

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

SANDRA ROSA ALMEIDA SOUZA

**O CORPO E A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES (2010 – 2016).**

SÃO PAULO

2017

SANDRA ROSA ALMEIDA SOUZA

**O CORPO E A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES (2010 – 2016).**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE / Uninove) como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

SÃO PAULO

2017

Souza, Sandra Rosa Almeida.

O corpo e a corporeidade na educação infantil: análise de dissertações e teses (2010 – 2016). / Sandra Rosa Almeida Souza. 2017.

104 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Corpo. 2. Corporeidade. 3. Educação infantil. 4. Produções acadêmicas.

I. Vercelli, Ligia de Carvalho Abões. II. Título.

CDU 372

SANDRA ROSA ALMEIDA SOUZA

**O CORPO E A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES (2010 – 2016).**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE) como obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

São Paulo, 28 de abril de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. – UNINOVE – S.P.

Membro: Nima Imaculada Spigolon, Dra. – UNICAMP – S.P.

Membro: Rosiley Aparecida Teixeira, Dra. – UNINOVE – S.P.

Membro: Célia Maria Haas, Dra. – UNICID – S.P.

Membro: Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, Dra. – UNINOVE – S.P.

SÃO PAULO

2017

Dedico este trabalho aos meus queridos Pedros, razões da minha vida e persistência.
Agradeço todo amor, carinho, dedicação, atenção e paciência.
Amo vocês!

E ao meu Pai,

Raimundo Almeida pelo exemplo de vida e por ter participado de decisões importantes, transmitindo amor, compreensão e incentivo.

Ensinou-me a ter caráter, dignidade e respeito.
Colaborou com meus estudos e que não teve tempo de saber de mais este trabalho concluído.

A você pai (*in memoriam*)
minha eterna saudade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por permitir mais esta oportunidade em minha vida pessoal e profissional.

Agradeço a Universidade Nove de Julho (Uninove) pela concessão da bolsa de estudos ao ingresso no curso de Mestrado junto ao Programa de Gestão e Práticas Educacionais, oportunizando a concretização deste projeto de pesquisa.

A minha orientadora professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, pela acolhida, pelos ensinamentos, por toda contribuição e atenção dispensada para a elaboração desse trabalho, assim como a amizade, o carinho e confiança.

Às professoras doutoras da Banca Examinadora, Nima Imaculada Spigolon e Rosiley Aparecida Teixeira, na contribuição de leituras, observações e sugestões à época do exame de qualificação e à conclusão deste trabalho.

Às professoras doutoras Célia Maria Haas e Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti por terem aceitado o convite para compor os membros da Banca Examinadora, na qualidade de suplentes.

Agradeço aos professores do Programa por compartilharem conteúdos integrados durante as aulas, fundamentais para a complementação de minha formação acadêmica.

Aos colegas e companheiros de turma pelos momentos de estudos, pelas experiências e aprendizados compartilhados durante os créditos cursados.

Agradeço a todos os funcionários da secretaria acadêmica por todo apoio e auxílio prestados durante os semestres de estudos.

E aos amigos e colegas que, de alguma forma, apoiaram durante o processo de caminhada e sempre torcendo pelas minhas conquistas, participando diretamente ou indiretamente desta trajetória.

[...] Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver, é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros amantes da sabedoria, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2000, p. 9).

SOUZA, Sandra Rosa Almeida. O corpo e a corporeidade na Educação Infantil: análise de dissertações e teses (2010 – 2016). N° 104. **Dissertação de mestrado**. Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2017.

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo analisar dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas em universidades públicas e privadas das diversas regiões do Brasil que discutem *O corpo e a corporeidade na Educação Infantil*, no período de janeiro de 2010 a setembro de 2016. Buscamos responder a seguinte pergunta: Quais os referenciais teóricos mais utilizados nos trabalhos analisados? Os documentos analisados foram: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. O universo da pesquisa foi a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT) por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de janeiro de 2010 a setembro de 2016, somente na área da educação. Para fundamentar as categorias corpo e corporeidade recorreremos a diferentes autores que discutem o corpo e a corporeidade, entre eles: Bueno (2013), Foucault (1987), Freire (2010), Freire e Scaglia (2007), Galvão (1995), Gonçalves (2014), Oliveira (2010), Silva (2009) e Wallon (2008). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, de natureza bibliográfica e documental. Como parte dos resultados, aponta-se dez trabalhos analisados e Wallon, Freire e Foucault foram os referenciais clássico mais utilizados. Em função desse dado, apresentamos ao leitor o que cada uma desses autores entendem por corpo e corporeidade, trazendo à tona as categorias elencadas em suas teorias.

