que se manifesta neste misto de natureza e cultura, numa compreensão híbrida de inúmeras condições e possibilidades. Busca-se, então, estabelecer redes e mediações que possam proporcionar uma linguagem analítica situada entre as oposições polarizadas, no sentido de falar sobre a ordenação da infância, através da análise geracional, mas favorecendo a compreensão de que as trajetórias de vida estão entrelaçadas entre crianças e adultos e se constitui simultaneamente (PROUT, 2010).

Podemos concluir que há uma necessidade de superar as concepções de criança e infância ainda vigentes nos espaços escolares para que possamos, também, ressignificar o corpo e o movimento na prática pedagógica, passando a compreendê-lo como produtor de saberes e pelo qual a criança é impulsionada para a autonomia e mobilidade. É a apropriação do corpo esse instrumento de expressão e comunicação que permite à criança produzir e partilhar a sua produção cultural (CORSARO, 2011), integrando-se e integrando o mundo.

### **3. CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Na história, segundo Sayão (2008), o corpo, em distintas culturas, apresentou diversos significados e sentidos. Na Antiguidade, foi percebido como ideal de cultivo do espírito. Na Idade Média, concebido como sinônimo do pecado ou como ente a ser escravizado para liberdade do espírito. Numa perspectiva renascentista, a arte concebe o corpo como expressão de novas e originais formas de ver o mundo. Na modernidade, o corpo é compartimentado, separado e estudado por especialidades e, na contemporaneidade, o corpo tem significado de mercadoria, um objeto de consumo, consistindo naquilo que se pode comprar ou vender para e por ele, desde beleza, a roupas e acessórios.

Compreender o percurso histórico das concepções de corpo nos permite refletir sobre saberes acerca da própria existência humana, tal como nos mostra o conceito de corpo estruturado por Foucault (2002) que apresenta o corpo como uma superfície de inscrição dos acontecimentos, uma construção social marcada por diferentes tempos, espaços e grupos sociais, uma expressão objetiva, subjetiva e simbólica ao mesmo tempo. Nesta perspectiva, o corpo se apresenta como um instrumento de conhecimento. Nessa direção, como descreve Sayão (2008), na criança, o corpo atua como um decodificador que, através do brincar, favorece a criança explorar sua potencialidade e significar o mundo:

Com relação aos/as pequeninhos/as, é através de brincadeiras, de diversas linguagens, de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços, que os/as eles/as vão dando sentido à infância. Seus corpos possibilitam-lhes a experiência sensorial, sendo assim, seus primeiros brinquedos. (SAYÃO, 2008, p. 03)

Desse modo, o corpo atua na produção de sentidos para a criança, sendo o movimento, segundo Wallon (1995), o primeiro sinal de vida psíquica para as bem pequenas, pois estas se apropriam do corpo como forma de comunicação, manifestando através de gestos e movimentos seus desejos e necessidades, assim como, expressam o que pensam, uma vez, que ainda não há o domínio da fala. Outro fator significativo levantado por Wallon (1995) é o de que o ato mental se desenvolve a partir do ato motor com os gestos e movimentos, assim, o ato motor é responsável por fazer a costura entre a cognição e a afetividade. Desta forma, o afeto, o toque, o gesto acolhedor, e os movimentos devem ser garantidos nas relações do educar e cuidar junto a criança. Por sua vez, inviabilizar os movimentos das crianças é limitar fatores importantes ao seu desenvolvimento, como, por exemplo, a falta de articulação entre a emoção e a inteligência. Sabemos, pois, que essa articulação é mobilizada através da corporalidade entendida aqui, a partir do conceito de Sayão, como:

(...) a expressão da totalidade do corpo, cujas as formas dos movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são reconhecidas como uma construção social que acontece na relação entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade e a cultura (SAYÃO, p. 03, 2008)

Portanto, o corpo, não designa unicamente a dimensão material do ser humano, a carne, também isso, mas, sobretudo, as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele, assim sendo, o corpo jamais deveria ser percebido como uma matéria desvinculada do social, haja vista a forma como as crianças se apropriam do corpo pelo brincar (SAYÃO, 2008).

O brincar, segundo Benjamin (1984), é a forma pela qual as crianças narram a experiência, e esta narrativa se compõe através de três campos: “o corporal, o sensorial e o

estético”, os quais constituem a totalidade do ser criança. Portanto, a narrativa da experiência pelas crianças se realiza fundamentalmente pelo processo de interação e de exploração dos diferentes espaços e tempos, a criança vive sua experiência estabelecendo relações, tensões, afetos e sentidos. Dessa forma, a experiência é internalizada e sentida visceralmente pelo corpo, tornando-o um lugar em potencial de registro significativo da memória narrada (WERLE; BELLOCHIO, 2015).

Assim, para Benjamin, a narrativa é fruto de uma memória que pode ser individual, relacionada aos afetos e sentimentos pelo já vivido, e/ou coletiva que é relacionada à cultura e ao grupo social ao qual se pertence e com o qual se partilha regras e consentimentos. Dessa forma, a narrativa se configura num intercâmbio de memórias no qual, o sujeito fala de si, aprende consigo e com os outros, intercambiando experiência. A criança intercambia a experiência pelo brincar, é brincando que ela narra, absorve e incorpora memórias que permite significar o mundo. Sendo assim, a criança utiliza-se do brincar para repetir e perpetuar as experiências prazerosas, recriando e transformando em hábitos estas experiências e, assim, vivendo repetidas vezes a emoção, o medo e a alegria, na busca da felicidade.

Por conseguinte, o brincar, meio pelo qual a criança elabora e narra sua experiência, é prioritariamente um importante elemento constitutivo da essência do ser criança, fundamental no desenvolvimento, na produção de saberes, nas formas de se comunicar e ler o mundo, realizando-se essencialmente pelo corpo. Desse modo, estabelecer o brincar como um direito a ser garantido na educação da infância é uma prerrogativa para o desenvolvimento com qualidade de vida, e introduzi-lo efetivamente na rotina pedagógica pode promover a prática de uma educação que resista ao controle, a dominação, a hierarquização e ao poder sobre a criança. Assim, talvez possamos experimentar relações nas quais todos (adultos e crianças) aprendam e ensinem de maneira que não faça nenhum sentido paralisar os corpos para produzir saberes. Nesse entendimento, percebemos que “a experiência do corpo vivido, aquele que é composto por sensibilidade, emoções e múltiplas expressões, quando mobilizado por diferentes linguagens produz as mais diversas formas de comunicação, pertencimento e compreensão do mundo” (GAYA, 2006, p. 252). Sendo assim, o corpo constitui-se um dos pontos de interlocução entre as diferentes dimensões (biopsicosociocultural) do desenvolvimento. É no corpo que está a expressão mais evidente da complexidade organizacional do ser humano, identificar e interpretar estas conexões permitem-nos perceber por meio de quais processos as crianças desenvolvem-se.

Seguramente, para que isto se torne uma possibilidade é necessário exigir que o corpo tenha seu lugar na escola, é preciso pensar na perspectiva de uma pedagogia que respeite sua



complexidade (GAYA, 2006), que reconheça a transdisciplinaridade do corpo, garantindo o protagonismo que lhe é de direito como instrumento de conhecimento.

Desse modo, o corpo em movimento é uma das possibilidades de se comunicar com o mundo, haja visto que a criança apresenta inúmeras linguagens, no entanto, a incompreensão dessas múltiplas linguagens tem produzido graves consequências à formação humana na atualidade (MALAGUZZI, 2016). Da mesma forma, tem provocado, historicamente, reducionismos educacionais que negam o potencial da linguagem corporal expressa pelo movimento da criança, impondo uma valorização demasiada nas atividades de cunho mental como a linguagem escrita. É preciso dar-se conta de que o ser humano em um primeiro momento na história, desenvolve a motricidade e que foi o movimento que criou a possibilidade de conhecer e estar nesse mundo, sendo a escrita uma aquisição de milhares de anos depois (MOREIRA, 2008).

Convém explicitar que são as diferentes e múltiplas linguagens que possibilitam a criança construir de maneira lúdica, por meios de diferentes símbolos (o movimento, a fala, o desenho, a escrita e outros), uma expressividade que vai lhe favorecendo estabelecer relações, trocar ideias, informações e sentimentos, no esforço para agir e comunicar-se com seus pares, em suas práticas sociais. São essas interações que permitem a produção de sentido e saberes no processo de desenvolvimento da criança, numa perspectiva de cognição situada que se realiza na interação com os pares e com os artefatos culturais e que favorecem a construção dos significados (VYGOTSKI, 1992). Nesse contexto, o desenvolvimento é compreendido como processo de interações que resulta de um conjunto de ações integradas e complexas que envolvem estrutura, temporalidade, mudanças e continuidades, composta pelo genético, sociocultural, emocional, ambiental e se apresentam estruturalmente numa abordagem sistêmica, como aponta Dessen e Guedea (2005).

O desenvolvimento ocorre de forma complexa e em diferentes campos funcionais que estão diretamente relacionados, interagindo entre si e interligando-se. O sentir, o agir e o pensar funcionam num verdadeiro imbricamento, como concebe Wallon (1995). Ainda para Wallon, é o movimento que mobiliza os primeiros sinais de vida psíquica na criança, pois é através da apropriação do corpo, com gestos e movimentos, que ela demonstra os desejos, necessidades e compreensões, o autor chama a atenção para o fato de que isto acontece porque o ato mental desenvolve-se a partir do ato motor. Portanto, é imprescindível perceber a criança como um ser completo, não dividido em partes (mente e corpo). Sendo assim, a contenção do movimento do corpo da criança, dos choros, das manifestações de alegria e prazer, das frustrações, dos medos e o tempo controlado, não é bem vinda na rotina de cuidados com a criança sequer promotora

do desenvolvimento integral.

Os estudos realizados nos últimos tempos corroboram com a ideia de que, apesar das transformações impulsionadas na educação das infâncias e tensionadas pelos movimentos sociais e movimentos econômicos quando se referem à compreensão da dimensão corporal, não observamos muitos avanços, pois ainda é a racionalidade que pauta o modelo de educação e escolarização da infância até os dias atuais (GARANHANI & MORO, 2000). Isto ocorre, segundo essas autoras, devido ser o empirismo e o racionalismo as matrizes teóricas que afirmaram o corpo em seus aspectos físicos, biológicos e psicológicos, forjando uma compreensão de corpo ancorada na argumentação do dualismo cartesiano que separou o corpo da mente. Essa concepção binária está presente no pensamento e discurso pedagógico atual, no qual, o corpo é percebido como instrumento para o desenvolvimento da razão intelectual, distanciando-se do seu real significado.

Não obstante, há uma urgência em repensar o corpo na educação e escolarização da infância como possibilidade de mudança na lógica do pensamento educacional, sendo imprescindível tornar o espaço da formação docente o lugar privilegiado para discussões e produção de novos conhecimentos acerca dos significados do corpo infantil, priorizando a compreensão da expressividade, das emoções, dos gestos e dos movimentos (OLIVEIRA, 2013). Nesse território de (re)significações, Buss-Simão (2009) alerta para a importância de compreender o corpo como experiência social, onde processos de negociação de significados são vividos pela criança, produtora de cultura. Essa autora ressalta a necessidade de conhecer os processos pelos quais as crianças experienciam seus corpos, orientadas pelas definições e determinações das ordens adultas e institucionais, compreendendo que são estes sistemas de significação que criam e fazem encarnar nos corpos identidades e diferenças, distinguindo os sujeitos. Nesse contexto, constituir meios para entender como os corpos podem ser usados na negociação de relações de poder nas interações entre as crianças e seus pares é fundamental, pois pode produzir compreensões que reverbere em efetivas mudanças na prática pedagógica. Novamente, o espaço da formação de professores(as) é visto como forte aliado para esta ação.

Ainda no âmbito da significação do corpo e seu movimento, Silva (2007) identifica o se-movimentar das crianças como a possibilidade de compreender os variados significados das coisas e das inesgotáveis linguagens que se pode produzir no mundo através do corpo em movimento, no entanto, esta possibilidade é destituída da experiência pedagógica da criança. A incompreensão deste se-movimentar na dimensão da prática pedagógica que envolve as crianças e os educadores interfere no processo de comunicação e diálogo entre eles, no que se refere ao trato da experiência com a alteridade, na compreensão da especificidade do ser

criança, na necessidade da expressividade pelo movimento, e nas produções de significados por diferentes linguagens.

Essa realidade produz incoerências diversas na Educação Infantil, envolvendo objetivos didáticos, lógica ancorada na dicotomia, fragmentação, apriorística e determinista que não incorporam os desejos e singularidades das crianças na prática pedagógica. Nesse sentido, o valor da experiência vívida é secundarizado, limitando as possibilidades didático-pedagógicas para a Educação Infantil. Por sua vez, a implementação do fluxo na prática pedagógica, baseada no se-movimentar como processo de significação, parte do princípio de que conhecer é um processo corporal, sendo imprescindível que a criança explore, perceba, sinta e conheça seu corpo para que ela possa se desenvolver integralmente, interagindo de forma plena com o meio sociocultural, promovendo sua autonomia, resolvendo problemas e produzindo saberes de forma significativa (SILVA, 2007). Esse é um processo do qual o/a professor(a) precisa estar apropriado(a) e o espaço da formação de professores(as) se configura como propositivo nesta mediação.

É bem verdade que a Educação Infantil, ao longo de sua história, apresenta alguns desafios e destacamos, entre eles, a superação da forma escolar na sua visão clássica, o currículo disciplinar e a educação restrita ao ensino e aprendizagem. Sendo assim, assinala-se a necessidade de implementar uma formação do/a professor/a fundamentada no cuidar e educar que garanta qualidade ao atendimento à criança pequena e que considere os tempos e espaços da infância, como proposta educativa centrada na experiência infantil de agir, sentir e significar, na qual o corpo é imprescindível, e empreendendo uma pedagogia relacional construída na relação com as crianças, centrada nas práticas cotidianas, na participação, na valorização das infâncias que distancie-se da mera transmissão de conteúdo (KRAMER, 2000). Alguns documentos oficiais do Ministério da Educação que norteiam o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil apontaram nessa direção, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010.

Salientamos que os significados do corpo e movimento na Educação Infantil são temas que começam a se fazer presentes na discussão pedagógica, desde o lançamento do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), em 1998. Apesar de reconhecer a importância do corpo e do movimento e dar destaque a esses como eixo de trabalho, identificando-o como uma das principais dimensões do desenvolvimento e da cultura, a concepção dicotômica do corpo também permeou esse marco legal. Sobre tudo, o documento demonstra algumas fragilidades, como a visão fragmentada da criança, separando corpo e

cultura.

Convém ressaltar que a compreensão do movimento como linguagem a ser abordada nesta etapa de ensino constituiu-se como um avanço, como é discutido no estudo de Ferraz e Macedo (2001) que aponta esse instrumento como de valiosa importância na ressignificação do corpo e movimento na Educação Infantil, contribuindo para a garantia do direito das crianças e impulsionando a formação dos(as) professores(as) a fomentar a discussão e apropriação deste tema.

A discussão acerca do corpo e movimento ganha força no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil que aponta para a garantia do estímulo e apoio às ações espontâneas do brincar e movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, como também, atenta para a necessidade de qualificar espaços e processos pedagógicos que venham a oferecer às crianças condições de usufruírem de suas possibilidades de apropriação e de produção de significados a respeito da natureza, da cultura e do mundo (BRASIL, 2006).

A perspectiva do corpo e movimento numa compreensão de integralidade na Educação Infantil torna-se mais consistente no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009. Esse documento faz a defesa do direito da criança de se constituir como sujeito único e defende a garantia de uma educação que permita ampliar, desde cedo, a relação com o saber. Também são mencionados o desenvolvimento de valores culturais e de padrões éticos e estéticos, o domínio de diferentes linguagens, entre as quais, a linguagem corporal que é reconhecida como instrumento de significação desses processos (BRASIL, 2009). Mais recentemente, a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que após três versões, teve sua publicação homologada em 2017. O texto final da etapa da Educação Infantil foi aprovado enfrentando muitas críticas por ter se distanciado das duas versões que o antecederam e que registravam com mais coerência às necessidades das crianças na atualidade (SIMÕES; RESNICK; LIMA, 2020).

Convém esclarecer que apesar das fundamentadas críticas em relação à BNCC, o documento oferece visibilidade ao corpo, apresentando o currículo estruturado por campos de experiências e sendo um destes campos, reservado ao corpo, gesto e movimento, concebendo o corpo como um instrumento expressivo e comunicativo por excelência, que serve de suporte para o desenvolvimento integral da criança. O texto também indica, como eixos estruturantes da proposta curricular da Educação Infantil, as brincadeiras, interações, entre outras atividades próprias das culturas infantis.

Mesmo considerando as contribuições contidas nos marcos legais, pesquisas já relacionadas neste estudo, indicam a necessidade da formação dos(as) professores(as) realizar

se a partir de ações integradas que mobilize o sensível, o estético e o corporal destes/as profissionais, de forma que convide a repensar as concepções de corpo e movimento, infância, criança, a ação docente, o papel do educador e a prática pedagógica necessária na Educação Infantil. Essas ações aceitam o desafio de desconstruir as concepções de educação das infâncias ancoradas nas diversas dicotomias presentes no pensamento pedagógico.

Dessa forma, os marcos legais documentam e ratificam a função da escola como espaço responsável por promover uma educação plena da criança, na qual, a garantia da expressividade do corpo favorece a integração entre o “compreender e fazer, a partir do desejo de conhecer o mundo” (FREIRE, 1992), e conhecê-lo através deste “brinquedo” insólito chamado “corpo” com o qual, a criança exerce sua autonomia, percebe seus sentimentos, desloca-se em várias direções, explora seus limites e potencialidades, experimenta sensações de temperatura, acolhimento, tensão, satisfação, dor e prazer, em permanente interação com o ambiente a sua volta.

Desse modo, a Educação Infantil deve ser concebida a partir de outros pensares e outros fazeres desafiando a cultura escolar a mudar, principalmente, em relação ao trato com o corpo, negociando os espaços de ação do mesmo, viabilizando suas potencialidades e as significações feitas através dele do cotidiano, favorecer os diálogos, encontros entre as crianças e delas com o mundo e com os adultos, fortalecendo a imaginação, a criatividade, a curiosidade, a capacidade de fazer perguntas, de construir hipóteses, a autoria das crianças e do professor/a, valorizar a cultura das crianças e das infâncias colocando em primeiro plano o brincar, o jogo simbólico, as linguagens, a arte como dimensão humana nas práticas cotidianas, favorecendo a organização do tempo e espaço centrados nas culturas infantis, acreditar na criança e nos seus desejos, favorecer a autonomia assegurando a capacidade de escolha e o contato com o mundo natural e apostar no livre movimento do corpo como instrumento de desenvolvimento, pautar a educação das crianças na ética da alegria, do cuidado, fazer um movimento a favor do prazer e da potência (TIRIBA, 2008).

Neste percurso investigativo, abordamos alguns dos desafios que se apresentam em várias dimensões para a educação da infância e que expressam uma outra forma de pensar, estruturar, planejar e fazer esta educação, comprometendo-se e validando os novos paradigmas que orientam os estudos sociais da infância que trazem novas concepção e apresentam a urgência de educar para humanidade.

## 4 - METODOLOGIA

### 4.1- A pesquisa no contexto da pandemia da covid'19.

Em virtude do advento da pandemia de COVID 19 que impactou no cotidiano das crianças, professores(as) e pesquisadores(as), o desenvolvimento da metodologia que vinha sendo delineada no projeto desta dissertação foi comprometido, uma vez que a mesma exigia uma leitura mais próxima dos sujeitos da pesquisa, no que diz respeito a seus gestos, expressões, movimentos, ações e comportamento em geral. Considerando essa realidade, foi necessário reconstruir as formas e os processos na condução da pesquisa, repensar a dimensão, as fontes de dados, método de coleta, instrumentos e procedimentos, na perspectiva de possibilitar a cobertura das múltiplas dimensões do fenômeno investigado no cenário de pandemia, tornando se imprescindível refletir sobre as possibilidades de prosseguir com a pesquisa enquanto as restrições à circulação e interação estivessem em vigor.