Palavras-chave: Corpo, Corporeidade, Educação Infantil, Produções Acadêmicas.

SOUZA, Sandra Rosa Almeida. **Body and corporeality in Early Childhood Education: analysis of dissertations and theses (2010 - 2016)**. N° 104. Masters dissertation. Master's Program in Management and Educational Practices (PROGEPE). University Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2017.

Abstract: The present research aims to analyze master dissertations and doctoral theses produced in public and private universities of the different regions of Brazil that discuss Body and Body in Early Childhood Education, in the period from January 2010 to September 2016. We try to answer the following question: Which are the theoretical references most used in the analyzed works? The documents analyzed were: National Curriculum Framework for Early Childhood Education (RCNEI) and Curricular Guidelines for Early Childhood Education. The research universe was the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (Capes) and the Brazilian Institute of Information and Technology (IBICT) through the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) from January 2010 to September 2016, only in the area off education. In orders to substantiate the body and corporeity categories, we have recourse to different authors who discuss body and body, among them: Bueno (2013), Foucault (1987), Freire (2010), Freire and Scaglia (2007), Galvão), Gonçalves (2014), Oliveira (2010), Silva (2009) and Wallon (2008). It is a research of a qualitative nature, of a bibliographical and documentary nature. Like part of the results, aims, of the ten papers analyzed, Wallon, Freire and Foucault were the most used classic references. Based on this data, we present to the reader what each of these authors understand by body and corporeality, bringing to the fore the categories listed in their theories.

Keywords: Body, Corporeity, Early Childhood Education, Academic Productions.

SOUZA, Sandra Rosa Almeida. **Cuerpo y corporalidad en la guardería: análisis de disertaciones y tesis (2010-2016)**. N° 104. Tesis de maestría. El programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas (PROGEPE). Universidad Nove (Uninove), São Paulo, 2017.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo analizar las disertaciones y tesis de doctorado producidos en las universidades públicas y privadas de diferentes regiones de Brasil que discuten cuerpo y la corporalidad en la guardería, en el periodo de enero 2010 a septiembre de 2016. Buscamos responder a la siguiente pregunta: Cuáles son los referentes teóricos utilizados en la mayoría de los estudios analizados. Los documentos analizados fueron: Referencia Curricular Nacional para la Educación de la Primera Infancia (RCNEI) y las Directrices Curriculares para la Educación Pre escolar. El universo de la investigación fue la Coordinación de Educación Superior de Mejora Personal (Capes) y el Instituto Brasileño de Información y Tecnología (IBICT) por la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) a partir de enero de 2010 a septiembre 2016 sólo en la educación. Para apoyar las categorías del cuerpo y la corporalidad recurren a diferentes autores que tratan sobre el cuerpo y la corporalidad, incluyendo: autores siguientes, Bueno (2013), Foucault (1987), Freire (2010), Freire y Scaglia (2007), Galvão (1995), Gonçalves (2014), Oliveira (2010), Silva (2009) y Wallon (2008). Se trata de una investigación cualitativa, la naturaleza documental y bibliográfico. Como parte de los resultados, se apunt, de los diez estudios analizados, Wallon, Freire y Foucault fueron las referencias clásicas más utilizados. Dada esta información, el lector de introducir lo que cada uno de estos autores ven un cuerpo y forma de realización, la educación de las categorías enumeradas en sus teorías.