Sendo assim, com a impossibilidade de estar em campo, a construção dos dados desta investigação tomou um novo redirecionamento, passando a pesquisa a ser conduzida à distância, a partir dos respectivos lugares de isolamento de cada um dos participantes, com o contato efetivado por meio de diferentes plataformas digitais de comunicação, especialmente e-mail, WhatsApp, redes sociais e plataforma de videoconferência, com o propósito de integrar combinações de métodos capazes de contribuir para a pesquisa e assim garantir a efetivação do processo.

Assim, para o desenvolvimento deste estudo utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa, compreendida como aquela que concebe o conhecimento como processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atua na realidade transformando e sendo transformado. A intenção é se aproximar do mundo dos sujeitos, seus significados dados às experiências cotidianas, suas linguagens, suas produções culturais e suas formas de interação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa qualitativa tem particular relevância nesta investigação, pois apresenta formas de estudo que levam em consideração a realidade social, a diversidade cultural e ambiental e os contextos a serem estudados, utilizando conceitos que reconhecem o conhecimento como um constante processo de construção que percebe o novo relevante e desenvolve o conhecimento a partir da sensibilidade, no estudo empírico das questões (MINAYO, 2004).

Nesta pesquisa trabalhamos com a análise de conteúdo com a finalidade de estudar os sentidos da informação a partir da frequência dos temas identificados nos documentos

analisados. Na análise de conteúdo, é possível captar informações que podem estar explícitas, mas também veladas nas narrativas das ideias, o que permite a possibilidade de fazer inferências e interpretações acerca do conteúdo latente ou manifesto nas mensagens apresentadas pelos sujeitos. Neste contexto, Bardin apresenta a seguinte descrição da análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativo às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, P. 42)

Organizamos para produção dos dados duas ferramentas: a videográfica para captar as experiências vivenciadas pelas crianças em suas interações no espaço escolar e a entrevista online semiestruturada, com as respectivas professoras das salas observadas pela videografia, na perspectiva de estabelecer uma aproximação que permita perceber as compreensões destas professoras acerca dos temas investigados.

Nessa pesquisa, utilizamos a metodologia da videografia como ferramenta de pesquisa, a qual se caracteriza pelo estudo do registro em vídeo de atividades e ações, neste caso, das crianças em seu contexto escolar. Os vídeos fazem parte de um banco de dados, compilados a partir de vídeos do cotidiano da prática pedagógica das creches e CMEI's do lócus da pesquisa, produzidos no ano de 2019 e cedidos por professoras da Secretaria de Educação do Recife. As educadoras participantes foram identificadas, a partir da equipe técnica pedagógica da formação de professores/as do Recife, como educadoras que proporcionam experiências significativas na prática pedagógica da Educação Infantil, como também, por dispor de material videográfico disponível para contribuir com a construção do banco de dados tão necessário ao desenvolvimento da pesquisa e, por fim, por evidenciarem a disponibilidade para participar da pesquisa, mesmo nas condições adversas do contexto da pandemia.

A escolha da videografia como instrumento nos permite examinar detalhadamente, através das imagens, as mudanças sutis nas ações, nos gestos, movimentos e expressões das crianças na relação com seus pares, como também, capturar o cotidiano, investigando situações onde a mediação cultural evidencia-se nas relações intra e intergeracionais, observando como as crianças utilizam-se da gramática das culturas infantis (SARMENTO, 2004).

Na videografia, a análise parte da descrição do processo de realização das ações como foco para as informações, não perdendo de vista o significado da atividade em que a ação se insere com a compreensão de que “o dado é construído na relação com o observador que o elege a partir de sua reflexão, sensibilidade e interação com os fatos observados, não implicando que o dado é subjetivo, ao contrário ele é compartilhável” (PEDROSA & CARVALHO, 2005).

O outro instrumento utilizado foi a entrevista online de característica semiestruturada, realizada individualmente a partir de chamadas de vídeo executadas através de ferramentas de videoconferência. Nesse processo, procuramos criar uma relação de interação com as professoras participantes da pesquisa, estabelecendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. As professoras versam suas opiniões e compreensões sobre os temas propostos, com base nas informações que elas detêm, o propósito é ampliar as possibilidades de interação e observação do lócus da pesquisa, para a compreensão das dimensões que compõem o fenômeno estudado.

Através das concepções explicitadas pelas professoras é possível o aprofundamento de pontos não perceptíveis pela videografia. Simões e Resnick (2017) chamam a atenção para a impossibilidade de pensar a criança fora do seu universo de relações com seus pares e a pesquisa como instrumento capaz de explicar toda a complexidade do fenômeno humano. Apontam também para a atividade de investigação como uma forma de interação entre crianças e adultos, momento de negociação de sentidos das ações, onde os sujeitos se afetam e se modificam nas relações que estabelecem.

#### **4.2 - Delineando o território da pesquisa: a Rede Municipal do Recife**

Esse estudo foi realizado na rede municipal de ensino de Recife que é, ao mesmo tempo, singular pelas inovações que realiza e plural pelos desafios que enfrenta. No que se refere aos desafios, a rede de Recife viveu a mesma trajetória histórica que o país: a luta pela garantia do acesso das crianças à creche levou absorção da demanda através das creches vinculadas aos órgãos do Bem - Estar e Ação Social, resultado da mobilização de mulheres, sindicatos e movimentos comunitários em favor do direito das/os trabalhadoras/es a este serviço (RECIFE, 2015 p. 21). Convém explicitar que o atendimento às crianças de classe mais abastadas realizava-se na rede privada, enquanto que as crianças socioeconomicamente mais desfavorecidas eram atendidas nas instituições comunitárias e filantrópicas. Mobilizadas pela exclusão dos direitos básicos sofrida pela população, algumas escolas comunitárias protagonizaram junto às comunidades dos mangues, morros e córregos, o enfrentamento a esta realidade que é composta por um conjunto de lutas e resistências. A luta pela educação e democratização do país visibiliza a necessidade da Educação da Infância e traz rebatimentos no município. Assim, no período de 1993 a 1996, as creches municipais são desvinculadas da Secretaria de Ação Social e incorporadas à Secretaria Municipal de Educação de Recife.

Mesmo assim, as ações executadas com vistas a ofertar vagas às crianças em idade pré escolar ainda não suprem as necessidades da população do Recife de acesso e permanência na



Educação Infantil, mesmo quando esta é traduzida em direito das crianças na LDBEN 9394/96 e reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, pois as demandas eram crescentes. Todavia, o Recife implementou ações singulares, que contribuíram para a percepção da creche como espaço educativo: a publicação dos pilares conceituais e metodológicos do trabalho na Educação Infantil, através do lançamento do livro “Tecendo a Proposta Pedagógica”, fruto da construção dos professores através da formação continuada. Sendo assim, a rede do Recife insere o/a professor(a) nas turmas de zero a doze meses, uma ação reconhecida como pioneira no país. Outra ação foi a passagem de professores(as) animadores(as) culturais para compor o quadro de profissionais da creche no segundo turno desses espaços, com a função de promover atividades através das artes e cultura (RECIFE, 2015)<sup>1</sup>.

No período de 2005 a 2008, visando fortalecer a prática pedagógica, a rede municipal do Recife implantou um processo de formação continuada com foco na formação de leitores, na perspectiva de garantir uma política de leitura nas creches municipais que respeitasse a singularidade desta etapa de ensino. A expectativa é de que as creches se constituam em locais de aprendizagens significativas integradas por vivências lúdicas, superando a perspectiva e experiências de apenas cuidados (RECIFE, 2008).

Também ocorreu uma expansão da rede física em regime de colaboração com o governo federal através do Programa Proinfância<sup>2</sup> que financiou a construção de 6 unidades no município<sup>3</sup>, o que favorece a legitimação dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e a criação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), ancorado na Lei Nº 17.161/2005, subsidiando a qualidade na educação infantil. É possível perceber que a rede municipal de educação do Recife apresenta um percurso na busca do atendimento às crianças na Educação Infantil, entretanto os desafios para assegurar o acesso e permanência nos espaços

---

<sup>1</sup> Para acessar

<http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/POL%C3%8DTICA%20DE%20ENSINO%20ORMER2015.pdf>

<sup>2</sup> Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância - instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

(<https://www.fn-de.gov.br/programas/proinfancia>).

<sup>3</sup> Segundo dados do SIMEC, acessados em 10/02/2022 (<https://bityli.com/ZGZgC>)

educacionais públicos com qualidade continuam ainda presentes. Não obstante, ainda é necessário garantir os direitos, a saber: universalização da Educação Infantil na faixa etária de quatro e cinco anos e ampliação das matrículas em creches; atender todas as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2010-2020 e consolidar o investimento financeiro necessário para a educação de qualidade.

A Educação Infantil do Recife tem uma política de ensino elaborada ao longo dos últimos 30 anos e publicada em 2015, na primeira versão, e em 2017, na versão atual, com acesso online<sup>4</sup>. Constituiu também, sua política de formação continuada que se apresenta como um espaço de encontro para estudo e reflexão dos processos educativos, assim como, um instrumento de possível contribuição à prática pedagógica, que impulsiona o esforço de atender o binômio cuidar e educar, considerando as interações e brincadeiras como eixo estruturante (RECIFE, 2017).

O direito de brincar é outro desafio a ser superado pela rede do Recife, pois uma breve observação feita por Alencar & Penha (2019), em um ciclo de formação continuada dirigido aos profissionais das instituições de Educação Infantil Municipal, revelou que, em suas falas, os/as docentes afirmam o brincar como alegria, movimento, criatividade, desafios, desenvolvimento, aprendizagem e imaginação. Entretanto, quando referente à importância do brincar no espaço escolar, as educadoras destacam as dificuldades que enfrentam, como: os espaços inadequados, o tempo acelerado, a cobrança por resultados de alfabetização e a imposição de programas e projetos que sobrecarregam a rotina das crianças. Outro ponto de destaque relaciona-se com os conflitos durante as brincadeiras que são traduzidos em impedimento do brincar das crianças.

Nesse estudo, as falas das/os professoras/es denunciam dificuldades que corroboram com a resistência em perceber que a formação integral das crianças inclui a linguagem corporal na prática cotidiana, e que o brincar e o livre movimento corporal são fundamentais para o desenvolvimento integral infantil. Assim, a vigência destes desafios já expostos e a necessidade de serem superados mobilizam a investigação e o estudo deste território, a Educação Infantil do Recife, território pensado aqui como aquele que gera paisagens cognitivas e modos de subjetivação (OLIVEIRA & FONSECA, 2008), que pode trazer informações e produzir

---

<sup>4</sup> Para acessar

[http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/POL%C3%8DTICA%20DE%20ENSINO%20R\\_MER2015.pdf](http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/POL%C3%8DTICA%20DE%20ENSINO%20R_MER2015.pdf)

instrumentos que ofereçam contribuição a formação de professores(as) e implicações na prática pedagógica.

### 4.3. Contexto da Pesquisa

A nosso estudo apresentou como lócus de investigação para observação, uma creche e quatro CMEI'S que compõem a Rede Municipal de Educação do Recife. A creche é localizada na zona norte do Recife e recebe crianças de um a três anos, não assegurando o atendimento a crianças com menos de um ano. São um total de 42 crianças, atendidas em três turmas, sendo o grupo I com 12 crianças e os grupo II e III com 15 crianças, em cada sala, contando com um quantitativo de três professoras, nove Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) e duas Auxiliares de Serviços Gerais (ASG) que também auxiliam nas salas de aula. Esse quantitativo atua nos dois turnos. Também estão presentes na creche seis estagiários, divididos por turma e entre os turnos manhã, intermediários e a tarde, com a perspectiva de atender o número de adultos necessários aos cuidados com a criança, e mais três funcionários dos serviços gerais e duas merendeiras que alternam horários. A instituição não possui pessoal administrativo, função essa acumulada pela coordenadora.

A estrutura da creche é toda adaptada, em virtude de ser uma casa comum. São espaços apertados, desníveis no piso, rampas, batentes, becos, banheiro pequeno com apenas três bacias sanitárias para todas as crianças e três chuveiros, sendo apenas um com banho quente. Na entrada, também tem um espaço de terraço onde acontece a alimentação das crianças e algumas atividades pedagógicas, uma vez que as salas são pequenas e não comportam mesas nem cadeiras.

O segundo espaço de investigação foi um CMEI localizado na zona oeste do Recife. A unidade também é do Proinfância e apresenta uma estrutura pensada para o atendimento às crianças de zero a três anos, Grupos 0, I, II e III. somando um quantitativo de 95 crianças, divididas em cinco salas, cada sala atende em média 21 crianças, e, o grupo zero, recebe apenas 17. Conta com uma gestora, uma coordenadora pedagógica, uma professora readaptada e um agente administrativo na secretaria, cinco professoras, todas concursadas, uma professora CTD (Contrato Temporário de Docente) que garante as substituições nas salas nos momentos de aula atividade dos professores(as). A unidade também possui Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI), estagiárias, pessoal de cozinha, limpeza, lavanderia e porteiros.

A terceira unidade observada é um CMEI, localizado na zona sudoeste do Recife. A comunidade assistida é composta de setores menos favorecidos, mas também, de uma parcela que tem os direitos básicos garantidos e demonstra certa qualidade de vida, são oriundos dos

condomínios populares que têm se instalado na região. O CMEI atende a crianças de zero a quatro anos, divididas em cinco salas com horário integral, sendo as crianças de cinco anos atendidas em um único horário. Portanto, são sete turmas no total, sendo: berçário, Grupos I, II, III e IV, em horário integral, e o Grupo V é uma turma pela manhã e outra à tarde. As turmas são formadas por um quantitativo de 16 crianças no berçário, 21 nos Grupos I, II e III e 25 nos Grupos IV e V. Todas as salas com professores do quadro efetivo do município e os respectivos ADIS, atendendo ao quantitativo expresso em documentos oficiais do Conselho Municipal de Educação. O CMEI conta com um espaço amplo composto por refeitório, biblioteca, plantas, parque de areia com brinquedos estruturados, pátio coberto e um quadro de serviços gerais e merendeira compatível com a necessidade expressa pela instituição.

A quarta unidade, também CMEI está localizado em outro bairro à sudeste no Recife, a instituição recebe 121 crianças do Grupo zero ao Grupo V, distribuídos em seis turmas, possui professoras concursadas nos Grupos de zero ao IV, no Grupo V é professora contratada. Também faz parte do quadro de pessoal da unidade três auxiliares de serviços gerais (ASG), oito agentes de desenvolvimento infantil (ADI), cinco estagiários, duas merendeiras e um agente administrativo, uma coordenadora pedagógica e uma coordenadora administrativa. A unidade conta com estrutura material, arquitetônica e de pessoal que parece permitir certa fluidez no desenvolvimento do trabalho no interior da instituição.

#### **4.4 Procedimento Metodológico**

No sentido de organizar o processo de investigação, estruturamos três etapas de ação. A primeira consistiu na articulação das professoras que foram contactadas por WhatsApp. Através de mensagens, apresentamos as informações gerais sobre o projeto de pesquisa e efetivamos o convite para participação no estudo com a solicitação de que enviassem vídeos que registrassem suas práticas pedagógicas, em seguida, enviamos o projeto de pesquisa, por e-mail, juntamente com o Termo de Livre Consentimento (TLC), para apreciação das professoras e assinatura da participação na pesquisa. Dessa articulação, resultou uma base de dados com um corpus de material videográfico, composto por 37 vídeos, oriundos de quatro instituições diferentes.

Deste total, 12 vídeos foram selecionados, tendo como critério o tempo de duração da filmagem e as evidências de questões relacionadas ao tema. A compilação dos vídeos selecionados se deu da seguinte forma: cinco vídeos dos que foram cedidos pela professora e coordenadora da creche; dois vídeos dos que foram enviados pela professora do CMEI I; três vídeos dentre os enviados pela professora do CMEI II e do CMEI III e três vídeos enviados pela gestora. No total, tivemos três professoras, uma coordenadora pedagógica e uma gestora

contribuindo com a pesquisa. As turmas observadas são dos grupos I, II e III, que estão descritas no processo de registros das análises.

A segunda etapa consistiu na realização de uma coleta de dados complementares, pois, de posse dos dados preliminares obtidos pela videografia, percebemos a necessidade de buscar mais informações e utilizamos como instrumento de produção de dados a entrevista online semiestruturada. A entrevista teve o propósito de ampliar as possibilidades de interação e observação do lócus da pesquisa, favorecendo a compreensão das dimensões que compõem o fenômeno estudado a partir das concepções explicitadas pelas professoras, permitindo certa verticalidade no estudo de questões que a videografia não conseguiu captar. Procuramos ouvir as educadoras de 3 turmas e instituições diferentes envolvidas no estudo, na perspectiva de perceber as compreensões dessas educadoras acerca dos temas, assim como verificar as possibilidades e limites forjadas nas relações estabelecidas com espaço, tempo, mobilidade e autonomia para garantia deste direito na Educação Infantil.

Durante a entrevista online, estabelecemos uma conversa, antes de iniciar a gravação, na qual foi explicitado e acordado o processo de realização da atividade, os assuntos a serem conversados, o tempo previsto em uma hora. Esse tempo foi flexibilizado no decorrer da atividade, diante da necessidade de argumentação das professoras. Também foi reservado um momento para esclarecimento das dúvidas e questões a respeito da atividade. Após todas estarem cientes e devidamente de acordo com os encaminhamentos, iniciamos a sessão. Foram tratados temas que permeiam aspectos como: trajetória profissional (formação inicial e continuada); compreensões acerca da Educação Infantil (função, importância), a rotina (espaços, tempo, autonomia e mobilidade); o currículo (saberes necessários); avaliação; contexto da instituição (localização, infraestrutura, organização, funcionamento e relações interpessoais). Com este roteiro, as entrevistas produziram três horas e meia de vídeo.

#### **4.5. Metodologia de Análise**

A terceira etapa deste trabalho teve por finalidade o tratamento das informações compiladas pertinentes ao estudo da pesquisa, no sentido de permitir a compreensão dos processos de construção da realidade percorrido pelas crianças e professoras participantes. Nesta etapa, a partir das transcrições integrais dos vídeos, após a leitura exploratória utilizamos o procedimento de recorte do material para análise em episódios, conforme os estudos de Pedrosa e Carvalho (2005). Os temas foram organizados a partir dos objetivos da pesquisa e identificados no contato com os dados obtidos pelo material compilado, sendo eles: **espaço, tempo, autonomia e mobilidade**, na relação com o corpo e movimento que serão descritos

mais adiante.

Para análise das entrevistas transcrevemos, integral e literalmente, todas as falas das professoras. Com os dados transcritos, iniciou-se uma leitura exploratória dos registros nos quais procuramos identificar como as professoras percebiam os temas norteadores da investigação que estão situados na relação do espaço, tempo, autonomia e mobilidade com as possibilidades e limites do corpo e movimento na Educação Infantil. Observada a recorrência desses temas, os trechos foram recortados do texto, em unidades comparáveis, para análise temática procurando identificar os núcleos de sentidos e assim, produzimos um bloco de sentidos agregando às falas. As entrevistadas foram identificadas por nome de flores para o registro dos dados. Após este percurso, o próximo passo foi a classificação de subtemas que expressam elementos que confirmam ou modificam as hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos.

#### **4.6. Aspectos Éticos**

Este estudo não estabeleceu um contato presencial com as crianças, mas aceitou o desafio proposto por Simões e Resnick (2017) de ver e ouvir as crianças, através dos vídeos, buscando fazer aproximações que favoreçam a produção e troca de conhecimentos promovendo modificações nos sujeitos da pesquisa pela força da experiência de conhecer, reafirmando o dialogismo e a alteridade na pesquisa das infâncias, como forma de construir novos significados para o ato de pesquisar, com a compreensão do lugar da diferença nas interações entre adultos e criança e procurando construir reflexões estruturais da sociedade sobre as infâncias e as forças que subalternizam e normatizam as crianças.

Espera-se encontrar nas informações concedidas pelas crianças da pesquisa, revelações que permitam perceber suas representações, percepções e linguagens a respeito do seu corpo e do seu movimento. Os resultados foram analisados com a compreensão de que a condução da pesquisa na infância deve trazer a possibilidade de um olhar interdisciplinar que favoreça estudos dos mais variados aspectos: sociológico, antropológico, psicológico, histórico, ambientais, arquitetônicos, biológicos e suas configurações, para que assim, possamos superar os desafios éticos e metodológicos presentes na pesquisa da infância (NASCIMENTO, 2015).

As atividades realizadas ao longo da investigação observaram protocolos, com o intuito de não causar nenhum risco, incômodo ou desconforto para qualquer parte envolvida, ao contrário, a proposição é transformar a dificuldade em ação positiva, fomentando uma nova forma de produção de dados tendo as professoras com total protagonismo pois, a construção da base de dados foi possível devido à participação integral das professoras, na produção de todo

o acervo filmico utilizado no estudo, como também, a disponibilidade em conceder a entrevista para ampliação dos dados.

Convém salientar, que as ações realizadas no estudo foram acordadas com as profissionais sendo conferida a ausência de identificação e de publicização da imagem tanto das crianças quanto das professoras. Sendo assim, todo o material produzido está rigorosamente acompanhado pela autorização para uso da imagem e apreciação em estudos. Observamos as questões relacionadas à ética na pesquisa com crianças, colocadas por Kramer (2002), que chamam a atenção para o cuidado com a não exposição do nome próprio e sim a utilização de nomes fictícios, o respeito a autorização das crianças e dos responsáveis para uso das imagens dos participantes (fotos e vídeos), assim como, o necessário retorno e a devolução dos resultados.

Diante do exposto, esse estudo se propõe a uma investigação que preserve os aspectos éticos da pesquisa com criança e infância, garantindo-lhes autoria e partindo da autorização de todos os envolvidos: Secretaria de Educação, escola, responsáveis, professores/as e, inclusive das crianças para o desenvolvimento do estudo das imagens, como também, no que se refere ao uso desses registros que serão utilizados apenas na divulgação da pesquisa. Acreditamos que os procedimentos utilizados adequam-se ao entendimento sobre infância/criança que embasa esta proposta, bem como, aos dispositivos éticos que são solicitados na atividade investigativa.

## **5. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Como já foi colocado anteriormente, com base nos autores que orientam este estudo, o corpo é compreendido como uma estrutura composta por várias dimensões que funcionam de forma interdependente e interligadas. Essa estrutura atua como instrumento de conhecimento e significação do mundo, produzindo existência na interação com a cultura e o ambiente (SAYÃO, 2002; 2003; 2008). No que concerne ao movimento, ele é percebido nesta análise como toda ação de um corpo que produz deslocamento e desprendimento como: gestos, emoções e sentimentos, correr, pular, gritar, rolar, se arrastar, engatinhar, pegar, subir, descer, agachar, dançar, cantar, bater, mexer e outras mais que permita a livre expressão do corpo.

Nesta análise, procuramos identificar que redes de intervenção, de comunicação e de cumplicidades são estabelecidas, permitindo escapar da homogeneidade imposta pela tradição no trato com o corpo e o movimento compreendido no interior da instituição Creche/CMEI. Como foi descrito no Capítulo 4, foram analisados registros em vídeo das crianças em situações da rotina da creche e as respostas das professoras entrevistadas de forma remota. A seguir

apresentaremos as duas análises.

Essa abordagem metodológica utilizada proporcionou-nos a compreensão de práticas, valores, sentidos e significados que nos auxiliaram a retratar a visão das crianças e das professoras participantes do estudo, sem, contudo, negligenciar o contexto sociocultural no qual esta visão se insere. Descrevemos a seguir as compreensões reveladas pelas análises.

### **5.1. Análise dos registros em vídeo**

A análise dos registros em vídeo foi organizada em 04 temas: o espaço, o tempo, a autonomia e a mobilidade, compreendidos a partir da relação das vivências e experiências das crianças com o corpo e o movimento. Procuramos interrogar os dados, tomando os temas como ponto de partida. A perspectiva é verificar as possibilidades de contribuição ou não desses aspectos para a liberdade de expressão e movimento do corpo das crianças na Educação Infantil. Esses temas também foram objeto de investigação nas percepções das professoras.

Cada tema foi referenciado no eixo corpo e movimento e discutido a partir da proposição de subtemas apresentados a seguir:

#### **A) O espaço na relação com o corpo e movimento:**

- O corpo e o movimento (re)significando o espaço;
- A fantasia ampliando o espaço para o corpo e movimento;
- O corpo e movimento entre os desafios e o controle no espaço inadequado;
- O espaço limita, mas não inviabiliza o movimento do corpo no contato com elementos da natureza.

#### **B) O tempo escolar na relação com o corpo e o movimento**

- Tempo para experimentar de corpo inteiro;
- O movimento do corpo reprovando o tempo prescrito;
- Tempo para o atravessamento.

#### **C) Corpo e movimento na relação com autonomia e mobilidade**

- Corpo e movimento na mobilidade que a música oferece;
- O corpo e movimento na interação com um instrumento construindo a autonomia; - Mobilidade e autonomia constituindo-se simultaneamente;
- Situações do cotidiano favorecendo a construção da mobilidade e da autonomia; - Autonomia na resolução de problemas.

#### **5.1.1 O espaço na relação com o corpo e movimento**

Nesta temática, o estudo se constitui a partir da análise composta por quatro categorias,



a saber: o corpo e o movimento (re)significando o espaço; a fantasia ampliando o espaço para o corpo e movimento; o corpo e o movimento entre os desafios e o controle no espaço inadequado e, por fim, o espaço que limita, mas não inviabiliza o movimento do corpo no contato com elementos da natureza.

Utilizamos como referencial na análise, a compreensão de espaço, simultaneamente, com a de lugar e ambiente, associados à ideia de liberdade, segurança e construção simbólica, concebemos este entendimento a partir da perspectiva de Barbosa (2006), que define:

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir de sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. (BARBOSA, 2006, p. 120)

Diferentemente, do espaço físico, um ambiente constitui como:

(...) um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis por seu funcionamento e também pelos seus usuários. (BARBOSA, 2006, p. 120)

Nesta perspectiva, o espaço na instituição de Educação Infantil adquire relevância para a discussão acerca do corpo e movimento, pois, a forma como é pensado pode configurar um lugar de vigilância e controle ou um ambiente que garanta as interações e a mediação cultural, fundamentais na constituição do sujeito, favorecendo o desenvolvimento e atuando como uma fonte de experiência e aprendizagem (BARBOSA, 2006), articuladas através do corpo.

Com esta interpretação procuramos observar, nos vídeos, as experiências promovidas nas instituições, Creche e CMEIs, investigadas, que nos permitisse uma leitura do espaço no sentido de perceber como ele se organiza e funciona para as vivências do corpo e movimento das crianças e suas interações. Nos episódios que seguem, narramos as questões observadas.

#### **5.1.1.1 O corpo e o movimento (re)significando o espaço**

Os episódios que se seguem acontecem em uma creche, na turma do Grupo I, com crianças de 01 a 02 anos, em uma sala retangular e estreita, na qual podemos perceber nove crianças, a professora e uma auxiliar que está filmando. O espaço foi adaptado pela professora através de cantinhos: o cantinho da fantasia que possui espelho e fantasias onde as crianças exercitam o vestir e o despir, o cantinho da leitura que é demarcado por um varal de cordão onde se pendura os livros, colchonete e almofadas para as crianças se aconchegarem, uma árvore de papel com tronco e folhas, onde a leitura é realizada, o cantinho da chamada é marcado por um quadro de pregas, onde as fichas com os nomes das crianças são colocadas. A

sala também é o lugar de dormir, após o almoço quando são colocados os colchões no chão. Uma vez que não existe espaço ao ar livre na creche as atividades acontecem, sistematicamente, dentro da sala. Assim, o ambiente onde acontece a contação de histórias não é um lugar da imobilidade ou contenção do corpo, pelo contrário é o lugar dos gestos, do toque, dos abraços, do movimento, pois este é o caminho que a criança percorrer para se comunicar, compreender e significar o mundo, tendo o corpo como instrumento de conhecimento.

### **Episódio 1- Cantinho da leitura**

É hora da leitura, a professora está sentada no chão junto com as crianças, à medida que passa as páginas, ela dá ênfase ao conteúdo expresso no livro, apresentando as figuras para as crianças e fazendo perguntas sobre os animais que aparecem: - Qual é este bichinho? Como é que ele faz?

A professora diz o nome do animal: - É o gato! - Ele faz? Miau! miau!

À medida que a professora fala a expressão do gato, ela faz carinho passando a mão no rosto das crianças, parecendo imitar a forma lenta com a qual o gato se movimenta. Em seguida, a professora convida as crianças para fazerem a contagem dos três beijinhos que são dedicados a cada animal. Nesse momento, duas crianças se abraçam e começam a trocar beijinhos no rosto, a professora vira a página e pede para estas duas crianças identificarem o próximo animal, chamando as crianças para outra ação. A história continua apresentando o bode e depois o cachorro, as crianças são chamadas a emitir o som que cada animal emite, contar os 3 beijinhos e dar os beijinhos na mão. As crianças participam da história, cada uma a seu jeito, ora imitando o som característico dos animais, ora fazendo a contagem e o barulho dos beijinhos com a mão na boca.

Durante a leitura, uma criança levanta e mexe no varal, outras aproveitam o movimento proposto pela professora ao som do Au! Au! e aproximam-se do colo da professora para receber beijinho e carinho, outra criança abraça a professora, outras duas trocam beijinhos no rosto. Uma criança percebe a filmagem e observa curiosamente, voltando-se por completo para a câmara. No entanto, sempre que é momento de soltar beijinhos, ela volta o olhar para a professora. As crianças realizam as ações solicitadas pela professora durante a leitura e atende as solicitações com presteza.

O espaço é pequeno, mas a atividade permite a experiência e a expressão da criança. Apesar da adaptação de um cantinho na sala para a realização da leitura, podemos perceber que as crianças já significam este ambiente como o lugar da história. Nesse ambiente reservado, as crianças escutam e participam, mas em uma dinâmica própria, a do movimento, o corpo é chamado a se mexer, a atuar, a olhar em outra direção, a abraçar, a beijar, a representar os sons. O movimento tornou-se a centralidade da atividade e todos se dispõem a participar e o momento vira uma boa brincadeira. A história não está apenas sendo contada, ela é também sentida através da emissão dos sons, das trocas de carinhos, abraços e beijinhos que as crianças fazem entre si e com a professora. É evidente o respeito da professora ao modo como as crianças se dispõem a participar, enquanto sujeitos da experiência descrito por Larrosa:

[...] colocando-se como um território de passagem, uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LARROSA, 2002, p.24)

É possível perceber que as crianças interagem com a leitura e com a professora, expressando-se através dos movimentos e isso parece qualificar a experiência com a leitura e com o espaço, reforçando a tese de que o espaço se constrói a partir dos usos daqueles que o ocupam (BARBOSA, 2006).

### **5.1.1.2 A Fantasia Ampliando o Espaço para o Corpo e Movimento**

O próximo episódio aconteceu no Grupo I da creche, em uma sala retangular, estreita e curta, na qual, podemos perceber 11 crianças e a professora que está cantando a brincadeira e filmando. O espaço parece ser um pouco limitado, no entanto, é oportunizado às crianças a possibilidade de vivenciar o corpo e o movimento, através de uma experiência lúdica. Tomando a definição de Luckesi (1998; 2000) de ludicidade como “uma experiência interna do sujeito que a vivência, aquela que propicia a plenitude, na qual, o corpo é tomado pela sensação de prazer e alegria, e o sujeito é presente integralmente.” Assim, a experiência da brincadeira favorece uma abertura para a fantasia que produz um espaço do surpreendente, do inesperado e apresenta uma ampliação do possível.

#### **Episódio 2 - Brincadeira Cantada**

Na sala, as crianças estão brincando com alguns brinquedos de plástico: carrinhos, utensílios domésticos da casinha de bonecas, bonecos e bonecas, peças de jogos de montar, baldinho de areia e suas peças.

Alguns brinquedos estão espalhados pelo chão, mas as crianças driblam os brinquedos com facilidade, duas crianças estão abraçadas olhando para a professora esperando o início da brincadeira cantada. A professora começa a cantar e as crianças entram em estado de atenção fazendo os movimentos que a música sugere, a canção diz: - O saci desce do cipó, pula, pula, pula de uma perna só, roda, roda, roda sem cair, balança a cabeça e começa a rir, ele adora brincadeira, vive em volta da fogueira, mas se a Cuca chegar alííí...(gritos, corridas e apertos contra a parede)... corre, corre, corre até sumiiiiir!

As crianças gritam, correm e se escondem nos cantinhos da parede umas sobre as outras, o espaço não favorece ao esconde-esconde, mas simbolicamente as crianças ressignificam o ambiente tornando possível se esconder tendo como abrigo os cantinhos da parede, e se espremem umas nas outras parecendo vivenciar a experiência de que os cantinhos são pontos cegos e neles não serão vistos pela Cuca. Uma criança repete toda a canção novamente, procurando reviver junto, com o grupo, a experiência que a brincadeira promoveu. Todos repetem as ações demonstrando muita alegria.

Dessa forma, as crianças vivem a experiência, envolvendo os campos que constituem sua integralidade: o sensorial representado pelos toques e impresados contra a parede na demonstração da sensação de medo, mas também, de euforia; o estético demonstrado pela criatividade da dramaturgia com a qual as crianças imaginam e representam os movimentos do saci ao descer do cipó e se previnem contra a chegada de um monstro que só se faz presente pelo anúncio do nome: a “Cuca!” A fantasia do real, assim como, a interatividade, a ludicidade

e a reiteração são eixos estruturadores da cultura da infância (SARMENTO, 2011) e, para a criança, realidade e fantasia estão imbricadas, portanto, fazer de conta permite continuar o jogo da vida de forma aceitável. Por fim, o campo corporal que é imbricado por todos os outros campos, integra os processos de interação e exploração dos diferentes espaços, o corpo se apresenta como lugar significativo de registro da experiência que é narrada, segundo Benjamin (1984), através do brincar, assim a criança vai construindo possibilidades de integrar-se e integrar o mundo.

Portanto, a professora conseguiu, através da brincadeira cantada, favorecer a promoção do movimento corporal, integrando a imaginação e a criatividade no uso do espaço, pois os cantinhos que anteriormente eram da leitura, da fantasia, da chamada, e tinham uma outra função, no momento da brincadeira transformam-se pela imaginação, o ambiente é completamente ressignificado, os cantos de parede tornam-se um esconderijo, um lugar de proteção. Entretanto, as crianças vivenciam um espaço pequeno e restrito na sala de aula, o qual não oferece a diversidade e a riqueza de possibilidades que um espaço mais amplo poderia proporcionar, permitindo a expansão da experiência do corpo com maiores deslocamentos e movimento.

### **5.1.1.3. O Corpo e Movimento entre os Desafios e o Controle no Espaço Inadequado**

Na cena relatada no próximo episódio, podemos observar a presença de cinco crianças e a professora. O episódio se passa no parquinho, montado em um pátio de poucos metros quadrados, com o piso de cimento liso, mas que apresenta algumas partes desgastadas. É possível perceber que a parede apresenta uma saliência formando uma quina próxima de onde está armado um brinquedo em forma de túnel, ele é de plástico, com cerca de um metro e meio de comprimento e, a cada 50 centímetros, apresenta uma cor diferente, com formas geométricas vazadas ao longo das paredes. A entrada tem o formato do rosto de uma lagarta e o túnel está colocado sobre colchonetes, em virtude da aspereza do chão. Por estar próximo da parede, o brinquedo favorece a criação de um corredor estreito de passagem entre ele e a parede, o qual necessita de atenção por ficar próximo à quina da parede. Este cenário apresenta alguns fatores de risco que são minimizados pela ação da professora que procura utilizar colchonetes e a redobrada atenção nas crianças, contudo, os perigos da situação parecem mobilizar o medo e o controle da professora sobre os movimentos das crianças.

#### **Episódio 3: o túnel**

As crianças estão circulando de um lado para o outro dentro do túnel, se arrastam engatinhando, param no meio do caminho e ficam a sorrir e se mexer, virando o tronco de um lado para o outro, o que favorece o encontro dos corpos de uma criança com o

da outra. Isso parece empolgar as crianças e, quando saem do túnel, andam pelo corredor ao lado, entre o brinquedo e a parede para, em seguida, entrar novamente pelo lado contrário ao que saiu. Duas crianças interrompem o fluxo e resolvem assumir o desafio de ficar em pé no teto do brinquedo que tem dimensões circulares o que dificulta essa movimentação. A criança tenta inibir outras que querem fazer a mesma ação. Nesse momento, a professora chama atenção falando “carinho” o que parece ser um indicativo para que elas não se machuquem umas às outras e parece impedir que haja uma troca de palmadas entre as crianças. A criança envolvida na ação de dar palmada, demonstrou querer exclusividade na atividade de subir no teto do brinquedo. Ela e uma outra criança lançam-se na aventura de subir até o teto. Uma delas consegue subir, mas apenas fica de quatro apoios, não podendo realizar o feito de ficar em pé, pois a professora, apesar de sorrir com a ação das crianças, intervém pedindo para que desçam alegando que é perigoso e elas podem se machucar.

As crianças brincam sob o olhar atento da professora que acompanha de perto as ações e nada que indique um desafio mais complexo como subir no teto do brinquedo, correr no corredor da parede, puxões e empurrões, é liberado para crianças. No entanto, para as crianças atravessar o túnel não é mais um desafio, elas fazem isso com facilidade e destreza. O desafio é experimentar subir e ficar em pé no teto do brinquedo que é um lugar totalmente arredondado e escorregadio e parece despertar o interesse por superar limites, mobilizando as crianças para atender a este propósito. As crianças, então, deram outro uso ao brinquedo, testando seu potencial de força para subir e seu equilíbrio para ficar em pé.

O fato do ambiente ter inadequações no piso e na parede dificulta a expansão do movimento das crianças e elas passam a ser controladas, em virtude da prevenção e medo de acidentes, e, assim torna-se difícil viabilizar a plena liberdade de movimentos para estas crianças. O espaço adaptado não favorece a mobilidade das crianças na brincadeira com todos os seus sentidos e emoções. O desconforto e a estética do arranjo compõem um cenário que dificulta o exercício da mobilidade, apesar da destreza e discernimento das crianças, e impõe certa insegurança à professora, impactando na autonomia e impondo limites e regulação aos movimentos e ações das crianças.

#### **5.1.1.4 O Espaço Limita, mas não inviabiliza o movimento**

Esse episódio se realiza no Grupo I da creche, com crianças de um e dois anos em uma sala retangular e estreita. Na cena, estão quatro crianças e a professora, porém, podemos perceber que outras crianças e uma educadora estão em volta do espaço e filmando. O episódio apresenta um ambiente organizado para a realização de um plantio no espaço da sala. Foi montada uma mesa com todos os materiais necessários: uma tela cortada em pequenos pedaços quadrados, uma pazinha, potes de garrafas pet, terra preta para plantio, as mudas germinadas no algodão e um borrifador com água. Junto à mesa, tem uma cadeira que a criança pode usar opcionalmente quando está sendo assistida na realização da atividade. Na cena, temos 3 crianças, uma

plantando e duas acompanhando. A professora dá assistência individualizada, uma criança por vez, orientando os procedimentos. Percebe-se que existe uma outra educadora no atendimento das outras crianças que compõem a turma e estão aguardando a vez para participar da atividade.

#### **Episódio 4 – O Plantio**

Com o material organizado em uma mesa, uma criança inicia a experiência de plantar sua muda, a professora vai narrando a ordem das ações: - Primeiro é a tela! Sim, coloca aqui no fundo. A professora aponta para dentro do pote indicando onde a criança deve colocar a tela.

A criança segue a instrução e a professora elogia:

- Isso! Agora vamos colocar a areinha, a terrinha.

A criança coloca duas pás de terra e na terceira ela não equilibra a pá e a areia cai antes de chegar no pote, a professora aproxima a mão da criança do saco de terra e ela continua a colocar mais uma e mais outra pá de terra. Nesse momento, essa criança percebe que uma outra criança está mexendo na terra. Ela grita o próprio nome, parecendo querer alertar que é a sua vez de fazer a atividade. A professora reforça dizendo a esta criança que ela será a próxima, falando de forma carinhosa. A primeira criança segue colocando mais terra, e pegando outra tela para colocar no pote. Neste momento, a professora orienta:

- A tela já botou, agora é a plantinha!

A criança ignora e coloca mais um pouco de terra.