Palabras clave: Cuerpo, Realización, Educación Infantil, Producciones Académico.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações.....	60
Quadro 2 – Teses.....	72
Quadro 3 – Referencial Teórico – dissertações.....	76
Quadro 4 – Referencial Teórico – teses.....	77

LISTA DE SIGLAS

EI – Educação Infantil

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CUML – Centro Universitário Moura Lacerda

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FHO – Fundação Hermínio Ometto

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

GRUPEIFORP – Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Formação de Professores

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIMAPE – Linha de Pesquisa Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PFFP – Programa de Formação do Futuro Professor

PNE – Plano Nacional de Educação

PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFL – Universidade Federal de Londrina

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSJ – Universidade Federal de são João Del Rei

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNISANTOS – Universidade de Santos

USP – Universidade São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I	26
O CORPO E A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
1.1. Educação Infantil: o corpo e a corporeidade.....	26
1.2. O eixo movimento no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI).....	36
CAPÍTULO II.....	45
O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	46
2.1. A metodologia	46
2.2 . Os referenciais utilizados para a metodologia	46
2.3. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).....	53
2.4. O Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT)	56
CAPÍTULO III	59
ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES (2010 – 2016): O QUE REVELAM AS PESQUISAS?.....	60
3.1. Produções acadêmicas (Teses e Dissertações) sobre a temática o corpo e a corporeidade na Educação Infantil.....	60
3.2. As Análises dos trabalhos.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	100

APRESENTAÇÃO

O Corpo Humano exige reflexões daquele teor a que eu denominava epistemológicas. A corporalidade é um tipo de consciência que se baseia numa inteireza consigo mesma. E isso se expressa, ao desenvolver-se nas inteirezas. E isso se expressa, ao desenvolver-se, nas interações com os objetos e com os outros Seres Humanos. Não apenas consciência de mim mesmo que me sugere a consciência do entorno, mas penso eu, a consciência de inteirar-se no Mundo e com o Mundo que me permite criar noções do “eu consciente” (FREIRE, NOGUEIRA, 1996, p. 19).

A epígrafe de Freire e Nogueira vem ao encontro de minhas expectativas que são apontadas no decorrer desta apresentação. Sou a filha mais velha de um total de três irmãos. Meus pais, pessoas humildes e com pouca escolaridade, queriam que idealizássemos nossos objetivos pessoais e profissionais. Minha mãe doméstica e meu pai garçom, sempre nos incentivaram a buscar nossos objetivos pessoais e profissionais, estudar sempre foi prioridade, mesmo sem capital para dar estudos a todas sabíamos que tínhamos que trabalhar para pagar a formação acadêmica.

Minha família, precisamente meus primos por parte de pai, é composta por muitos professores e, por isso, cresci envolvida com a educação e, assim, tive a oportunidade de observar uma prima bem próxima estudar para formar-se pedagoga, fato este que despertou em mim a vontade de também ser professora. Além disso, este era o desejo de meu pai que me motivava à medida que os anos avançavam. Meu padrinho de batismo (tio de meu pai) também era meu grande incentivador, além de outras formações a que mais se destacava e adorava era a de maestro regente e professor da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tinha a cadeira 24 da Academia Brasileira de Música. Todas as vezes que me visitava me cativava, incentivando coisas boas, fundamentais, prioritárias e interesse aos estudos e que eu deveria correr atrás da vida com a cabeça erguida, independente de acontecimentos bons ou ruins, sentia-me orgulhosa pela honra de tê-lo como alguém importante para minha vida e pela importância de “grande homem” que era. Meu desejo em trabalhar com ensino superior surgiu desta convivência.

Estudei em escola pública desde os 6 anos de idade e foi minha professora da antiga 1ª série que começou a direcionar minha definida escolha pelo magistério, pelo olhar de carinho que dirigia a mim e pelos elogios que fazia quanto aos caprichos de minhas escritas e

produções tanto no caderno quanto na lousa, além de meu interesse e a motivação pelos estudos.

As 2ª e 3ª séries me marcaram bastante, pois tive como professora a prima querida citada anteriormente. Ela era tranquila, educada, culta e humana, fato este que fez aumentar meu entusiasmo pelos estudos e meu desejo em ser professora. A professora da 4ª série era admirável, cativava a todos com sua paciência e dedicação e, mais uma vez minha escolha pelo magistério era afirmada.

Da 5ª a 8ª série, tive muitos professores, alguns somaram pela aptidão, outros apenas passaram e muitos marcaram positivamente tais como os professores de Educação Física, uma vez que desenvolviam atividades fundamentais para o desenvolvimento físico e psicomotor, todas demonstravam ser planejadas com cuidado e com objetivos estabelecidos e criteriosos. Apontavam a importância do desenvolvimento do corpo para o meu crescimento e transformavam as aulas em momentos de prazer. Hoje, à distância, percebo que o corpo sempre fora meu principal foco de motivação e, desde essa época e, aos poucos, meu olhar focou-se para essa questão.

No ano de 1994, ingressei no antigo 2º grau, hoje Ensino Médio, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no município de Franco da Rocha (SP), local no qual sempre residi e, no 1º ano de curso comecei a estagiar na Educação Infantil junto a uma equipe de profissionais com a qual muito aprendi e permaneci na mesma creche até o final de 1998, último ano do referido curso. Foi uma experiência muito rica, importante e marcante para minha trajetória profissional, pois minha motivação em desenvolver um trabalho pedagógico nessa etapa de ensino se fortaleceu.

Em 1998, ingressei no curso de Pedagogia com a finalidade de buscar conhecimentos e aprimorar pesquisas na Educação Infantil. No primeiro semestre do curso consegui um estágio remunerado no Centro de Convivência Infantil da Companhia do Metrô de São Paulo. Nesse espaço desenvolvi atividades com crianças de 0 a 6 anos de idade. As etapas que mais chamavam minha atenção eram o Berçário I e II e Maternal I, pois as pedagogas que ali trabalhavam eram atenciosas, dedicadas e preocupadas com o desenvolvimento de cada criança que estavam matriculadas.

Ficava encantada observando as professoras que desenvolviam as atividades para as crianças de até 3 anos de idade. O corpo e a corporeidade eram evidenciados como fatores importantes e fundamentais para o crescimento humano. Ali aprendi muito e meu desejo de

estudar sobre o assunto aumentava. Fiquei por três anos em estágio remunerado, mas, infelizmente, o centro de convivência foi fechado.

Após o término deste estágio, fui contratada para desenvolver atividades na creche do Centro de Convivência Infantil do Hospital Psiquiátrico Juquery localizado em Franco da Rocha, município da Grande São Paulo. Essa creche atendia filhos de funcionários e possuía, na época, aproximadamente trezentas e cinquenta crianças de zero a seis anos de idade que se dividiam entre o Berçário I e II, Maternal I e II, Jardim I e II, Pré I, II e III, sendo que o último estágio pertencia à prefeitura local. Eu era funcionária “volante”, isto é, cada dia cobria profissionais que ora faltavam, ora entravam em férias ou saíam de licença etc.

O que mais me intrigava era a falta de compromisso de alguns funcionários que ali trabalhavam. A maioria deles eram mulheres readaptadas, com idade acima dos 40 anos e não possuíam formação específica para trabalhar em creche. Tratava-se de um espaço de cunho assistencialista uma vez que a preocupação se voltava somente para o cuidado com a criança, isto é, trocar fraldas e roupas, alimentação, sono e brincadeiras ao ar livre sem a mediação dos adultos. Observava que não havia diálogo com as crianças e também pouco contato por parte das professoras. Tal fato me incomodou muito e, então sugeri à direção a criação de um projeto que, de imediato, foi aceito.

Assim que o finalizei, apresentei à equipe gestora e, dessa forma, algumas mudanças foram realizadas e as crianças começaram a ter voz e vez. Muitos criticavam, outros reclamavam, alguns pediram transferência para outros setores. Os funcionários que aceitaram a implantação desse novo projeto colaboraram com sugestões, ideias, reflexões e opiniões. Desenvolvíamos uma rotina fundamentada em estudos que realizávamos em reuniões semanais e, o nosso planejamento priorizava atividades que envolviam o corpo e a corporeidade, porém nem todos os colegas de trabalho estavam realmente motivados e interessados para efetuar novas propostas.

Continuava buscando formação acadêmica, pois queria realizar um trabalho no qual eu pudesse desenvolver atividades nas quais o corpo tivesse presença marcante. Com o aumento de meu interesse pela Educação Infantil e interpretando melhor os problemas e dificuldades encontrados em desenvolver atividades para as crianças pequenas, observei também a necessidade de trabalhar no suporte pedagógico e auxiliar os colegas na compreensão e relação entre teoria e prática.

Aos poucos fui vivenciando a prática de professores e, em reuniões pedagógicas, enfatizava a importância da construção de um saber diversificado às nossas crianças. Iniciei um trabalho no qual recebia orientações de uma professora da faculdade na qual me graduei que me auxiliava na prática de “ser professora de crianças pequenas”. Como não tinha muita experiência, a docente em questão me orientava e me oferecia subsídios para eu desenvolver meu trabalho junto aos pequeninos.