A professora insiste:

- Muito bem! Já botou. Esse agora, a plantinha.

A criança coloca mais um pouco de terra e só depois pega a muda geminada no algodão e coloca no potinho com a terra, em seguida, coloca um pouco mais de terra.

A professora orienta, dizendo:

- Coloque mais terra!

A criança não atende a orientação e pega o borrifador, mas a professora insiste e diz novamente:

-Mais uma, mais uma de terra!

A criança continua com o borrifador e a professora entende e diz:

- Quer colocar a água já?

- Aqui dentro da plantinha agora!

Colocando o dedo na borda do pote. A criança borrifa a água na palma da mão e continua repetindo a ação por algumas vezes. Sorri e, em seguida, umedece a plantinha e conclui o trabalho, recebendo o elogio da professora que diz:-Isto! Muito bem! Na mesma cena, outra criança parece demonstrar certa ansiedade em participar da atividade e tenta manipular a terra que está na mesa e recebe a informação que deve esperar sua vez. A criança olha para a professora, curvando o corpo para frente e, colocando as mãos entre as pernas, dá uma grande gargalhada. No momento seguinte, a criança coloca um bonequinho para pular em cima da mesa, pega um pedaço do tecido de tela e fica puxando a terra que está na mesa de forma mansa para se camuflar, quando a professora interfere, ele chora, mas é logo consolado de forma bastante carinhosa pela professora que fala novamente que ele será o próximo a realizar a atividade, mas que, no momento, precisa esperar a colega terminar.

O espaço para plantar é a sala. Novamente o espaço é ressignificado para acolher a atividade que não pôde ser realizada ao ar livre, pois a instituição não possui um ambiente que possa receber a atividade. A organização do ambiente para o plantio foi bem elaborada, todo o material para uso foi exposto para as crianças, o que parece promover o interesse das crianças pela atividade que foi percebido nas tentativas das crianças de, a todo momento, pegar um material ou outro e logo colocar a mão na terra. A dinâmica pedagógica adotada permite a liberdade de expressão, o movimento e a exploração do material utilizado. Por sua vez, a

adaptação do espaço impõe regras como a espera para participar da experiência, o ordenamento das ações, sendo necessário que a professora imponha certo limite e controle para garantir a realização da atividade.

Convém explicitar que as crianças “subvertem a ordem” (KRAMER, 2000). Neste episódio, a restrição ao material se dava pela falta de um ambiente onde todas as crianças pudessem realizar a atividade simultaneamente, experimentado um espaço aberto e um solo natural. Assim, quando a criança insinua que vai pegar o material e a professora chama sua atenção, pedindo que espere o seu momento, ela faz uso de uma gargalhada talvez para expressar sua intenção de burlar a ordem estabelecida. Da mesma forma, observa-se a capacidade de resistência quando uma outra criança demonstra satisfação em, ao invés de umedecer a terra, como foi recomendado, continuar aspergindo o jato de água na mão prolongando o tempo da experiência, sem dar importância à sequência das etapas orientadas pela professora. Essas táticas de contestação também foram observadas por Corsaro (2011) que analisou a capacidade da criança de resistir a regras e normas impostas pelos adultos.

A estrutura dos espaços da creche reflete a tradição de arranjos que tem como base o discurso higienista, onde o espaço externo não tem prioridade e é justificado pelo discurso da contaminação e ausência de controle, no entanto, Barbosa (2006), nos apresenta a seguinte reflexão:

A organização do ambiente traduz a maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidados e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e as suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para construção de uma pedagogia da educação infantil. (BARBOSA, 2006, p.123)

Portanto é possível perceber que, mesmo a arquitetura da creche demonstrando certa inadequação, a organização dos espaços pode constituir ambientes que expressam simbolicamente o lugar de ler histórias permitindo a participação do corpo com seus movimentos. É também possível promover o correr, pular, agachar e outros gestos dentro do metro quadrado da sala, com os movimentos suscitados por uma brincadeira cantada, favorecer a experiência do contato com os elementos da natureza através do germinar e plantar sementes no interior da sala, adaptar o pequeno e inadequado parque permitindo o rolar, se arrastar, subir e descer na relação com os brinquedos de movimento, respeitando a forma de proceder da criança numa relação de respeito e alteridade. Contudo, a preocupação com a inadequação do espaço é legítima e exige uma ação efetiva como a adaptação e a redobrada atenção que são

muito bem vindas. No entanto, o controle e o limite, resultado do medo de acidentes deve ser superado, buscando investir na percepção do que a criança é capaz e, assim, encorajar suas potencialidades.

Sendo assim, este espaço creche que por sua inadequada infraestrutura poderia se ancorar na disciplina, vigilância e no controle, que contribui para deixar o corpo das crianças mudo, sem expressão e movimento, subverte essa ordem e apresenta uma pedagogia desenvolvida pela professora observada, que renuncia ao projeto educacional disciplinador e assume um projeto integrador que propõe arranjos ambientais que se comprometem, mesmo com precariedade, com a necessidade do contato com a natureza, do gosto pela leitura, da promoção do brincar da liberdade dos movimentos do corpo e da livre expressão das crianças favorecendo uma educação integral.

### **5.1.2. O Tempo Escolar na Relação com o Corpo e o Movimento**

Na contemporaneidade, a sociedade faz uso de um tempo que prioriza a racionalidade, os processos mentais, um tempo da linearidade, cronológico e que, a priori, não parece favorecer as experiências sensoriais, sentimentais, artísticas e o contato com a natureza. Esse tempo não é considerado um tempo da infância e também não deve ser o da educação. O tempo Aión descrito por Kohan (2020) é aquele no qual “a infância vive, é o tempo da pergunta, do querer saber, do amar, pensar vagorosamente sobre as coisas, do criar, do brincar como forma de habitar o mundo.” Assim como, o tempo da educação segundo Kohan (2020) deve se apresentar como uma “experiência duradoura, intensiva que prolonga a temporalidade presente, o acontecimento que interrompe a sequência cronológica e permite uma experiência que se faz presencial, em tempo presente.” (KOHAN, 2020, p. 07)

Nesse contexto, vamos discutir a temática do tempo escolar na relação com o corpo e movimento, com a compreensão de que a organização do tempo também produz sentidos e significados para os corpos das crianças nas instituições escolares. Como já mencionado, a análise se constitui a partir das seguintes subtemáticas: tempo para experimentar de corpo inteiro; o movimento do corpo reprovando o tempo prescrito e o tempo para o atravessamento. No sentido de produzir compreensões procuramos atentar para as formas de temporalidade discutida por Kohan (2020) que, inspirado na filosofia grega, define os seguintes tempos:

Khrónos é o tempo do relógio, do calendário, da instituição. É o tempo que não para, que segue movimentos uniformes, sucessivos, consecutivos, irreversíveis, qualitativamente indiferenciados. É um tempo composto de duas partes (passado e futuro) e uma terceira que apenas tem a materialidade de um limite entre as outras duas: o presente em khrónos é apenas o instante, o agora. Kairós é o tempo da



oportunidade, o momento oportuno, a ocasião adequada para se experimentar algo como não se poderia experimentar em qualquer outro momento; é um tempo qualificado, preciso, singular, único. Aión é a duração no tempo; o tempo intensivo, da experiência, do acontecimento. Ele é puro presente. É o tempo daquelas experiências que nos fazem sentir que o presente dura, nas quais estamos como suspensos no presente: a arte, o amor, a filosofia e, pensando na escola, a leitura, a escrita, o estudo. (KOHAN, 2020, p. 07)

Neste sentido, utilizaremos como paradigma a representação de temporalidade **Aión**, discutida por Kohan (2020), para observarmos como ela se expressa nas vivências do corpo e movimento das crianças no interior do espaço observado. Os episódios que se seguem foram vivenciados por uma turma do Grupo I, com crianças de um e dois anos, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), construído pelo Proinfância com uma estrutura idealizada para atender as especificidades da educação da primeira infância.

### **5.1.2.1. Tempo para Experimentar de Corpo Inteiro.**

Nessa categoria de análise, ressalta-se a narrativa corporal da criança na experiência de conhecer a partir da sensorialidade. Observa-se que, durante a atividade, a criança reivindica um outro tempo para conhecer, um tempo que interrompa o relógio, permita uma experiência duradoura, pautado no presente e na presença, pois é este o tempo solicitado. Um tempo que forja a oportunidade, o momento oportuno, a ocasião adequada para se experimentar algo como não se poderia experimentar em qualquer outro momento.

No episódio descrito a seguir, percebe-se essa vivência do tempo. As crianças estão em uma área aberta, num espaço amplo. É possível perceber que participam da atividade 12 crianças, a professora, duas educadoras e a coordenadora pedagógica (filmando).

#### **Episódio 5: o arroz**

No chão, uma grande bacia plástica quadrada, com as bordas um pouco altas, o fundo da vasilha forrado com arroz, as crianças estão organizadas ao redor da bacia, sentadas no chão. As educadoras aproximam as crianças do recipiente e pegam na mão das crianças, ajudando estas a acessar o conteúdo e dizem:

- Vamos tocar no arroz para sentir!

Algumas crianças sentem dificuldade de alcançar o fundo da bacia e arrastam os grãos para os lados onde é possível alcançar, outras são conduzidas pela professora para que possam realizar a ação. Uma criança se posicionou em frente a bacia e mergulha nela, a professora fala:

- Assim não (...)! dizendo o nome da criança e repete a frase três vezes. A criança recua um pouco, chega a levantar, limpar o arroz da mão, neste momento a coordenadora fala: - Vamos sentir o arroz com a mão! A criança se lança na bacia novamente e uma educadora comenta:

- Ah! Meu Deus! Tem que tirar ele. Tá gostoso assim!

Uma outra educadora pergunta: - É uma piscina de arroz é?

Em seguida a coordenadora diz: - Ele tá curtindo.

A professora tenta discretamente segurá-lo fora da bacia, mas a criança, agora completamente deitada na bacia, esfrega o corpo inteiro sob o arroz, experimentando com todo o corpo as sensações fornecidas pelos grãos.

A professora então diz: - Que bom, hein!

As educadoras tentam garantir que todas as crianças participem da atividade que consiste em experimentar a textura do arroz que está no fundo da bacia. Para algumas crianças, pegar os grãos na mão e amassar é suficiente. No entanto, a criança que se lançou na bacia, demonstrou que experimentar com todo o corpo as sensações fornecidas pelos grãos, parece tornar a experiência duradoura e reveladora. O desejo conspira e o corpo atende ao desejo de experimentar. Fazendo uso da temporalidade kairós que permite usufruir da oportunidade, do momento único, singular e forjar uma situação para qualificar a experiência de uma outra forma, que favoreça este acontecimento. Assim, a criança procura qualificar a experiência deixando evidente, ao se lançar no recipiente, que apenas as mãos não são o suficiente para lhe assessorar na tradução das sensações, sendo assim, todo o corpo é chamado a se lançar na aventura de conhecer e construir saberes.

Nessa experiência, a criança indica com seu movimento que se pode investir em diferentes formas de experimentar, assegurando um tempo próprio, o tempo da infância (Kohan, 2020), que lhe permita ser impregnada pela experiência. A instituição educacional apresenta para a criança o tempo Khronos, mas a criança através do corpo e do movimento reivindica o tempo Aión, aquele da vagarosidade, do prolongamento, do reconhecimento, do atravessamento (KOHAN, 2020), no qual, todo o corpo é mobilizado para construção e reconstrução de sentidos e significados.

O episódio denuncia que em alguns momentos se instala certa ansiedade nos educadores em querer exercer certo controle do movimento da criança, o que fica explícito na passagem em que uma educadora diz: “- Ah! Meu Deus! Tem que tirar ele! Tá gostoso assim!” o espanto com a ação da criança comunica que a educadora parece acreditar que a ação da criança deve ser contida e, de certa forma, direcionada ao padrão de comportamento tomado como referencial para a atividade, o que parece ser violado pela criança quando introduz todo o corpo nas experiências de sentir as sensações provocadas pelos grãos. Desta forma, a ação da criança nos comunica a possibilidade de uma outra perspectiva na organização da atividade pedagógica, a fruição, na qual ela apresenta o caminho que deseja percorrer para vivenciar a experiência.

Portanto, acordar esses fazeres com a criança, verificando seu desejo e o modo pelo qual ela se dispõe a participar, pensar caminhos juntos e, a partir deles, estabelecer rotinas onde o tempo não se paute pela fragmentação, aceleração e produtividade, possibilitar que o tempo seja pensado diferente, sem a imposição de regras nos procedimentos e comportamentos de crianças e educadores, no sentido de favorecer as experiências e descobertas que são, segundo Kohan (2020) o foco do tempo da educação.

### 5.1.2.2. O Movimento do Corpo Reprovando o Tempo Prescrito

O próximo episódio é também destinado à discussão da relação do tempo com as possibilidades dadas ao corpo e movimento, o episódio acontece no mesmo CMEI do episódio anterior, a atividade é realizada em um espaço aberto que demonstra ser amplo. Neste espaço, equipado com uma mesa comprida, mas não muito larga, estão 10 crianças acompanhadas por 4 adultos: a professora, duas estagiárias e a coordenadora do CMEI que está filmando.

#### Episódio 6: Amassando a Pasta!

Em uma mesa comprida, forrada com toalha branca de TNT, estão sentadas 10 crianças e duas bacias plásticas, estão deslocadas na extensão da mesa, cada uma contendo uma porção da pasta feita de amido com duas cores distintas, verde e rosa, para cada bacia uma cor, as crianças estão sentadas enquanto a bacia vai sendo deslocada no percurso da extensão da mesa, uma do lado direito a outra no lado esquerdo, permitindo a apreciação da textura da pasta por uma criança, a cada vez. As crianças manifestam interesse em apreciar o experimento, concentram-se em apertar a pasta para sentir a textura, e sujam o corpo com a pasta. Durante a experimentação, as crianças demonstram muita satisfação com a ação de pegar, apertar, deixar escorrer pelos dedos da mão, melar-se e melar a toalha, não intencionalmente, mas como consequência do ato de experimentar. Para as crianças pelas quais a bacia já passou, existe uma inquietação, a cadeira já não é um lugar para se estar. Uma criança tenta sair da mesa, mas é interceptada pela estagiária e colocada no lugar novamente, com a mobilidade limitada à cadeira, a criança não tem como se lançar em uma nova oportunidade de experimentar. Uma outra criança da mesa parece estar experimentando a pasta colorida como se fosse uma cola e coloca a mão melada na mesa, quando levanta a mão, como consequência, faz a toalha levantar também, mas as educadoras estão atentas a isto para forrar novamente a mesa e colocar a mão da criança sob a toalha. Após a experimentação, há uma inquietação das crianças: elas ficam em pé na cadeira, tentando se dirigir para o lado onde está a bacia. Uma criança parece muito concentrada na ação de amassar a pasta e experimenta o conteúdo no braço, quando a coordenadora diz:

- Eita! Tá gostoso, né?

E pergunta para a criança que estava concentrada

- Tá gostoso?

A criança responde com um movimento ínfimo da cabeça com o sinal de positivo, mas não sai do foco.

Então a coordenadora diz:

-Ah! Eu também quero! Posso pegar?

A criança que antes estava concentrada no amassar e sentir a pasta que acabara de receber, abre um pouco a boca com expressão de perplexidade e faz um olhar desconfiado, parece não gostar de ceder o objeto de análise para a coordenadora, como se quisesse ficar um tempo maior explorando-o.

A coordenadora caminha os dedos em cima da mesa até chegar na bacia da criança, que fica bem paradinha com o olhar agora dentro da bacia, com a mão continua amassando a pasta sutilmente, quase imperceptível, a coordenadora sorri como sinal de brincadeira e recolhe a mão, a criança suspira e se anima voltando a amassar a pasta com maior intensidade.

A atividade se realiza na temporalidade Kronos com características de ordenação, do limite, de um tempo do relógio, aquele que não para, segue movimentos uniformes, sucessivos, consecutivos, irreversíveis, esta temporalidade é reprovada pelo comportamento sutil da criança que sugere a intenção de evitar que a coordenadora pegasse a bacia que acabara de chegar ao seu alcance, o que iria interromper seu momento de exploração que, para ele, estava por

começar. O corpo e o movimento criando toda uma expressividade e subterfúgio para garantir o tempo necessário à experiência, uma vez que a ação tem um tempo delimitado para cada uma das crianças e que este tempo não parecia ser suficiente para experimentar, haja visto, as crianças que havendo vivenciado a atividade movimentam-se em busca de outra oportunidade para repetir a experiência.

As crianças parecem denunciar a necessidade de um outro tempo, definido por Kohan (2020) como *Kairós*, o tempo que permite a oportunidade, a ocasião adequada para se experimentar, o momento único. As crianças reivindicam este tempo no momento em que elas agitam-se, inquietam-se, começam a levantar da cadeira e descer da mesa, pois vendo-se impedidas de repetir a experiência, através do movimento do corpo resistem. Desta forma, o que se evidencia é que a escola não está atenta para oportunizar este tempo qualificado, preciso, singular, da oportunidade, que parece tão necessário para a experiência das crianças.

Essa atividade que pode parecer sem linguagem, descortinou um diálogo feito pelo corpo e o movimento da criança que denuncia o quanto o tempo *khrónos* (KOHAN, 2020) aquele que não para, que segue movimentos uniformes, sucessivos, consecutivos, apresenta-se como o tempo vivido na escola, e dificulta o atendimento às individualidades das crianças, uma vez que, elas precisam olhar e sentir vagarosamente. Isso exige um outro tempo, aquele que permita o atravessar da experiência na criança e assim, que ela possa narrar a experiência vivida.

O tempo incide na forma e na possibilidade da criança conhecer na medida em que favorece ou não a expressão e o movimento do corpo. Podemos perceber através dos episódios que é preciso ouvir o corpo da criança através de seus movimentos, eles podem indicar como proceder para atender a temporalidade necessária à experiência, à curiosidade, à descoberta e assim, favorecer a construção de saberes.

### **5.1.2.3. Tempo para o Atravessamento**

Buscaremos discutir a experiência como uma aventura, um percurso único que, ao mesmo tempo, é uno e plural, pois, à medida que experimenta, no movimento com outros que se atravessam nos seus percursos, a criança é afetada, mas também afeta (Larossa, 2002). Neste episódio, vamos observar uma atividade que assegura o tempo da criança para conhecer e formular sentidos sobre as coisas. As crianças observadas são do Grupo 1 e a atividade acontece em uma área aberta, próximo a um muro onde fica o plantio das hortaliças que utiliza o método de horta suspensa. O plantio é feito em garrafas pet que são colocadas na parede. Participam deste momento três crianças, a professora e uma auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), mas podemos perceber que existem outras crianças da turma participando da atividade, porém

não aparecem na cena.

### **Episódio 7: Colheita na horta**

As crianças circulam vão e voltam colhendo as hortaliças, com o apoio da ADI depositam as folhas coletadas e colocam dentro de uma bacia que está no colo da professora, a atividade parece despertar a curiosidade e as crianças buscam informações sobre as folhas utilizando vários recursos: cheiram, amassam os pedacinhos, esfregam na mão, mastigam, a professora encoraja as crianças a experimentar e fala: -Unh! Gostoso! Come mais, vai, mastiga! Ao colocar um pedaço da folha na boca, uma criança faz careta, coloca para fora o que está na boca e limpa o queixo, mas em seguida procura morder novamente a folha, a professora sorri com a ação da criança, e reforça positivamente falando: - Que delícia! Meu Deus! As crianças continuam explorando e experimentando as hortaliças repetidas vezes.

Neste episódio, as crianças desamarradas do império do relógio e com movimentos de expressividade e liberdade, podem viver uma relação de experiência com o corpo, favorecendo o conhecer pela via das sensações e do movimento. Experimentar o plantio, a colheita, a manipulação e a degustação das hortaliças parece trazer informações valiosas, sobre textura, cheiros e sabores para as crianças, uma experiência na qual a criança se “expõe” (LARROSA, 2002) na aventura de conhecer usando todo o seu arcabouço corporal para olhar, pegar, cheirar, amassar, comer, mexer, sacudir, sentir, analisar e comparar, articulando as várias dimensões que constituem o corpo para produzir saberes e atribuir sentidos. A ação das crianças, no episódio, demonstra que a investigação se verticaliza e aprofunda a partir das repetidas vezes que essas ações são experienciadas, respeitando o tempo próprio da infância e oportunizando a curiosidade, produzindo atravessamentos, construindo e reconstruirmos significados. É importante ressaltar que o trato com o tempo nestas instituições transcende os limites da vontade ou desejo do educador(a), pois a prática pedagógica é guiada por uma rotina escolar que se relaciona com questões que compreendem desde a ocupação de espaços coletivos aos horários dos trabalhadores dos serviços gerais, tudo isto impacta sob o tempo pedagógico e sua duração nas atividades com as crianças. No entanto, em um planejamento com foco na criança, com sensibilidade para atender suas necessidades e desejos, torna-se possível estabelecer uma temporalidade que respeite o tempo da infância.

Nesse percurso, o tempo flui e tem variáveis no seu desenrolar, por vezes dar pausa no fluir, o que é importante considerar, pois talvez fosse possível se guiar pelo ritmo procurando respeitar suas sucessões de tempos, fortes e fracos, que se alternam com intervalos e movimentos regulares e periódicos num curso de processos ou cadências, tendo como referência o ritmo da natureza.

### 5.1.3. Corpo e Movimento na Relação com Autonomia e Mobilidade

O próximo tema que vamos discutir refere-se à autonomia e à mobilidade. Para isso, trabalharemos com a noção de mobilidade definida pela WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) e utilizada por Christensen e colaboradores (2014, p. 700)

“A noção de “mobilidade cotidiana” se refere a todo o espectro de movimentação corporal no qual as crianças se engajam durante suas atividades diárias (WHO, 1998), desde as atividades estacionárias realizadas enquanto estão paradas às atividades físicas mais vigorosas realizadas em um determinado local ou entre locais.”

Dialogando com a concepção de autonomia desenvolvida por Montandon e Longchamp (2007), compreende-se também que a:

Autonomia é a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem. Isso não quer dizer que esta capacidade seja totalmente imanente, desligada da realidade social, como se uma pessoa pudesse inverter seus pensamentos, como se suas emoções estivessem totalmente desligadas de outrem ou suas ações não implicassem nenhuma responsabilidade. Na verdade, uma pessoa é capaz de ser autônoma quando ela tem consciência dessa realidade. Certamente, ser capaz não quer dizer poder. Nesse sentido, seres submetidos ao poder de outrem podem ter a capacidade de ser autônomos, mas não a possibilidade, e vice-versa. (p.108).

Sob essa perspectiva, a autonomia é entendida como uma capacidade que estrutura pilares que rege a vida, portanto, investir na capacidade e no poder da criança de tomar as decisões acerca de coisas que lhe diz respeito, de governar suas ações, de favorecer a capacidade de compreensão dos pensamentos, das emoções e da realidade em que vive, produzindo sensibilidade para perceber que as formas de agir podem implicar no autogoverno e na autonomia. Assim, para a criança, a liberdade dos movimentos apresenta-se como essencial nesse processo, por outro lado, o controle dos movimentos pode vir a interferir diretamente no desenvolvimento da autonomia.

A respeito disto, Sayão (2005) adverte que além da redução da autonomia, a privação do movimento é um problema que compromete por restringir a capacidade e possibilidade de experimentar o corpo através de todas as suas formas de expressão e como um instrumento na apropriação e compreensão da cultura na qual a criança está inserida, o que pode impactar na oportunidade de significação desta cultura. Portanto, quanto menos restringir a brincadeira e o movimento do corpo e submetermos as crianças ao poder de mando do adulto, mais ela desenvolve seu potencial de discernimento, contribuindo na capacidade de ser autônoma, de pensar, compreender e aprender a fazer escolhas.

No que se refere à mobilidade, permitir que a criança encontre-se com variados ambientes físicos e culturais, favorecer a organização dos espaços de convivência escolar de forma que a

criança possa transitar tranquilamente, acessando ambientes e objetos de seu interesse, podem configurar-se como contribuição para os deslocamentos e movimentações corporais, nas quais, as crianças se engajam durante suas atividades diárias que consistem desde as atividades estacionárias, realizadas enquanto estão paradas, até as atividades físicas mais vigorosas, realizadas em um determinado local ou entre locais - (WHO, 1998). Esse contexto favorece conhecimentos e aprendizagens sobre os espaços, nos quais as crianças convivem e possibilita o estabelecimento de interações que favorecem a construção de significados sobre si na relação com os espaços.

### **5.1.3.1. Corpo e Movimento na Mobilidade que a Música Oferece**

No episódio abaixo, podemos verificar a experiência vivida por crianças de 2 e 3 anos em um CMEI durante a comemoração do carnaval. A sala é retangular, de pequeno porte, na parede ao lado direito da porta de entrada ficam armários com certa distância do chão que seguem toda a extensão da parede, o móvel tem gavetas e um espaço aberto que acomoda um depósito plástico grande; no chão está um colchonete com uma criança dormindo, junto ao colchonete um tapete de emborrachado com 4 placas grandes coloridas que impõem um certo desnível no chão, na parede que fecha o retângulo da sala na direção da porta, fica um cabide tesoura colocado na posição horizontal, que está portando as bolsas das crianças. A descrição do espaço consiste em considerar toda a dinâmica de organização do espaço onde se desenvolve a atividade. Nesse contexto, é possível perceber 11 crianças, quatro auxiliares e uma professora.

#### **Episódio 8: É frevo!**

Uma música em ritmo de frevo é o som ambiente, as crianças estão em sua maioria fantasiadas e em movimento, vão e voltam, de um lado para o outro ocupando e circulando pelo espaço da sala. Uma criança experimenta o movimento do corpo rolando no colchão agarrada a uma das educadoras, uma outra criança, de fralda, realiza os movimentos de pular e rodar no ritmo da música, outras crianças andam, correm e pulam nos espaços mais livres da sala, circulam se encontrando e separando, duas crianças ensaiam a possibilidade de criar um outro passo de frevo; onde o corpo de um passaria por entre as pernas do outro, mas na tentativa não foi possível realizar a ação, uma das educadoras interviu dizendo: “- Não, assim não!” Logo as crianças desistiram do feito. Em outra cena, uma menina esforça-se em rodar o corpo no mesmo eixo, procurando não sair muito do lugar na tentativa de ver as asas de sua fantasia de abelha em movimento, a criança que está no colo, ao ouvir o frevo, realiza movimentos não muito coordenados, mas se mexe expressando euforia. A execução dos movimentos é realizada por algumas crianças com certo equilíbrio e destreza o que potencializa a ocupação do espaço da sala sem que haja tropeços nem embaraços entre elas. O ritmo frenético do frevo ditando os movimentos numa sequência de pulos e giros, um espetáculo de possibilidades para os pequenos experimentarem os movimentos que seus corpos são capazes de realizar.

O corpo vai atuando como um decodificador (SAYÃO, 2008), que permite perceber distâncias, aproximações, velocidade, força, experimentando a potência de se expressar através

da articulação entre corpo movimento, ritmo e espaço, a experiência apresenta-se como possibilidade para a promoção da autonomia, da mobilidade, da significação e ressignificação do espaço e da cultura.

A experimentação dos saltos e piruetas tornam os movimentos ainda mais divertidos e se não fosse a proibição daquele movimento mais ousado, talvez, eles tivessem criado um novo passo e dado uma contribuição para o frevo. Como um elemento cultural, os movimentos dos passos do frevo são conhecidos pelas crianças e elas demonstram habilidade em articulá-los ao ritmo da música, o que favorece a construção da autonomia e mobilidade, através do domínio do corpo na realização destes movimentos no espaço de sala de aula.

Nessa experiência, as crianças parecem perceber o corpo como “o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e espaços se cruzam, e a partir do qual, se sonha, fala, imagina, se movimenta e percebe as coisas”, como nos confere Foucault (2013, p.15). Desse modo, é possível identificar que as crianças utilizam nesta experiência todos os campos aos quais Benjamin (1986) se refere como responsáveis por traduzir a experiência: o sensorial, o estético e o corporal, favorecendo a experiência como um acontecimento e sua narrativa numa vivência lúdica que impacta e transpassa o corpo, percebe-se que, pelo movimento, a criança realiza a reprodução interpretativa da cultura da qual nos fala Corsaro (2011), como forma de compreensão e significação do espaço/território do qual faz parte, a cidade do frevo.

Podemos perceber como as crianças se movimentam de maneira fluida, como constroem percursos e caminhos para driblar obstáculos e poder realizar as piruetas, como brincam e se divertem juntas e sozinhas, exigindo do adulto apenas estar à disposição quando necessário para favorecer a sua autonomia. Contudo, nesse episódio podemos perceber que apesar do domínio que as crianças apresentam do movimento de seus corpos, na execução das ações (pulos, giros, corridas), há momentos que lhe são negados a oportunidade de se expressar na totalidade dos movimentos do corpo, em virtude dos receios dos adultos, a acidentes, e por certa limitação do espaço. Esta realidade impõe às crianças uma autonomia controlada e revela a interrelação entre espaço, mobilidade e autonomia, que pode interferir nas possibilidades e/ou limites para o movimento do corpo da criança.

### **5.1.3.2. O Corpo e Movimento na Interação com um Instrumento Favorecendo a Autonomia**

O episódio a seguir, chama a atenção, por se tratar de atividades estacionárias realizadas enquanto a criança está sentada, mas que apresenta de forma peculiar uma vasta expressividade nos movimentos realizados, a criança através da exploração de um instrumento comunica as



descobertas que desvenda na sua investigação. A cena se desenvolve em um CEMEI com o grupo II, crianças de 2 e 3 anos. A turma se encontra em um espaço que parece ser bastante amplo, as crianças estão sentadas no chão, organizadas em círculo, participam cerca de 10 crianças, duas educadoras e a professora que está filmando.

### **Episódio 9: Tocando Agogô**

As crianças estão dispostas em um círculo para explorar o instrumento musical agogô. A criança que está com o instrumento, inicia a experimentação, o instrumento parece pesado, mas ela consegue segurar, executa as primeiras batidas, a professora lhe questiona para que diga o nome do instrumento, mas a criança olha para a professora e não responde, continua a examinar o instrumento por dentro e pelos lados e em seguida executa outras batidas, vai equilibrando a baqueta e experimentando a produção do som. Ela percebe que a posição da batida é que dá potência aos sons, vai experimentando a posição e intensidade das batidas, com olhar focado e admiração a cada novo som que sai do instrumento. Apesar do peso do instrumento e a dificuldade de manuseá-lo, a criança vai estabelecendo certa familiaridade com o instrumento e logo consegue reproduzir o som de forma ritmada, alternando os lugares onde bater e reproduzindo sonoridade, ensaia ainda os movimentos de maestria chamando os colegas a participarem, a medida que levanta os braços e impulsiona o corpo pra frente, com a pouca linguagem que disponibiliza faz um barulho com a boca que pode ser entendido como uma convocação à participação na atividade.

O instrumento agogô parece promover uma experiência de autonomia por dar possibilidade de mobilizar ações que exigem equilíbrio, agilidade e controle da força no manuseio do instrumento, tudo isto confere certa autonomia à criança ao realizar a ação com independência, sem recorrer a ajuda, como mostra a experiência relacionada no episódio acima. O corpo, o movimento e os gestos foram os protagonistas da comunicação e potencializadores do que a criança é capaz de saber e fazer, a partir do momento que se percebe livre para investigar e aguçar a curiosidade no acesso a um material da sua cultura. Desse modo, a criança parece compreender certas coisas ao realizar a exploração, ela demonstra perceber que sua ação com o instrumento lhe proporciona um lugar de evidência, indicando uma possível construção simbólica acerca do poder que o discernimento, na relação com o instrumento, lhe proporciona. A criança caminha na sua investigação, sem solicitar ajuda, fazendo uso de certa independência que lhe foi proporcionada pelo acesso ao instrumento, o que desafiou sua curiosidade a realizar todas as ações de forma autônoma, discernindo a partir de suas próprias escolhas os passos a dar.

Nesse sentido, podemos perceber que a experiência apresentou para criança desafios que favorecem a construção da autonomia, pois as iniciativas da criança foram respeitadas, não se percebendo direcionamentos nem tensões que limitasse ou intervisse na produção das descobertas, o que auxiliou a criança a explicitar suas emoções, demonstrando satisfação nas conquistas (levantar o instrumento e equilibrá-lo) e descobertas (percebe que a posição das batidas promovia diferentes sons). Considerando esta experiência como parâmetro e buscando

refletir acerca do referencial de Munarim (2011), o qual nos convida a pensar “o movimento das crianças sob uma concepção dialógica, como seres que atuam, que refletem, que questionam o seu mundo através do movimento”, a autora também nos provoca a refletir “a percepção, a sensibilidade e a intuição como ações coincidentes, simultâneas ao movimento humano, já que a percepção constitui o nosso ser-no-mundo. (MUNARIM, 2011, p. 06)

### **5.1.3.3. Mobilidade e Autonomia - uma Construção Simultânea**

No próximo episódio apresentaremos outro exemplo que possibilita a construção pela criança de sua autonomia, a partir de desafios fornecidos na interação com seus pares educadores(as) e pela organização do espaço para mobilidade. A experiência possibilita uma conquista desafiadora que consiste no uso da coordenação dos movimentos do corpo na superação da instabilidade da marcha da criança, fator próprio do início da experiência com o andar, a experiência parece contribuir, também, para o desenvolvimento da autoconfiança da criança.

Esse episódio se realiza em um CMEI, na cena está uma criança de um a dois anos, uma educadora e um educador da educação física. Podemos perceber que o espaço, onde se encontram, é amplo e bem equipado, com materiais e equipamentos pedagógicos que favorecem a ação pedagógica junto a criança. Observa-se que foi estruturado um desafio para a criança, que conta com duas cadeiras pequenas da sala, colocadas lado-a-lado, uma em contraposição a outra, pois, uma cadeira está com o assento para um lado e as costas para o outro e vice-versa, assim, se forma uma ponte por onde a criança é estimulada a caminhar pela ação do educador da Educação Física e acompanhada de perto, também, pela professora da turma.

#### **Episódio 10 - Atravessando a ponte de cadeira**

Uma criança ao perceber o cenário começa a investigar a ponte de cadeira e o educador inicia a estimulação, chama a criança, bate com um dardo de boliche no chão e na cadeira, a criança olha para a professora e começa a se movimentar no sentido de escalar e andar sobre as cadeiras. No início, ele tenta subir na posição em pé, a professora de pronto segura a cadeira na garantia de firmar a mesma ao chão para não sair do lugar. Quando a criança coloca o pé na cadeira, desequilibra-se um pouco, volta-se para a professora, olha para ela e reorganiza a forma de subir, pois parece perceber que não daria conta de subir daquela forma. Utiliza outra estratégia na segunda tentativa de escalada, e para subir, vai colocando o joelho na cadeira e experimentando a subida de quatro apoios: uma mão no assento e outra nas costas da cadeira. Quando se apoia, fica de joelho na cadeira, dá umas palmadinhas na cadeira, olha para a professora e sorri. A professora aprova a ação e fala com a criança de forma positiva:

- Isto! Aí garoto! Muito bem!

A criança parece perceber o apoio e segue na empreitada, fica em pé e segura nas costas da cadeira e caminha para vencer o pequeno percurso. O educador físico, tenta garantir o foco da criança chamando sua atenção para a travessia, bate com duas peças do boliche na ponta da última cadeira, a criança olha e continua no caminho coordenando os movimentos do corpo para garantir o equilíbrio, olha para as batidas

do educador, mas só dá os passos quando a professora o encoraja, dizendo:

- Muito bem garoto! É isso aí!

Então ele sorri e segue em frente explorando os movimentos que lhe fornecem habilidade para manter o equilíbrio. Anda devagar, segura firme na borda da cadeira e vai tateando, termina o percurso e senta mais uma vez na última cadeira, mas agora de frente para o encosto da cadeira, o que mereceu a atenção da professora e do educador físico que apoiaram as costas da criança para garantir a segurança.

Esse episódio demonstra como a criança utiliza competentemente o recurso material, engajando-se na movimentação corporal, ativa e atuante, apresentando um comportamento, contextualmente, apropriado para conquistar o desafio proposto. Os adultos são acionados, apenas, para fortalecer a segurança e transmitir confiança com apoio e incentivo na interação. A liberdade dos movimentos possibilita uma experiência para criança que produz memória corporal e favorece construir estratégia para superar a inércia e o repouso que condena o corpo e o movimento ao esquecimento e a destruição da vontade da criança, retirando esta da condição de incapaz, na qual, a visão adultocêntrica insiste em situá-la.

Convém refletir que a competência social da criança permite que essa se conecte de forma integral com as atividades, estruturas e interações no cotidiano, potencializando os instrumentos, em especial, o corpo e o movimento, como recursos para o fazer e simbolizar as informações na compreensão do que precisa ser feito. Esse papel ativo da criança com seu corpo dá espaço ao processo de criação e reinvenção, por meio do qual, ela assimila, reproduz, mas também produz o novo, constrói e reconstrói a si e ao seu mundo social, como define Nascimento (2015).

#### **5.1.3.4 Situações do Cotidiano Favorecendo a Construção da Mobilidade e Autonomia**

A cena acontece no pátio, um espaço retangular com muro baixo, destinado para as atividades externas à sala, o local está organizado como uma casa, móveis, boneca, bonecos, utensílios e eletrodomésticos, feitos com caixa de papelão e aproximando-se da altura das crianças, estão distribuídos pelo espaço a partir da própria organização das crianças, é possível identificar 10 crianças acompanhadas pela coordenadora pedagógica e mais duas educadoras, participando da cena. Podemos perceber que a atividade flui com bastante mobilização das crianças, todas em constante movimento na execução das tarefas da casa.

#### **Episódio 11 -Brincando de casinha.**

No pátio, as crianças a coordenadora pedagógica e duas educadoras brincam de casinha, utilizam os móveis e eletrodomésticos construídos com material reciclado e de tamanho próximo ao das crianças. Podemos observar geladeira, fogão, mesa e uma pia para lavar pratos. As crianças se distribuem no espaço exploram os equipamentos e executam tarefas em cada ambiente organizado: na pia, um grupo lava, seca com o pano de prato e guarda em uma cestinha, os utensílios; no fogão, outro grupo organiza as panelas e realiza o preparo da comida utilizando as faquinhas e garfos de brinquedo

para mexer a comida que está sendo cozinhada. Uma menina simula tomar todo conteúdo que tem num copinho que está no fogão.

A geladeira é aberta e fechada pelas crianças no movimento de guardar a comida. Na sala, demarcada pela mesa e os bancos de caixa de papelão, as crianças se alternam para servir a refeição das bonecas e bonecos. Uma criança após colocar a cabeça da boneca dentro do prato, em um gesto de alimentação, segura a boneca no braço e faz o movimento de ninar, aperta um pouco e depois coloca a boneca sentada no mesmo lugar. Na mesa, há duas crianças e chega uma terceira para tirar alguns utensílios para utilizar em outro espaço da casa. A brincadeira continua fluindo, assim como, as tarefas necessárias ao bom andamento do cotidiano de uma casa.

Nesse episódio, as crianças se engajam na brincadeira conjunta com atenção ao que o outro está fazendo e promovem a ajuda mútua. Elas com seus movimentos descrevem o cotidiano com situações imaginárias, fazem releitura de seu contexto de vida, expressando-se a seu modo. A experiência permite que se revelem costumes, regras e tradições, favorecendo possíveis elaborações acerca de construções sociais que subsidiam a compreensão e atribuição de sentidos e significados aos gestos, espaço e interações. Dessa forma, ao interagir com os objetos aos quais estão expostas, as crianças demonstram que aprendem os hábitos socioculturais da sua coletividade internalizando ações como: comer com talheres, escovar os dentes e compartilhar objetos.