Buscava trabalhar de forma diferenciada desenvolvendo os conteúdos curriculares em atividades nas quais as crianças pudessem fazer uso do corpo. Elas adoravam e eu me sentia realizada com o resultado. Para mim, essa experiência foi de grande valia, pois pude colocar em prática tudo que havia estudado e pesquisado até o momento. Com os resultados obtidos, a minha motivação aumentou ainda mais e meu trabalho se fundamentou nos estudos e pesquisas relacionados ao desenvolvimento da consciência corporal da criança pequena.

No ano de 2002, ingressei como gestora em uma escola de Educação Básica¹ no município de Francisco Morato também na Grande São Paulo. Optei em dar atenção maior para a Educação Infantil, pois havia um número grande de crianças frequentando a creche e a pré-escola. Recebia estagiários do curso de Pedagogia de algumas faculdades e universidades e percebia que as mesmas não tinham formação suficiente para trabalhar com as questões propostas pelos nossos projetos de corporeidade. Consegui desenvolver um trabalho com os professores efetivos.

Em 2004 estava realizando meu maior sonho: cursei especialização *Lato Sensu* em Magistério do Ensino Superior na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde mais uma vez me chamou a atenção a preocupação de alguns docentes formadores quanto à prática e reflexão relacionados ao corpo e corporeidade, tanto por parte do professor da educação básica quanto às crianças, adolescentes e jovens que buscam conhecimento, aprimoramento e formação enquanto sujeitos de uma sociedade transformação constante.

No ano de 2005, fui convidada a participar da construção de um projeto para um Centro de Recursos e Apoio para crianças da Educação Infantil que apresentavam dificuldades e necessidades educativas especiais (NEE). Fiquei muito feliz, pois meu trabalho foi reconhecido e compartilhado com os demais profissionais da rede municipal de Educação

¹ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- lei nº 9394/96) compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio.

Básica. Diante deste trabalho, busquei outros cursos de especialização *Lato-sensu* para complementar e auxiliar o desenvolvimento corporal destas crianças com deficiências motora, física e intelectual.

Entre os anos de 2005 a 2010 busquei conhecimento nas áreas da Psicopedagogia, Psicomotricidade, Saúde Mental da Criança e do Adolescente, Neuropedagogia e Psicanálise Infantil, além dos cursos de extensão voltados à Educação Infantil: Neurociências da Aprendizagem, Brinquedista, Recreacionista e outros todos para me darem suporte para aprimorar o trabalho voltado à questão do corpo e corporeidade da criança pequena: limites, atitudes, comportamentos, desenvolvimento e outras coisas que incorporariam ao meu profissionalismo.

Ainda ano de 2005, fui convidada a ministrar aulas no curso de Pedagogia, 3 anos presencial como tutora na FHO – Fundação Hermínio Ometto - Universidade de Araras (Uniararas) localizada em Araras no interior do estado de São Paulo com Pólos em Barueri, Osasco, Franco da Rocha e Francisco Morato. O conteúdo sobre o corpo e a corporeidade que compunham a matriz curricular do curso era restrito, pude observar que não havia nenhuma disciplina específica que abordasse o assunto, mais uma vez me preocupava, pois eu contribuiria para a formação de professores e esta deveria ser realizada com consciência e muito profissionalismo. Então incorporei proposta que eu “pensava” ser adequadas às realidades destes futuros pedagogos, trazendo a prática para a sala de aula e adaptando conteúdos fundamentais para o desenvolvimento dos alunos que estavam trabalhando ou trabalhariam futuramente.

Nos anos de 2006, 2007 e 2008 permaneci desenvolvendo atividades com o ensino superior no curso de Pedagogia e na prefeitura de Franco da Rocha com a educação básica, crianças de 0 a 12 anos que necessitavam de cuidados especiais relacionados a psicopedagogia, psicomotricidade e alfabetização.