Sendo assim, a imitação e a realização conjunta de atividades é uma das formas de sobrevivência e assimilação das relações sociais da nossa cultura (BARBOSA, 2006). Podemos dizer que no processo de construção da autonomia é importante compreender que a criança é competente para aprender inúmeras coisas sozinha, portanto, propor atividades que fomenta a expressividade, mobiliza a imaginação, encoraja a participação, aguça a solidariedade, envolver a ajuda mútua, garantir tempo com qualidade para a brincadeira, estimular a tomada de decisão individual e coletiva acerca da organização dos materiais e do espaço na brincadeira podem se tornar estratégias valiosas na construção da autonomia. Percebe-se que é a liberdade dos movimentos do corpo que dá suporte para a autonomia no mundo infantil, subsidiando a passagem com qualidade do universo infantil para o universo adulto na compreensão de que o primeiro não é o reflexo do segundo, como afirma Buss-Simão (2007), a perspectiva é que a criança possa compreender e significar as estruturas dos dois universos para que assim, possa transitar de forma potente em ambos. Sendo assim, a construção da autonomia garante à criança a capacidade de tomar decisões, realizar tarefas e perceber as consequências do seu fazer, estes aspectos são elementos que podem vir a potencializar a produção de saberes e o desenvolvimento integral da criança.

### 5.1.3.5. Autonomia na Resolução de Problemas

O próximo episódio traz uma vivência que nos anuncia a importância da liberdade dos movimentos na construção da autonomia para resolução de conflitos, evidenciando uma possível capacidade da criança em compreender as consequências de uma ação de disputa na relação com seus pares, levando em consideração a percepção de limites e possibilidades. Podemos observar a presença de 11 crianças de um a dois anos de idade e uma educadora, a cena se realiza em uma sala de tamanho médio, onde se vê três conjuntos de mesa com cadeiras recuados em um canto da sala. As crianças estão em movimento, utilizando o espaço livre para circular e explorar as possibilidades do material disponível no ambiente, esse contexto apresenta variadas cenas, envolvendo exploração de objetos com admiração, disputas e aconchego.

#### Episódio 12 - Disputa do pau de chuva

A **criança um** com uma marcha ainda instável de pouco equilíbrio, caminhava pela sala com uma sandália na mão, de repente passa a perceber o som vindo do instrumento que, ao ser balançado, ressoa como se fosse o barulho da chuva caindo. A criança fica parada e observa por um instante o colega, a **criança dois**, que balançar o instrumento com habilidade, o que chamou a atenção da **criança um**, que se deteve a olhar com admiração e curiosidade e decide manusear o instrumento, iniciando uma negociação com o colega, tenta pegar o instrumento nas mãos, logo se instala uma disputa com puxões e rodopios pela posse do objeto de desejo. A **criança dois** é um pouco maior, apresenta mais equilíbrio e maior estabilidade na marcha, ele está de posse do pau de chuva, examinando as formas de balançar que fazem o instrumento ressoar, esta ação parece despertar bastante interesse desta criança. Ele demonstra desenvoltura e firmeza nos movimentos, impõe-se e não cede, posta-se em frente a **criança 01**. Nesse momento, a educadora, que está sentada próxima a parede brincando de levantar os braços de uma outra criança, chama a **criança 01** e lhe oferece o colo, assim, ele desiste da empreitada e aceita o aconchego do colo.

É possível observar no episódio que a criança 01 percebe seu limite de ação, o equilíbrio a força e agilidade na realização dos movimentos da criança 02 o que permite a vantagem na disputa pelo instrumento. Percebendo o contexto de desvantagem, mas a possibilidade de um colo aconchegante, a criança faz sua escolha, uma ação que vem a contribuir para construção da autonomia. A possibilidade do conflito pode fornecer informações, através do movimento do corpo e da liberdade de expressão que permitiu à criança perceber seus limites em relação ao parceiro. Portanto, a garantia da liberdade de expressão e do movimento do corpo pode ter possibilitado uma compreensão da realidade que contribuiu para construção da autonomia das crianças envolvidas no conflito, percebe-se que a compreensão demonstrada pela criança 1 produziu saberes e conhecimentos sobre relações e interações que ultrapassam a dimensão cognitiva, envolvendo outras dimensões do humano (SAYÃO, 2003).

Podemos perceber que na medida em que a criança transita e age de forma autônoma no episódio, ela produz sentidos e ressignifica a experiência instituindo uma nova perspectiva, pois

o contexto da interação lhe fornece informações permitindo o reconhecimento do limite e a tomada de decisão, priorizando o conforto do colo ao invés de investir na disputa que se apresenta com poucas possibilidades de sucesso. Esse direcionamento demonstra que a criança construiu compreensões que auxiliaram na opção de reestruturar o percurso da ação que resultou num cenário que podemos considerar como confortável. Assim, é o conjunto de situações atrativas e desafiadoras que as crianças vivenciam com seus pares que lhe permite extrair significados e avanços na sua autonomia e mobilidade. É necessário compreender, a partir do contato com as discussões apresentadas pelos episódios tratados neste estudo, a necessidade que emerge para o reconhecimento do movimento do corpo como direito das crianças pelos educadores e adultos que lidam com elas nas creches e CMEIs.

O movimento do corpo se constitui em linguagem peculiar da infância, pois, diferente do adulto que foi educado a reduzir seus sentimentos, emoções e ações à palavra, a criança utiliza-se da prerrogativa de não dominar a palavra e constitui-se plenamente corpo, utilizando a linguagem corporal como potente canal de comunicação (BUSS-SIMÃO, 2007), construindo através deste inúmeras compreensões abarcando as que se refere a autonomia e mobilidade que são construídas nas interações com seus pares e com o ambiente no qual está inserido.

## **5.2. As falas das educadoras da Creche e CMEI's**

As informações do próximo segmento desse estudo são resultado das entrevistas cedidas pelas professoras que atuam nas salas de referência onde foi realizado esse estudo. As análises que se seguem são dedicadas às falas das professoras entrevistadas, o material compilado promoveu a possibilidade de investigar as percepções das educadoras acerca do corpo e movimento das crianças em relação à organização do espaço, tempo, autonomia e mobilidade. O foco da análise, neste momento, é exclusivamente as compreensões expressas sobre os temas que estão contidas nas entrevistas de três educadoras. Para identificar os textos de cada uma das entrevistadas procuramos fazer a marcação utilizando uma sequência numérica, assim como, no sentido de garantir a privacidade das identidades das educadoras, optamos por descrevê-las através de nomes de flores.

Para ampliar o que foi revelado pela ação das crianças, procuramos articular os achados da videografia com as percepções das professoras, relatadas a partir das entrevistas, também focadas nos mesmos temas, porém, foram revelados novos subtemas para análise, conforme apresentados abaixo:

### **A) A organização do espaço na perspectiva das professoras**

- Espaço: quando o estrutural aprisiona e limita a ação liberta;

- O espaço amplo como provedor da qualidade nas experiências das crianças; - Espaço se cria e amplia.

### **B) As professoras da creche e CMEIs explanam sobre a organização do tempo**

- A resistência ao tempo prescrito nas rotinas;
- O tempo pedagógico não favorece ao tempo da experiência;
- O ritmo ditando o tempo.

### **C) Autonomia e mobilidade uma relação de reciprocidade**

- Autonomia e mobilidade se constroem com liberdade.
- A autonomia construída por acolhimento e confiança

## **5.2. 1. A Organização do Espaço sob a Perspectiva das Professoras**

Neste tópico, buscaremos apresentar as compreensões abordadas pelas educadoras acerca da organização do espaço nas instituições que atuam, observando como se relacionam com este espaço e as concepções presentes entorno da organização e uso. Tendo por objetivo verificar as questões que incidem sobre a possibilidade e os limites à promoção de oportunidades para a livre expressão do corpo das crianças e de seus movimentos.

### **5.2.1.1 Espaço: Quando o Estrutural Aprisiona e Limita a Ação Liberta.**

Nessa temática, registramos relatos sobre a dificuldade com relação ao espaço da instituição, com a expressão de sentimentos de aprisionamento e limitação, tanto da ação docente, quanto da ação das crianças, no entanto, também apresenta o empenho em adaptações para garantir cenários que permitam a transfiguração do espaço e oportunizem as construções das crianças.

#### **Professora (Jasmim)**

O espaço físico da creche é uma casa que virou uma creche né. [...] como a sala é pequena, para adaptar, para ter uma rotina que viabilize a oportunidade das crianças terem mais movimento, terem mais autonomia, então eu criei os espaços, os cantinho, cantinho da fantasia, o cantinho da leitura, da chamadinha, sempre na altura da criança para que ela possa ter este manuseio, esta autonomia de pegar, de manusear o livro, de escolher a fantasia que ele quer, de se olhar no espelho, assim a sala tem uma bancada que é de cimento e cerâmica, que a coordenadora colocou uns emborrachados com espuma, porque as crianças batem muito a cabeça, então como proteção ela colocou emborrachado nas quinas, [...] para tentar melhorar o espaço. São três salas, as salas são pequenas, banheiro, só tem um banheiro para as três turmas, com 3 chuveirinhos e três bacias sanitárias para o tamanho deles, o escovódromo também é pequenininho são três cubas, tá até precisando de manutenção, e quando vai para o espaço do pátio, é escadinha não é rampa e o piso do pátio é aquele piso queimado que é aquele que se bater água o menino pode escorregar e se machucar, então pra hora da brincadeira e do brinquedo lá atrás, para eles aproveitarem o banho de sol e o movimento, a gente coloca colchão e também para quando os meninos descerem do escorrego não se machucarem, sempre pra fazer um acolchoado, uma

proteção e a área livre na creche não tem, a gente adapta os espaço por exemplo a gente fez o cantinho da hortinha, uma hortinha suspensa é uma área adaptada, e a creche realmente precisa de uma área melhor, é muito precário. [...] Minha sala é muito pequena e ela não permite que eu vivencie com as crianças outras atividades, brincadeiras, experiências, eu termino adaptando o espaço pra não deixar de trabalhar com eles[...] [...]ela precisa melhorar, ela não tem um parquinho de areia, não tem um espaço do solário adequado, aí a gente vai adaptando, eu vou adaptando no que eu posso, porque a estrutura realmente me deixa muito presa, e do jeito que me limita, limita também eles (crianças), mas, a gente vai trabalhando não deixa de trabalhar não, mas poderia trabalhar mais.

O espaço na fala dessa professora é percebido como fator limitador por sua precariedade estrutural, os espaços externos à sala são poucos e quando usados é pelo poder e direcionamento da rotina proposta pela instituição. As crianças têm praticamente um único espaço para passar o dia todo e este espaço se transforma apenas para atender ao momento de cada atividade, ou seja, a “organização do tempo escolar”.

Desse modo, identificamos a compreensão por parte da professora de que é importante apontar os limites promovidos pela má qualificação do espaço, pois são de abrangência do poder público, entretanto, a educadora assume a postura de não se deixar paralisar pela realidade e forja possibilidades que atendem, de certa forma, ao direito da criança no que se refere a expressão do corpo e seus movimentos, mesmo que limitadamente. O espaço qualificado é identificado pela professora como fundamental para diversificar e ampliar as experiências das crianças, no entanto, é possível perceber que sua sensibilidade e esforço para fazer a mediação cultural entre a criança e o espaço se apresenta como instrumento que pode tornar as experiências das crianças ainda mais significativas.

#### **5.2.1.2. O Espaço Amplo como Provedor da Qualidade nas Experiências das Crianças**

Nessa temática, o espaço do CMEI é descrito como provedor de possibilidades de ampliação da prática pedagógica, uma vez que é portador de vasto acervo de material e ambientes que favorecem a produção e diversificação de experiências sensoriais, estéticas e motoras, pois permite a circulação das crianças por locais externos, proporcionando o contato com elementos da natureza e diferentes paisagens, nas quais as crianças podem construir sentidos e significados ao passos que transitam por estes espaços diversos.

#### **Professora (Rosa)**

[...] A infraestrutura é boa, eu acho boa. Porque tem espaço. Não é aquela creche pequena, apertada, em todo canto tem espaço. Há espaço para se trabalhar o que você quiser, sabe? Porque tem sala ampla, tem um pátio, tem uma área externa pra você fazer o que você quiser, então, pra mim, a estrutura de lá é boa. [...] São cinco salas de aula ambientes, Aí vai ter assim: recursos, brinquedos de acordo com a sala, a que é movimento tem bola, bambolê, corda de pular, tem mais, tem até na parede uns canos que a gente pode mexer, que a gente pode colocar bola, que a bola vai cair, vai subir, vai descer. É essa parte do movimento corporal mesmo. São coisas que tem a



ver com possibilitar isso. Tem a biblioteca [...] embaixo tem uma área grande que é o pátio, tem o refeitório onde os meninos almoçam. Tem a área externa, no caso, externa que é a parte que tem tipo um gramado que a gente usa, eu uso muito com o grupo um, tem uma arvorezinha no meio. Aí a gente senta lá, conta história, brinco de faz de conta, faço atividades também lá. Outras atividades que eu preciso eu vou lá pra essa área externa e faço com os meninos [...]

Verificamos que esse espaço é relatado como aquele que favorece a possibilidade de realização de inúmeras experiências para as crianças, pois a estrutura oferece cenários que podem ajudar a promover a sensorialidade a estética e a corporalidade, a cada cenário se abre alternativa para novas ações e se apresentam outras novas respostas, uma vez que, as crianças usufruem de uma sala para experimentar as várias possibilidades de movimento, (sala/ateliê) para pintura e podem dançar em uma sala com espelho, a estrutura do espaço oferece outras sensações, apresenta diferentes belezas e formas de criar, inclusive com o corpo, os espaços adequados criam novas formas de agir, se movimentar e experimentar.

A professora nos apresenta uma compreensão do espaço como uma estrutura que deve ser ampla e com diversas possibilidades de exploração, tanto por parte da professora quanto pelas crianças. No entanto, é importante considerar que “o espaço não precisa estar completamente pronto, pois é uma construção temporal que se modifica de acordo com necessidades e usos (BARBOSA & HORN, 2007).

### **5.2.1.3. Espaço se Cria e Amplia**

Nesse tema, a infraestrutura do espaço é percebido como um fator que qualifica a prática pedagógica, mas chama a atenção para um olhar atento aos espaços esquecidos e não utilizados, indicando a possibilidade de criar e ampliar os espaços da instituição apenas com reorganização e ordenação do que já existe e não é utilizado, ampliando o território de interação, acredita-se ser possível contribuir com a mobilidade das crianças permitindo a exploração destes lugares, propiciando a construção de vínculos e a produção de sentidos, significados e saberes.

#### **Professora (Girassol)**

[...] Então, é uma unidade que tem um bom suporte de material. Todas as salas têm ar condicionado. A questão da infraestrutura ajuda muito. As salas são ampliadas, a gente colocou um mobiliário de inauguração que já foi trocado, os enxovais (roupas das crianças) é algo que eu gosto bastante da unidade, essa questão do cuidado, da higiene dos espaços, é uma unidade muito bem cuidada. É isso.

[...]é que dentro dessa dinâmica a gente criava também espaços né, espaços que não eram nem utilizados, mas a gente começou a criar outros espaços para dar mobilidade às crianças no espaço da unidade.

A professora Girassol, aponta para a importância de que sejam criados lugares outros, para além dos já demarcados, na proposição de ampliar o território educativo da instituição, a percepção é que quanto mais espaços estiverem estruturados e organizados em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia e mobilidade da criança, fornecendo possibilidade

para a criança experimentar e dar sentido e significado aquilo que lhe acontece nestes espaços, percebendo nas interações com os arranjos espaciais e seus pares a oportunidade para descobertas e trocas.

A possibilidade de escolher diferentes cenários, nos quais é possível transitar, oferece à criança a oportunidade de explorar a curiosidade, a beleza, a criatividade e podem favorecer a construção do sentimento de liberdade, identidade, pertencimento, podendo também, favorecer a mobilidade e autonomia e tudo isto se materializa através do corpo e movimento.

É perceptível, através das falas das educadoras que os espaço dos CMEIs apresentam uma estrutura que leva em consideração as necessidades e respeita as especificidades das crianças, essas instituições, proveniente do programa PROINFÂNCIA, são percebidas como um equipamento facilitador do trabalho pedagógico, por apresentar uma estrutura que proporciona condições para a criança explorar as possibilidades de expressão do corpo nos processos de construção da autonomia, mobilidade e produção de saberes. Contudo, é importante compreender que a organização desse espaço deve ser conduzida a partir do conhecimento das necessidades dos grupos de crianças e das atividades no cotidiano das instituições, esse conhecimento é fundamental para garantir que esta organização tenha significado.

Vale ressaltar, que o espaço é construído pelos que o habitam e o transformam no uso que faz dele (Barbosa, 2006), e sendo assim, não podemos negligenciar a participação das crianças nesta construção do espaço de convivência cotidiana no interior das instituições de Educação Infantil.

### **5.2.2. As Professoras da Creche e CMEIs falam sobre a Organização do Tempo.**

Outro tema revelado nas entrevistas com as professoras, foi a perspectiva da organização do tempo e o rebatimento desta organização na livre expressão do corpo e movimento da criança no cotidiano da Educação Infantil. As falas trazem à luz as questões relacionadas aos fatores que condicionam as rotinas e influem para que estas aconteçam de uma determinada forma, apontam também, para a perspectiva de prescrição destas rotinas, que apesar de condicionante pode não determinar o cotidiano da prática pedagógica, como aponta Barbosa (2006):

São fatores condicionantes da maneira de organizar a rotina, o modo de funcionamento da instituição, o horário de entrada e saída das crianças, o horário de alimentação e o turno dos funcionários. Condicionante, neste caso, referem-se ao quanto às questões legais e administrativas são básicas para a construção das convenções e das regras de funcionamento institucionais, mas sem considerar que, por isso, sejam determinantes (BARBOSA, 2006 p.35).

### 5.2.2.1. A Resistência ao Tempo Prescrito nas Rotinas

Nesse tema, foi estruturado um bloco com os relatos das três professoras que explicitam como se apresenta a organização do tempo no interior de suas instituições. As professoras discorrem acerca das ações que acontecem descrevendo os processos e procedimentos adotados e apresentando ações de resistência e transgressão.

No primeiro relato, a professora apresenta a organização do tempo na rotina como algo incompleto, em falta, que não responde ao essencial, o que podemos perceber é que a organização do tempo desta instituição está vinculada ao espaço, este também, demonstra uma certa ineficiência na superação das amarras do tempo cronológico imposto ao cotidiano, uma vez que, uma mudança na realidade exigiria uma intervenção estrutural na arquitetura do espaço.

Diante desse contexto, o relato da professora, parece denunciar certa angústia com a realidade na qual está inserida. Todavia, ela também investe em possibilidades de superar o estrutural e se contrapor a esta força estruturante que as rotinas exercem sobre as crianças no cotidiano escolar.

#### **Professora (Jasmim)**

[...] A gente tem uma rotina, mas não ficamos presas a esta rotina não [...] existe a acolhida que é quando eles chegam que brincam livremente com os brinquedinho, é um balde de brinquedos, porque não tem prateleira para arrumar então tem que ser balde mesmo[...] aí eles ficam brincando livremente até ser servido o café da manhã, depois do café tem a higiene eles escovam os dentes, então retorna para sala, neste momento a gente canta uma musiquinha, eu faço o momento da leitura com eles que é a hora da história, aí depois deste momento da leitura a gente sempre vai pro pátio, porque o pátio termina tendo um horário pra ir porque como a creche é pequena tem 3 turmas, se eles não forem neste horário eles não poderão ir mais, então a gente **vai neste horariozinho**, e quando retorna deste parque já é o horário do lanche que está na mesa, uma frutinha, um suquinho, é sempre isso viste! Não tem outra coisa não, suco ou fruta, fruta ou suco, depois do lanchinho a gente volta pra sala, dependendo do horário, a gente faz uma pintura, brincadeira com fantoche, eu pego joguinhos, porque logo depois já fica praticamente na hora do banho, quando é o horário do banho eu sempre coloco um vídeo[...]. Então fica neste movimento do banho e eles assistindo os vídeos, geralmente os musicais, eu gosto muito do Palavra Cantada e algumas canções populares, aí quando eu retomo este movimento de banho, eu fico ajudando o pessoal a trocar a roupinha deles, eu tenho cuidado para eles irem tomar banho um por vez, porque senão tem gente que quer levar mais de um, e eu fico com medo da criança se machucar e não ter a atenção devida, então vai um por vez, cada um(adulto) leva uma criança [...]. Eu vou ajudar nesta troca de roupa, pentear o cabelo, colocar um perfume, porque quando termina nosso banho já está na hora de outra sala tomar banho. [...] E, nesse momento, em que estão fazendo a brincadeira de encaixe, o pessoal da limpeza estão limpando a sala, porque vai ter que forrar os colchões e nesse meio tempo também já é hora do almoço, na hora do almoço a gente guarda os brinquedos, [...] e eles almoçam, escova os dentes de novo para higienização e voltam pra sala pra dormir, aí a gente fica preso a esta rotina, mas eu procuro nessa rotina trabalhar..., quando volta do parque por exemplo, eu sempre procuro trabalhar uma coisa diferente, gosto muito de projeto então eu fiz o projeto mão na terra, pra plantar, que é justamente o da hortinha lá atrás da creche, a gente fez o trabalho de pintura, nesse momento a gente fez a gelatina, faço uma pintura diferente com eles, sempre procuro alternar, ela tem uma rotina (a creche), mas dentro desta rotina eu não faço

sempre a mesma coisa, mas nos outros horários eu preciso seguir à risca porque se não interfere no “movimento da creche” (um pouco de sarcasmo na expressão), porque não tem outros espaços, por exemplo, quando eles estivessem trocando de roupa ou tomando banho eu poderia estar em outro ambiente, mas não tem outro ambiente, é ali mesmo que eu tenho que ficar, a não ser que eu entre na sala da outra professora.[...] Olha, nesse horário eu já levei uva roxinha bem docinha, já levei laranja mimo, gosto de fazer assim [...]