Em 2009, busquei uma pós-graduação na Universidade Nove de Julho (Uninove) para fundamentar e complementar ainda mais meu trabalho na Educação Infantil, então concomitante ao curso, participei do projeto da instituição chamado Programa Formação do Futuro Professor (PFFP). Consistia em selecionar e preparar futuros docentes universitários. No início de 2010, fui contratada para trabalhar na instituição e, atualmente permaneço leciono no curso de Pedagogia, além de orientar estágios. Percebo a grande necessidade que os futuros professores apresentam e encontram em relacionar os conteúdos assistidos e

aprendidos nas diferentes disciplinas oferecidas no curso, justamente para que possam desenvolver atividades que envolvam o corpo e a corporeidade da criança.

Ao entrar em sala de aula, observei que os alunos relatavam que durante as aulas interativas, os professores regentes das respectivas escolas nas quais estagiam não permitem que desenvolvam diferentes jogos e brincadeiras com os pequenos, devido algumas crenças instaladas diante de algumas situações e proposições, e isso pude perceber também diante das minhas observações enquanto profissional da área, ou seja, os professores especialistas em Educação Física.

Minha vontade e perspectiva otimista de trabalhar com a questão da formação e cuidado ao professor em educação infantil, envolvia a importância do contexto em fundamentar a importância do corpo e corporeidade apenas aumentava. Então, para aprofundar meus estudos a esse respeito, em 2015, ingressei no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (Uninove), compondo a Linha de Pesquisa e de Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE).

No primeiro semestre cursei as seguintes disciplinas: Metodologia da Pesquisa e da Intervenção ministrada pelos professores doutores Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Roberta Stangherlim e Jason Ferreira Mafra; Fundamentos da Gestão Educacional ministrada pela professora doutora: Rosemary Roggero e Seminário de Pesquisa e Intervenção I com os professores doutores: Adriano Salmar Nogueira e Taveira, Ana Maria Haddad Baptista, Jason Ferreira Mafra, Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcante e Rosiley Aparecida Teixeira.

Na disciplina de Metodologia da Pesquisa e da Intervenção, estudei, pesquisei e fui orientada em como delinear o meu projeto de pesquisa. Na disciplina de Fundamentos da Gestão Educacional estudei a trajetória histórica do contexto educacional, contribuindo na construção da presente dissertação. Seminários de Pesquisa e Intervenção I foi uma disciplina que apresentou uma diversidade de autores que direcionou leituras, discussões, reflexões e pesquisas, adicionando conhecimento e aprofundamento junto à minha pesquisa.

Participo do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP), liderado pela professora doutora Lígia de Carvalho Abões Vercelli. Os encontros ocorrem uma vez por mês para discussões, resultados de investigações e produções. O objetivo principal é entender e elaborar conhecimentos voltados à formação inicial e

continuada dos professores da área em Educação Infantil, relacionando às práticas pedagógicas, assim como às políticas públicas, o currículo, os projetos pedagógicos e a inserção dos pressupostos de educação freiriana que permeiam as discussões.

No segundo semestre, cursei as disciplinas: Educação e Infância: Concepções e Processos e Aprendizagem ministrada pela professora doutora Lígia de Carvalho Abões Vercelli e também a disciplina Escola, Democracia e Inovação, com as professoras doutoras Francisca Eleonora Santos Severino e Roberta Stangherlim, além do Seminário de Pesquisa e Intervenção II.

A disciplina, Educação e Infância: concepções, processos e aprendizagem, contribuíram bastante para a minha dissertação, pois tive a oportunidade de discutir a concepção de infância e suas especificidades fundamentais para a escrita do meu texto.

Ainda nesse semestre tive a oportunidade de conhecer o Instituto Paulo Freire participando de um “Círculo de Cultura” junto aos coordenadores do projeto, professora Sonia Couto Souza Feitosa e o filho caçula de Paulo Freire, Lutgardes Costa Freire. Na ocasião pude reverenciar questões fundamentais para a complementação e aprimoramento da minha formação, assim como curiosidades, trajetória de vida pessoal e profissional do autor, relatada pelo filho, visitas às dependências: biblioteca, pertences etc.

Participei também do V Encontro de Pesquisa Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Uninove e do I Encontro de Pesquisa em Educação, Relações Étnico-Raciais e Culturas, nos dias 13 e 14 de maio de 2015. Apresentei trabalho na modalidade pôster e publicação de texto nos anais do evento, intitulado como “A corporeidade como categoria de reflexão na formação de professores da Educação Infantil”, em parceria com a professora doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

Assisti à aula magna proferida pelo professor doutor Demerval Saviani, na qual fez uma discussão sobre as Políticas Públicas, contribuindo com o contexto de pesquisa e fundamentação do histórico de legislação.