A narrativa da organização do tempo em rotinas na creche nos apresenta um cotidiano bastante regulado e prescrito, essas rotinas se mostram como um elemento da prática pedagógica que se realiza a partir de planejamento prévio, pensadas por características que objetivam ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição, ao mesmo tempo, que constitui subjetividades nos seus integrantes. Podemos perceber que este tempo pensado enquanto rotina pode tornar-se uma “tecnologia de alienação, por não levar em consideração o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação, e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvido” (BARBOSA, 2007, p.39).

Nessa realidade, as pessoas são suscitadas a seguir uma sequência de procedimentos nos quais a repetição é a tônica, isto pode inibir a produção do pertencimento pelo fato da rotina tornar-se algo alheio aos que participam dela e, sendo assim, não atende à produção de sentido. Essas marcações do tempo definidas como rotinas são apontadas como consubstanciadas pela conformação. Entretanto, identificamos que mesmo com a rigidez das rotinas, a professora cria formas para transgredir e libertar o desejo e a alegria oferecendo recursos como jogos e frutas para sobrepular o tempo fatiado nos momentos em que as ações prescritas são consideradas imprescindíveis.

#### **5.2.2.2. O Tempo Pedagógico não Favorece ao Tempo da Experiência**

Compreendendo o tempo da experiência como aquele que permite a viagem, o sair do lugar, o deslocamento, a errância como defende Kohan, com as rotinas nas quais as crianças são submetidas isso só acontece quando a professora subverte, pois o tempo pedagógico impõe uma organização do tempo que não permite o tempo livre para deitar e rolar ou simplesmente mexer ou viajar sem sair do lugar.

Nesse próximo relato, a professora expõe os rituais da rotina descrevendo todos os procedimentos do cotidiano, são inúmeras ações organizando o tempo da criança na instituição, refletida na fala da professora que, em alguns momentos, se pronuncia de uma forma enfática, o que nos remeteu à possibilidade de uma crítica estruturada na sutileza para se contrapor a realidade.

## Professora (Rosa)

Elas chegam com os pais e vão pra sala. [...] Quem troca são os pais, não somos nós. Pra eles terem também esse momento com a família lá, (na instituição) né? E com a gente. A gente sempre fica orientando. [...] Depois que eles trocam de roupa, eles descem para o café com os pais como eu te falei. Depois do Bom Dia, como eu te falei, o pai vai embora e cada turminha vai para as salas ambientes do seu planejamento [...]. Aí movimento, o que eu vou fazer na sala de movimento hoje? Aí tem que botar no planejamento, a gente tem uma grade com horários, tudo direitinho pra tal dia, tal dia, tal dia[...]. Isso vai no planejamento que a coordenadora tá pedindo por, sei lá, quinzena, semana, sei lá, a gente manda pra ela. Já tá tudo lá. Ela olha se tá ok, se tá ok faz.

[...] cada dia tem uma turma em tal sala. Mas não quer dizer que eu tenha que ficar só naquela sala, como eu te disse. Muitas vezes, eu saio da sala e vou para outros ambientes da creche pra fazer algo relacionado a arte... as vezes, vou pro pátio, vou fazer atividades na cozinha, vou fazer comidinhas, num sei o que lá, eu faço com eles. Eu peço pra cozinheira fazer, a gente faz a massa, faz aquela bagunça com farinha, faz biscoito, faz tudo lá embaixo, entendesse? Que fica mais perto da cozinha, essas coisas.

[...]quando sobe, aí eu faço alguma atividade na minha sala. [...] Aí começa o banho. Antes de começar o banho, eu fico um momento com eles. Esse momento aqui é meu com eles. Eles já fizeram atividade, já andou demais, agora vou ficar aqui com eles. Aí eu começo a ficar com eles, brincar, cantar música. Fico lá com eles. Eu beijo, eu abraço, eles vêm pra mim... essas coisas.

Fica um momento, mais eu e eles, sabe? E as meninas.

Até que no início ficaram "tem que fazer uma atividade no segundo horário, sei que, sei que", eu disse: - "isso aqui não é atividade não, é?". É um momento meu com eles, então pra mim é atividade sim!

É o momento de observar o que eles estão fazendo. Eles começam [...] mexe aqui, mexe ali, eu fico só olhando... mexe no armário, abre a porta; tem uns que depois de certo tempo começa abrir a porta da sala, desligar e ligar o interruptor da luz na parede. Eles começam a criar obstáculos, é uma onda[...]. Eles começam a colocar a almofada uma em cima da outra, sobem e catucam. Porque eles começam a observar[...], a criar estratégias.

Eu digo: - "olha aí, isso aqui é aprendizagem, minha gente!".

[...] é o momento que eu tenho muito com eles, sabe? De ficar perto mesmo, de brincar, deitar lá no chão com eles, eles se deitam em cima de mim, eu me deito lá... eu e as meninas. Quer dizer, é um momento meu, sabe? Às vezes ficam brigando (na instituição), querendo que eu faça outra coisa. Assim, querendo ou não, eu estou fazendo, mas parece que isso não é fazer. O que eu estou fazendo não é um fazer pedagógico, mas pra mim é. É um momento que eu quero criar com eles, é o momento de vínculo afetivo. Não quer dizer que os outros não tenham, mas, eu acho que esse é um momento mais meu e deles, de eu ficar lá mesmo, deixá-los livres. Um livre que eu estou lá observando.

Como te falei, eu fico observando os detalhes do que eles estão fazendo.

Coisas que eles não faziam antes porque eles vão aprendendo, né? Aí pronto. Dou o banho. É uma coisa bem rápida. [...]É um dia movimentado. Não para. É tanto que quando eu vejo já acaba o dia. É a hora do almoço.

Depois do almoço, hora de dormir. Hora de subir e de dormir. Aí a gente fica lá. Às vezes, eu subo também para observar como está esse momento do soninho.

[...] Mas eles têm uma rotina de muito movimento, então eles ficam com sono, sabe? Quando chega esse momento eles dormem. É muito automático. Nem demora, movimentou muito o corpo, correu, fez muita coisa. Então, assim, tá na hora de dormir, de descansar um pouquinho o corpo, né? Aí vão dormir.

O relato da professora apresenta questões que evidenciam os limites colocados no tempo fatiado por rotinas, que segundo Barbosa (2006) têm como objetivo a organização da cotidianidade. No entanto, o que chama atenção é como o tempo, nessas instituições infantis,

muitas vezes é pensado por e para os adultos, principalmente, no sentido de otimização das atividades (SILVA, 2007). Assim, tal tempo se apresenta escasso para vivenciar e experimentar a liberdade e a autonomia. No entanto, Barbosa (2006) alega que é no cotidiano, este espaço tempo, que a vida acontece e por isso, podemos conceber nele o inesperado e possibilitar a inovação, a produção de algo novo, um algo extra à ordem dentro da ordem, na tentativa de superar as concepções que pensam a vida como algo que se pode fracionar e organizar a partir de pedaços, destituindo a perspectiva circular do tempo, onde a vida humana acontece.

### 5.2.2.3. O Ritmo Ditando o Tempo

Quando o educador toma a criança como referência das atividades, a rotina passa a ser organizada a partir do ritmo da criança e não mais pelo tempo cronológico do relógio, é esta a experiência que encontramos na narrativa da professora Girassol que com respeito e afetividade promoveu a interação da criança com espaço e a natureza primando pelo respeito ao ritmo no qual a criança estava imersa. Nesse relato, a professora defende o tempo da criança, aquele que apresenta uma conformidade com o ritmo e a diversidade de formas pelas quais a criança se expressa, indicando que o tempo deve ser pensado a partir destes fatores, referenciando que isto implica em respeito e compreensão das formas de existir na infância.

#### Professora (Girassol)

[...] eu continuo com a postura de refletir sobre o tempo da criança, e aí você tem que está bem embasado quando é questionado “por que você não deu o tempo daquilo? Por que é hora do café e você não foi ainda? Existe toda uma rotina, uma dinâmica a ser cumprida dentro da unidade, aí você precisa refletir sobre estes tempos das crianças.

Eu acho que [...] revisitar o planejamento e rever essas atividades me dava oportunidade também, de refletir sobre este tempo, aí vê “por que não aconteceu? Por que não deu tempo? Porque o tempo das crianças não era para aquela atividade naquele momento, eu até pensei que fosse, mas não é [...].

[...] Eu me lembro que era um espaço de graminha e que a estagiária ficava puxando a criança, mas puxando (no sentido de conduzir) para ela vir ficar junto com os outros coleguinhas. [...] e ela disse que não queria, ela mal falava, ela apontava pro chão e dizia que não (fez o sinal de não com a mão), e eu tá certo (fez o sinal de legal), não vai agora tudo bem! [...] mas com o tempo a gente indo e tornando aquele espaço dentro do nosso tempo uma rotina, aí percebi que ela mesmo sentadinha esfregava o pé no chão, colocava o calcanhar, ela via as crianças brincando [...] até que uma criança deu a mão a ela e ela foi, eu lá do outro lado vibrando né, ela saiu! Foi o tempo dela. São estas miudezas que às vezes em alguns contextos e para algumas pessoas, não é considerado muita coisa, mas pra mim é muuuita coisa! Eu vibro! [...]cada um tem o seu tempo, eu já tive criança não, que meteu o pé dentro do parquinho, subiu, rodou no negócio e ainda ficou dando tchau pra mim, parecia que ele já estava em casa, tipo assim, eu entrei é meu, vou usar, me jogar, [...].

Agora tem criança que não, mas ela vai chegar ao espaço dela ao tempo dela. [...]

Podemos identificar que a professora procura estabelecer um parâmetro em sua conduta no sentido de garantir o direito da criança a seu tempo, ao garantir isso, a professora atua

subvertendo os padrões de comportamento existentes na instituição da qual faz parte, na qual, sugere-se a ordem, o controle e a imposição de ações à criança, mesmo que esta ação seja a do brincar é importante considerar os desejos da criança, como podemos observar no exemplo da narrativa.

Nesse sentido, a professora se posiciona a favor do tempo da criança e da infância, o tempo *Aión*, numa tentativa de insurgir-se contra o tempo *Kronos* que sugere uma linearidade diretiva, que em uma metáfora, Barbosa (2006) assemelha a uma flecha que partindo em direção ao um alvo não considera o que acontece no percurso, mas na relação com a criança não deve ser assim, por isso a ação da professora constitui uma referência, pois revela a compreensão e respeito à lógica infantil, que se expõe ao tempo da experiência estética, artística e corporal, o tempo do brincar, no qual a criança usufrui do momento presente sugerindo a superação do tempo relógio. (KOHAN, 2020).

### **5.2.3. Autonomia e Mobilidade uma Relação de Reciprocidade**

Neste tema, os relatos acerca da autonomia e mobilidade nos apresentam uma compreensão de que existe uma percepção de imbricamento entre as duas dimensões e o espaço, na fala das professoras é possível identificar que os temas aparecem interligados e apresentam reciprocidade, uma vez que, são recorrentes as falas e apontam que a inadequação do espaço implica em dificuldades para a mobilidade com rebatimentos na construção e exercício da autonomia. É recorrente nas falas das professoras a questão que para contemplar a criança com a liberdade de movimento, a segurança, o brincar livre, governar as ações pelos próprios meios e construir competência exige pensar autonomia, mobilidade e espaço em articulação.

Em seu relato, a professora atribui uma relação direta da autonomia e mobilidade com o espaço, denunciando os limites que o espaço não qualificado oferece para construção da autonomia, assim como, ao desenvolvimento da mobilidade da criança. Essa realidade, segundo a professora, pode implicar no atendimento ao direito da criança e à livre expressão do corpo e de seus movimentos, uma vez que identifica na infraestrutura inadequada, um limitador do atendimento a esse direito.

#### **Professora (Jasmim)**

Eu termino sendo muito redundante, porque eu falo muito no espaço, porque meu espaço é muito pequeno e isso me limita e limita os meninos, a gente poderia explorar de outras formas, fazer outros movimentos, outras oficinas, outras brincadeiras, mas como o espaço é muito apertado e dependendo do que eu possa fazer se torna perigoso, aí isso me limita. Por exemplo eu acho lindo o banho de mangueira, mas se eu for fazer [...] em um espaço da creche os meninos vão cair, [...] a gente até já conseguiu, mas a gente fica temerosa, termina limitando os meninos, prendendo os meninos em um único espaço, limitado, e não é assim pra gente trabalhar com os meninos né, tem

que dá uma liberdade de movimento para eles se expressarem, explorar o espaço, ali misericórdia, não dá, fica difícil. [...]

[...] Eu acho que o espaço me limita e limita aos meninos também, muito, porque eles não podem aproveitar da melhor forma o ambiente. Quando está chovendo os meninos só ficam na sala. É sala/ lanche/sala, se for fazer qualquer atividade tipo desenho/pintura é sala, não tem outro espaço para os meninos aproveitarem. Assim, quando dá na rotina, a gente precisa fazer uma rotina, mas tem que respeitar os horários das outras salas porque não tem outros lugares, quando os meninos estão tomando banho e depois do banho, pra fazer a limpeza do espaço, a gente fica nesse corredor com os meninos, que é o terraço e o espaço de merenda, mas que é também o lugar que quando chega a merenda é por onde os rapazes passam com o carrinho de alimentos.

Então a creche é muito pequena, muito pequena mesmo, e isso atrapalha [...] para mim atrapalhar muito trabalhar com eles este movimento, esta corporeidade deles, mas eu ainda faço, não vou dizer que não faço, mas a gente faz no limite, com um pouco de cautela, porque eu fico com medo deles se machucarem, por exemplo: quando faço a brincadeira de um, dois, três, e vou correr, eu vou correndo, mas corro com medo, porque tem os brinquedos, os colchões, que são empecilho da criança se movimentar, não é um espaço livre [...]

O conjunto de situações apontadas nesta narrativa nos permite extrair a compreensão que o espaço em questão se distancia do que seria um ambiente pedagógico rico para experiências investigativas e exploratórias da criança, também nos revela uma compreensão da professoras que nos parece identifica o espaço físico, bem estruturado, como condição sine qua non na garantia de oportunidades para ampliar e diversificar as atividades que favoreçam a mobilidade, a construção da autonomia através da livre expressão do corpo e seus movimentos.

### **5.2.3.1. Autonomia e mobilidade se constroem com liberdade**

Nesse tema, a autonomia e a mobilidade são percebidas como dimensões construídas a partir do exercício da liberdade e essas materializam-se pela livre expressão do corpo, opondo-se a limites e a regras que impõem rigidez e controle.

No relato a seguir, a professora sugere que a autonomia está relacionada a uma necessária concessão à liberdade dos movimentos da criança, seja para andar ou falar, ela destaca a importância do/a professor/a conceder liberdade para as crianças se expressarem, alegando que essa ação favorece as crianças na construção de conhecimentos, chama atenção também para regras como: andar em filas, denunciando que esta regra não contribui para a construção da mobilidade da criança que precisa de liberdade para o deslocamento para que se possa favorecer ao desenvolvimento das habilidade motora.

#### **Professora (Rosa)**

Autonomia, né? Autonomia acontece, como eu te falei, quando o professor dá essa liberdade para o aluno construir o seu conhecimento. Como te falei, nesse momento da fila, eu não gosto de fazer fila porque eles tão aprendendo a andar, então pra que fila? Eles precisam desse momento de andar, [...] eu deixo eles andarem mesmo,



livres, mesmo com os cuidados que eu preciso ter, mas eles têm que andar. Eu deixo eles construírem essa firmeza motora.

A fala da professora reflete a compreensão da importância da liberdade para transitar e explorar livremente os espaços através de experiências que liberam o corpo e o movimento, pois é essencial que a criança descubra por si mesma o máximo de sua potencialidade e competência. Assim, o educador deve compreender que a autonomia se revela nos momentos em que a criança adquire conhecimento pelo que conseguiu realizar por si mesma, pois ela teve necessidade de criar estratégias, percorrer diversos caminhos e fazer escolhas, o que é totalmente diferente daquelas soluções que ela já recebe pronta, assim, se ajudamos a criança nas tarefas diárias mais simples, tiramos dela o mais importante para a construção da autonomia e mobilidade, que é o direito de escolher como fazer, a experiência da escolha e tomada de decisão pode fortalecer a segurança, a estabilidade e a confiança da criança em si mesmo.

Esse contexto, requer um trabalho do adulto sobre si que viabilize a construção de resistências às concepções que o faz sentir-se mais sabedor e proprietário dos desejos e ações da criança e essa perspectiva deve ser superada contribuindo para rupturas necessárias de compreensões usuais que apontam apenas para a incapacidade das crianças, ou seja, para aquilo que elas não são capazes ainda de realizar.

### **5.2.3.2. A Autonomia Construída por Acolhimento e Confiança**

Essa professora expressa a autonomia e a mobilidade a partir da perspectiva do acolhimento, do estabelecimento de vínculos de confiança, da participação ativa das crianças respeitando o desejo delas de fazer junto, da escuta atenta, chamando a atenção também, para a importância da qualificação do espaço, dos materiais e dos processos pedagógicos na construção da autonomia e da mobilidade.

#### **Professora (Girassol)**

[...] Então a sala precisa ser pensada para esses pequenos corpos, acolher estas crianças, na questão de mobiliário, na questão de utilização de materiais, pensar bem nas atividades que se vai fazer...

[...] Essa autonomia, ela vai se dá a partir do momento que você vai desenvolvendo a confiança, o primeiro momento de chegada das crianças é um momento de acolhimento e de se conhecer, eu digo que acolhimento é o principal, se você fizer um bom acolhimento você vai conseguir interagir bem com sua criança o resto do ano.

[...] Então a autonomia vai se dá a partir deste vínculo de confiança, eu me lembro de um brinquedo de equilíbrio que eu costumava usar que a criança tem que ficar fazendo estabilidade e equilíbrio em cima dele, aí alguns participavam e outros não, até o dia que eu fiz um brinquedo pra mim com uma lata e uma tábua e fui, quase caía, porque eu sou gordinha e tive dificuldade de equilibrar, as estagiárias segurava minha mão, mas só de perceber o movimento que eu fui, quem não estava indo começou a ir [...].

[...] Então você também brincar com as crianças, vivencia junto com elas as próprias proposta que você coloca, as atividades que você planeja, você também precisa

vivenciar com elas, as crianças precisam viver introduzidas neste fazer, isto também vai gerar autonomia, estabelecer vínculos, desenvolver confiança, segurar na mão, quantas crianças eu já tive esta experiência, de olhar olho no olho e segurar na mão e ela ir, ela vai se percebendo um só, vai se percebendo fazendo, vai abrindo um sorriso e aquele sorriso é o sorriso de conquista daquela autonomia, de fazer aquilo que ela não conseguia fazer, é o dia-a-dia, é um processo muito lindo! Com uma autonomia tipo assim, solta nos movimentos, como quem diz: “isto aqui eu já domino vamos pra outra fase, manda outra”, eu digo certo! É muito bonito isto!