Também participei como organizadora do IX Seminário Nacional de Pesquisa da Universidade Nove de Julho (Uninove) e do XII Encontro de Iniciação Científica e o resumo do meu trabalho juntamente com a professora orientadora Lígia Vercelli, com o título: A Corporeidade como Categoria de Reflexão na Formação de Professores da Educação Infantil, o qual foi publicado nos anais do evento.

No primeiro semestre de 2016 cursei a disciplina Teorias do Currículo, ministrada pela professora doutora Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcante, na qual tive a oportunidade de discutir a multiplicidade dos contextos diversificados e interpretados pela questão de inovação do currículo.

Ainda nesse semestre participei do II Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores realizada em Águas de Lindoia, SP, apresentando trabalho na modalidade pôster, com o título: A Corporeidade como Categoria de Reflexão na Formação de Professores da Educação Infantil.

Na semana de 5 a 9 de setembro de 2016 participei do Módulo Internacional, atividade acadêmica obrigatória do Programa de Mestrado da Uninove. Tal atividade ocorreu no Chile e, entre outras atividades, participei, com apresentação de trabalho, do “X Encuentro Internacional Foro Paulo Freire”, juntamente com a Professora Orientadora Dra. Lígia de Carvalho Abões Veracel, com o título: O Conceito de corpo consciente nas produções acadêmicas voltadas à formação de professores da Educação Infantil no Eixo Temático – Práticas Pedagógicas Transformadoras.

Assim, atribuo sentidos a esta dissertação de mestrado partindo do desafio de compor conhecimento. Conhecimento que aprimorarei e que continuarei buscando para auxiliar em especial na minha trajetória profissional.

INTRODUÇÃO

Para repensar e desenvolver a corporeidade é fundamental aprender a realidade corporal humana. Fica completamente descartado o hábito de entender o corpo a partir de elementos que vêm de fora. Essa leitura direta faz-se através da escuta da linguagem corporal. O corpo é falante, mas sua linguagem não deve ser científica, nem gramatical, muito menos matemática. Ela é, sem dúvida, cifrada, falta o intérprete [...] A corporeidade humana inspirada nessas linhas gerais precisa ser um desenvolvimento harmonioso como um concerto musical ou uma obra de arte em que nenhum aspecto ao alcance da criatividade de cada vida humana possa ser esquecido ou maltratado (SANTIN, 1993, p. 67).

Historicamente, a escola sempre privilegiou a dimensão cognitiva em detrimento das dimensões afetiva e corporal. Pesquisas apontadas no terceiro capítulo desta dissertação indicam que a dimensão corporal assim como a afetiva, infelizmente, insiste em ser silenciada na Educação Básica, inclusive na Educação Infantil.

O ser humano é um sujeito de complexas interações constitutivas e o corpo é uma estrutura de recursos fundamentais para a sobrevivência humana. Nele é depositado as nossas vivências de sensações, de movimentos, de sentimentos e de pensamentos. Ele é o nosso meio de estar e se expressar no mundo.

O corpo, segundo Abrão; Figueiredo (2013) e Proscêncio (2010) é entendido como algo que se desloca, que se movimenta, que fala, que pensa, que ri, que chora, que brinca, que expressa sentimentos como a raiva, a alegria e o ódio. Esse corpo, quando em movimento, permite que a construção do conhecimento ocorra de forma significativa e prazerosa, aprendendo e apreendendo tudo o que está ao redor da criança. Isso ocorre porque na primeira infância, o corpo constitui a matriz básica do desenvolvimento, ou seja, tudo que é experienciado corporalmente é transformado, posteriormente, em símbolos (WALLON, 1979).

Oliveira (2010) ressalta que valorizar a corporeidade pode significar um caminho importante para a superação de vários critérios presentes no pensamento educacional social e cultural favorecendo, assim, o desenvolvimento da criança pequena. A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança pequena. Nesse sentido, entende-se que a prática educativa deve incluir a corporeidade.