Há autonomia também da escuta, eu venho aprendendo nesse processo o saber escutar as crianças, elas tem muito à dizer, nós adultos falamos muito, a gente precisa escutar as crianças, ouvir as demandas delas, suas necessidades, isto também é um processo de autonomia, saber que alguém lhe escuta e não é esta escuta que entra no ouvido e sai no outro, é você acolher realmente aquela escuta, ela se encontra porque foi escutada e a escuta dela não foi apenas apreciada foi atendida ou mediada, assim a criança se fortalece.

O adulto é mediador das relações entre as crianças e as coisas, assim, ter autonomia não é está sozinho, mas é ser favorecido nesta construção através de um adulto de referência que possibilite a segurança afetiva, a confiança, a estabilidade, pois a autonomia é individual, mas quando a criança desenvolve a capacidade de fazer alguma coisa por iniciativa e desejo próprio, isso lhe proporciona um sentimento de competência. Por conseguinte, o relato da professora sugere que é experimentando suas vontades e escolhas que a criança se diferencia do outro e desenvolve o sentimento de ser e sentir-se competente e no brincar, e assim, encontra sua principal forma de expressar esta competência e autonomia.

É sugerido também, imaginar e construir na prática, dispositivos capazes de oferecer às crianças segurança, afeição e atenção, tendo em vista que a criança constitui integralmente corpo e cognição, e ambos devem ser vivenciados na escola no intuito de desenvolver a autonomia e afetividade dessa criança, construindo paulatinamente sua força de vida e sua potência de agir. Nesse sentido, a escuta, também, é percebida como instrumento que fortalece a autonomia, assim, recomenda-se defender o ponto de vista das crianças e contribuir para que ele seja incluído nas discussões, compreendendo-o como uma abertura para construção da autonomia.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciamos o presente estudo com o pressuposto de que o corpo e o movimento da criança na Educação Infantil encontram possibilidades e limites para sua expressão, através da análise das vivências e experiências educativas observadas na creche e CMEIs, com ênfase nas oportunidades oferecidas às crianças para a expressão do corpo e movimento, verificando como tais vivências produzem e revelam a relação do corpo e movimento com espaço, tempo, autonomia e mobilidade.

O contato com os dados permitiu identificar que o movimento do corpo é subversivo e

não se rende às adversidades, suplantando as dificuldades e encontrando formas de se expressar. Como também, existe uma conformidade na compreensão das professoras, envolvidas com o estudo, de que o movimentar-se da criança é uma condição elementar para o desenvolvimento integral, no entanto, há espaços e tempos escolares que destituem as crianças desse direito, não o concedendo de forma plena.

Alguns fatores apontados nos dados explicam essa incongruência, como a inadequação do espaço e o discurso da produtividade do tempo, organizado em rotinas padronizadas. Esses fatores reverberam-se nas vivências das crianças produzindo limites, controle e regulação do corpo e do movimento, podendo impactar na mobilidade e na construção da autonomia.

No tocante ao tema do espaço na relação com o corpo e movimento da criança, no lócus da pesquisa, identificamos que os espaços são simbolicamente construídos e significados pelas crianças, mesmos quando são restritos e não oferece a diversidade, nem riqueza de possibilidades que um espaço mais amplo poderia proporcionar. Não obstante, as crianças se apropriam do espaço e (re)significam, através das experiências, garantindo a livre expressão do corpo e tornando o movimento a centralidade da atividade. Assim, mesmo que o espaço sugira o controle e o limite dos movimentos das crianças, elas estão sempre dispostas a vivenciar desafios com seus corpos no ambiente que se encontram e nesse processo ressignificam e ampliam o espaço dando-lhe vários sentidos e significados possibilitados pela interação. Sendo assim, os sujeitos da experiência, quando usuário do espaço, apropriam-se dele e atuam sobre ele, transformando-o, fazendo uso da curiosidade da imaginação e da subversão da ordem.

Nessa compreensão, o espaço é percebido como um elemento que deve ser pensado na perspectiva de contribuir na diversificação de possibilidades que incentivem o movimento, a autonomia e a mobilidade da criança. Considerando a criança como ativa, exploradora e criadora de sentidos, atua no espaço pela relação com seus pares, o ambiente e a cultura. Assim, o que esteve presente na ação das crianças é que um espaço pouco estruturado limita, mas não inviabiliza o movimento dos seus corpos. Percebemos também, que o espaço enquanto estrutura física pode contribuir nas construções de saberes, principalmente, quando é pensado e qualificado para atender a criança na sua especificidade.

Confirmando o que as crianças já demonstraram, as professoras reconhecem que, quando o espaço estrutural da instituição aprisiona e limita a ação das crianças, a atuação da professora pode libertar os movimentos, pois, mesmo reconhecendo que um espaço amplo pode ser melhor provedor da qualidade das experiências para a criança, os espaços podem ser criados e ampliados pela força do compromisso com o fazer pedagógico.

Sendo assim, a ação da professora compreendendo seu papel nesta etapa da educação,

faz a diferença, pois assume a responsabilidade de pensar e organizar o espaço da sala, com criatividade e compromisso, no sentido de oferecer às crianças ambientes estruturados que possam proporcionar sensações, aguçar a curiosidade e desenvolver habilidades, favorecendo a garantia do movimento do corpo.

Compreendemos que, assim como o espaço, o tempo pode ser considerado uma construção social e os dois devem ser pensados em consonância, haja visto que estão diretamente relacionados ao processo de produção de saberes e às práticas cotidianas das instituições. O tempo escolar que se apresenta na perspectiva Kronos (KOHAN, 2020), regido por rotinas pouco flexíveis e por imposição do relógio e do capital, pensa a estrutura e a organização do trabalho pedagógico a partir de concepções que têm a racionalidade como paradigma da educação. Essa realidade é percebida como um elemento limitador para a compreensão da importância da livre expressão do corpo e de seus movimentos no cotidiano escolar.

Constatamos durante o percurso investigativo que o incentivo ao movimento do corpo, à criatividade, a ação pesquisadora e o desabrochar da imaginação demandam um outro tempo. Um tempo possibilitador que favoreça uma prática pedagógica pensada a partir dos princípios da ética, da estética e da política, permitindo a manifestação da beleza, da criatividade, da reivindicação, da participação, da emoção e do prazer e isso exige um tempo desacelerado, desprendido do domínio do relógio.

Os resultados da presente pesquisa revelam a agência da criança que demonstra habilidade em mobilizar o corpo e o movimento em prol da garantia do tempo presente, aquele que dura fazendo uma passagem vagorosamente, livre da pressão do relógio. O tempo que se eterniza nas coisas que são feitas por prazer, na qual a ação tem um fim em si mesma, não exige um produto, assim como: pintar, dançar, lê e brincar. Compreende-se que a criança vive neste tempo e, com sua sagacidade, cria estratégias que favorecem seu processo de observação, análise e contemplação, driblando os limites impostos pela aceleração do tempo nas rotinas pedagógicas (KOHAN, 2020).

Desse modo, a identidade e o conhecimento da professora acerca da etapa de ensino aparecem como pontos significativo na superação dos limites impostos pela rotina e na produção de possibilidades para o corpo e o movimento, por mais árido que esteja o cenário da instituição de Educação Infantil. As observações foram revelando que, independentemente do limite imposto pelo tempo, o corpo e o movimento reivindicam o tempo necessário para viver as experiências, assim como, através do corpo e movimento, as crianças reprovam o tempo prescrito para a experiência procurando exigir um tempo que garanta o atravessamento. Seria,

assim, um tempo presente, vagaroso, curioso, investigativo que proporciona a oportunidade de conhecer com o corpo inteiro.

Nesse contexto, as professoras reforçam a ação das crianças, reconhecendo que o tempo pedagógico não favorece ao tempo da experiência e, sendo assim, atuam na resistência ao tempo prescrito nas rotinas e apresentam perspectivas de organização do tempo respeitando o ritmo das crianças. Dessa forma, o ritmo dita o tempo oportuno para atender as crianças nas suas necessidades, desgarrando-se do cronômetro e cronograma imposto pelo tempo relógio da rotina.

Portanto, as percepções que extraímos do estudo reforçam a compreensão de que o(a) professor(a) sensível as potencialidades de interação das crianças, às falas, aos gestos, às movimentações e as formas como se relacionam com o mundo, ao organizar o tempo para as atividades de promoção da aprendizagem, faz emergir um ambiente potente para as descobertas e saberes (SILVIA; PANTONIA, 2009. p.06).

No que se refere aos temas autonomia e mobilidade podemos identificar um certo imbricamento entre eles, pois, a medida em que a criança se engaja nas oportunidades de mobilidade que se apresenta, é possível que isso contribua para a construção da autonomia. Sendo assim, observamos que, ao se apropriar do espaço, a criança amplia a capacidade de explorá-lo de forma surpreendente. Como vimos no episódio em que as crianças dançam o frevo, a liberdade que a execução dos movimentos do corpo encontra demonstra uma competência na movimentação e localização espacial que impressiona, ao mesmo tempo, que manifesta a ineficiência da utilização de exercícios pontilhados para desenvolver a coordenação motora fina nas crianças, sendo apenas necessário desafiá-la a dançar uma música da sua cultura permitindo que os movimentos do corpo se encarregue de desenvolver as competências e habilidades necessárias para uma mobilidade autônoma.

Percebemos também que a criança, vendo-se desafiada a realizar uma dada atividade e conseguindo executá-la, demonstra satisfação e parece sentir-se capaz e confiante. Isso foi possível perceber com o episódio do Agogô e da ponte de cadeira, nos quais, a criança está assistida, recebendo apoio, incentivo e fazendo uso da liberdade para executar seus movimentos livremente o que promove a superação dos limites, ampliação da mobilidade e a construção da autonomia.

Na perspectiva das professoras, a autonomia e mobilidade aparecem em uma relação recíproca, portanto, quando se favorece a autonomia também atua-se no favorecimento da mobilidade. Segundo elas, a organização do espaço é um elemento chave para favorecer as duas, pois acreditam que a adequação do espaço possibilita a liberdade de ação e a

expressividade do corpo e seus movimentos, mas também, apontam o acolhimento e a confiança como fator importante na construção da autonomia.

No entanto, também se ressalta que a mobilidade e autonomia estabelecem uma relação estreita com a organização do espaço e do tempo pedagógico, que atuam favorecendo ou limitando esta mobilidade e autonomia. Sendo assim, consideramos que a autonomia e mobilidade desenvolvem-se de forma mais efetiva à medida em que o espaço venha a cumprir as funções de promover a identidade da criança, o desenvolvimento de competências no domínio do ambiente, sem necessidade de assistências constantes. Também destaca-se a oportunização de um contexto de exploração dos movimentos corporais, com estimulação dos sentidos como: sensação de segurança e confiança, além do contato pessoal e do acolhimento. Assim, quando o ambiente garante estas condições promove conjuntamente a assistência a autonomia e a mobilidade minimizando limites e ampliando possibilidades para o corpo e movimento da criança produzir saberes.

Ao que podemos concluir, espaço, tempo, autonomia e mobilidade atuam de forma imbricada e estabelecem um ponto de interseção com a concepção de criança como agente social e sujeito histórico e de direito. Sendo assim, apontamos para essa interseção como mobilizadora, no sentido de atender as demandas das crianças no que se referem a expressividade do corpo e seus movimentos, superando limites e promovendo possibilidades.

Chegamos aqui com a convicção que muito ainda temos a descobrir acerca do quanto a liberdade para explorar e transitar através de experiências ligadas ao corpo e ao movimento podem produzir sentidos e contribuir na construção da autonomia, mobilidade e na produção de saberes pela criança! Questões ainda se colocam em busca de respostas, no que se referem à garantia do direito, à livre expressão do corpo e movimento e os elementos que subsidiam esta garantia.

Nesse sentido, algumas indagações apresentam-se: como superar a inadequação dos espaços e ampliar a possibilidade de utilização dos ambientes externos à instituição escolar? Como possibilitar o tempo da infância na organização das rotinas pedagógicas, evitando a limitação do corpo no controle do tempo, assim como, na limitação do espaço? Que ações podem promover a superação da cultura adultocêntrica, que ainda embasa a maioria das proposições pedagógicas e intervenções junto às crianças subsidiadas por teorias racionalistas que insistem em não favorecer o direito ao movimento do corpo? Essa são questões que podem suscitar inúmeros diálogos, discussões, aprofundamentos e novos estudos.

No entanto, a experiência com a pesquisa, ao passo que traz novas perguntas, também favorece a produção de novas compreensões, reflexões e saberes, elaborados a partir das

vivências e experiências que a imersão na pesquisa proporcionou ao contemplar um outro espaço-tempo para reflexão e ressignificação da ação educativa. O estudo e a sistematização da pesquisa possibilitou revisitar concepções e repensar certezas, desconstruindo e reconstruindo formas outras de pensar, sentir e produzir saberes na Educação Infantil, ajudando a firmando a identidade desta etapa da educação enquanto espaço de construção de possibilidades para a criança se reconhecer e conhecer o mundo nas interações que estabelece.

Assim, a experiência da pesquisa se apresenta singular ao longo do processo, um acontecimento que me passou e transformou, tornando possível uma intervenção mais qualificação nos processos formativos dos profissionais da educação infantil com os quais compartilho momentos de formação.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. *Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos*. Educação & Sociedade, v. 35, n. 127, 2014.
- ANDRADE, C. D. de. *Obra poética*. Volumes 4-6. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.
- ARIÈS Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Segunda edição. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. SP: Edições 70, 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora, 2017.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil*- Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. Infância em Berlinense: 1900 Belo Horizonte: Autêntica: 2020.
- BEZERRA F. L. L.; MOREIRA W. W. *Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem*. Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 61-75. SP, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 22/08/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Educação de Crianças em Creches* ISSN 1982 - 0283 Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009. SILVA, Ana Paula Soares da. PANTONI, Rosa Virgínia. Educação de crianças em creches. Programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC) de 26 a 30 de outubro de 2009.
- BUSS-SIMÃO, Márcia Et Al. *Corpo e infância: natureza e cultura em confronto*. Educ. rev. Dez, 2010. vol.26, no.3, p.151-168. ISSN 0102-4698.



BUSS-SIMÃO, Márcia & ROCHA, Eloísa Acires Candal. *Crianças, infâncias, educação e corpo*. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.

CARONE, I. & BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 189 p, (2002).

CERISARA, A. B. *Produção acadêmica na área de Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações*. In: FARIAS, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores associados, p.19-49, 2000.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. São Paulo: ARTMED, 2011.

DESSEN, M. A; GUEDEA, M. T. D. *A Ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise*. Paidéia, 15 (30), 11-20, 2005.

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. *Reflexões de professores sobre a Educação Física na Educação Infantil incluindo o Referencial Curricular Nacional*. Revista Paulista de Educação Física, SP, v. 15, n. 1, 2001.

FERREIRA, Milene Moraes; SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. *Mobilidade e autonomia na vivência de crianças urbanas: uma etnografia do parque público infantil*. Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude. RJ. número 30. ano/año 9. mai - ago 2021.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo, Instituto Francês n-1 edições. 2013  
FREIRE, João Batista. *De corpo e alma: o desafio da motricidade*. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Educação de corpo inteiro*. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1992

FRONCKOWIAK, Ângela. *Poesia e infância: o corpo em viva voz*. Pro-Posições, Campinas, V. 22, N. 2 (65), P. 93-107, 2011.

GAYA, A. *A reinvenção dos corpos: por uma Pedagogia da Complexidade Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun, p. 250-272, 2006.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *A questão do movimento no cotidiano de uma escola pré-escolar*. Caderno de Pesquisa, nº 98, págs. 37-49, 1996.

GARANHANI, M. C.; MORO, V. L. *A escolarização do corpo: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII*. Curitiba, n. 16, p. 109-119. Editora da UFPR, 2000.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. *O corpo na escola*. Salto para o futuro. Ano XVIII boletim 04, Abril, 2008. TV ESCOLA BRASIL.

KRAMER, Sonia. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de Pesquisa. Nº 111, p.41-59, 2002.

\_\_\_\_\_. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. Anais do Seminário Internacional da OMEP. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século XXI. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. pp. 34-53.

LARROSA, Jorge. *Experiência e alteridade em educação*. Reflexão e ação, v. 19, n. 2, 2011.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Revista Brasileira da Educação, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abril, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade*. In Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, pág. 09-25.

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

MATURANA, Humberto. e Varela, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas, Ed. PSY. 1995.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MUNARIM, I. *O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da Antropologia da Criança às noções de infância, cultura e movimento na Educação Física*; Porto Alegre: Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.), vol.33, no.2, 2011.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. *Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? Alguns elementos para discussão*. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 79-93, 2015.

NICOLESCU, Basarab. *Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom, 2002.

OLIVEIRA, Fabiana de.; ABRAMOWICZ, Anete. - *Criança infância e paparicação* - Artigos. Educ. rev. 26 (2) Ago 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfsW9WVgvj/abstract/?lang=pt#:~:text=>

[=Artigos%20%E2%80%A2%20Educ,10.1590/S0102%2D46982010000200010](#)

OLIVEIRA, Nara. *Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas*. Tese Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo. SP, 2010.

PEREIRA, Lúcia Helena P.; SILVA, William V. *A corporeidade e o processo de formação integral do indivíduo: uma análise dos cursos de Educação Física e de Pedagogia*. Revista Vertentes, São João del-Rei, n. 31, p. 52-64, jan - jul, 2008.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Análise qualitativa de episódios de interação uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso*. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, 18(3), pp. 431- 442. 2005.

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

RICHTER, Ana Cristina And Vaz, Alexandre Fernandez *Sobre a Tutela dos Corpos Infantis na Rotina Alimentar da Creche*. Cad. Pesquisa, Ago 2011, vol.41, no.143, p.486-501. ISSN 0100-1574.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SAYÃO, D. T. – *Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso?* São Carlos, SP: UFSCAR, V.2, NO. 2, P. 92-105, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>

SAYÃO, Déborah Thomé. *Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

\_\_\_\_\_. *Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Ed. Autores associados, Campinas. V.23 n° 2, Jan. 2002, p. 55-67.

\_\_\_\_\_. *Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu*. In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC-CED. Florianópolis. Ed. Da UFSC: NUP/CED, v.21, n. 01, p.121-149, 2003.

\_\_\_\_\_. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*. (Tese de Doutorado). PPGE/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SARMENTO, M. *A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos*. Sociologia da infância e a formação de professores, n. 1ª, p. 13-46, 2013.

SILVA, Ana Márcia. *A natureza da physis humana*. Indicadores para o estudo da corporeidade. In: Soares. Carmen Lúcia. (org.) *Corpo e história*. 4ª ed. Autores Associados, Campinas, SP, 2011.

SILVA, E. G. da. *Educação Física Infantil: se-movimentar e significação*. Florianópolis, SC Tese de mestrado em Educação Física. 2007. Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, Claudilene Maria da. *Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar*.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; FERREIRA, Milene Moraes. *Infância, cultura e corpo: análise da produção bibliográfica em periódicos brasileiros/Childhood, culture and body: analysis of bibliographic production in brazilian journals*. Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 10, p. 20449-20461, 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/3912>. Acesso em: 02 de fev. 2020.

SIMÕES, P. M. U.; RESNICK, R. *A pesquisa das infâncias como possibilidade de encontros e trocas de conhecimento*. In: Moraes, Edclécia Reino Carneiro de; Fatima Maria Leite; Santos, Maria de Fátima de Souza; Aléssio, Renata Lira dos Santos Aléssio (orgs.). *Interação social e desenvolvimento humano [recurso eletrônico] /organizadores: Recife: Ed. UFPE, 2019.*

SIMÕES P. M. U.; RESNICK, R.; LIMA, F. A. *Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: Identidade étnico-racial em questão*. In: Maria Zuleide da Costa Pereira, Maria Luiza Sússekind, Rafael Ferreira de Souza Honorato (orgs.). *Políticas Curriculares no PNE (2014-2024) e desdobramentos (neo) conservadores: tensões, desafios e resistências*: João Pessoa: Editora UFPB, 2020. P. 81-90.

WERLE, K. BELLOCHIO, C. R. *Infância e experiência: fragmentos autonarrativos no estudo das culturas infantis*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 279-298, jan./mar. 2018.

WALLON, H. *A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança*. *Enfance*. Reeditado In: *Psicologia e Educação da Infância: antologia*. Lisboa: Estampa, 1975. p. 75-85.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.