Os documentos oficiais que regem a Educação Infantil também apontam a importância da corporeidade nesse nível de ensino. O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – lei nº 9394/96) estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da

educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Portanto, ao ressaltar o aspecto físico a lei deixa claro que não há como negligenciar a dimensão corporal nesse nível de ensino. (BRASIL, 1996).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento homologado no ano de 2010, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

A criança percebe e vivencia o mundo a sua volta, assim, as experiências e informações que recebe do meio no qual está inserida ficam impressas em seu corpo, sendo estas fundamentais para seu desenvolvimento. Ou seja, o corpo se constrói socialmente, portanto, a criança necessita ser respeitada em suas necessidades, principalmente na Educação Infantil, uma vez que, são os adultos que irão interpretar o significado de seus movimentos e expressões, ajudando-a a satisfazer suas necessidades básicas (RCNEI, 1998).

Assim, os documentos citados ressaltam que se trabalhe com todos os aspectos que compõem a dimensão humana, inclusive a corporal. Para que isso ocorra, o curso de Pedagogia, responsável em formar professores deveria discutir essa dimensão assim como discute a dimensão cognitiva e as práticas pedagógicas das escolas deveriam priorizar essa dimensão.

Diante do exposto, a presente pesquisa tem por objetivo analisar dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas em universidades públicas e privadas das diversas regiões do Brasil, no período de 2010 a 2016, que discutem “O corpo e a corporeidade na Educação Infantil”. Buscamos responder a seguinte pergunta: Quais os referenciais teóricos mais utilizados nos trabalhos analisados?

Os documentos analisados foram: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. O universo da pesquisa foi a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT).

Para fundamentar as categorias corpo e corporeidade recorremos a diferentes autores entre eles: Bueno (2013), Foucault (1987, 2014), Freire (2010), Freire e Scaglia (2007), Galvão (1995), Gonçalves (2014), Oliveira (2010), Silva (2009) e Wallon (2008). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, de natureza bibliográfica e documental.

O trabalho está organizado em: apresentação, introdução, três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo intitulado *Educação Infantil: corpo e a corporeidade* que tem por objetivo discutir a corporeidade na Educação Infantil sob a ótica de diferentes autores, além de apresentar o eixo movimento proposto pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). No segundo capítulo apresentamos *o percurso metodológico da pesquisa* e, no terceiro, *a análise de dissertações e teses de janeiro de 2010 a setembro de 2016* sobre o corpo e a corporeidade na Educação Infantil. Por fim, as considerações finais do estudo que ressaltam que tal temática merece ser mais estudada em todos os níveis da Educação Básica, principalmente na Educação Infantil.

CAPÍTULO I

1. EDUCAÇÃO INFANTIL: O CORPO E A CORPOREIDADE.

É através do corpo que falamos nos expressamos, nos fazemos ser entendidos. Desde o útero até a morte, temos o corpo como nossa primeira e última moradia, guardando nele todos os nossos órgãos os quais fazem movimentar, ou seja, viver. A criança fala com o corpo, aprende na totalidade (corpo e mente) e o sucesso escolar dependerá dessa realidade. (VIEIRA, 2009, p. 17).

É a partir do pensamento de Vieira, que esta pesquisa tem seu foco de interesse, a busca pelo desvelamento da corporeidade na formação humana e por sua vez de professores da Educação Infantil.

Dessa forma, este capítulo tem por objetivo discutir o corpo e a corporeidade na Educação Infantil sob a ótica de diferentes autores, além de apresentar e discutir o eixo movimento tal como é proposto pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

1.1 O corpo e a corporeidade na Educação Infantil

Início este capítulo com a afirmação de Gonçalves (2014), indicando que o homem lida com sua corporeidade através do controle do comportamento corporal e das regras constantemente direcionadas nas formas do pensar, sentir e agir, que não são universais, mas que podem relacionar com a construção do resultado de um processo histórico, determinada pela sociedade. Desta forma, as concepções que o homem desenvolve enfatizando sua corporeidade e o comportamento do corpo, estão ligadas e condicionadas aos fatores sociais e culturais.

A cultura marca o indivíduo direcionando normas e condutas, fixando ideias e reflexões diante das dimensões: intelectual, afetiva, moral e física para a Educação que deve ser alcançada e almejada no processo de socialização. O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo, expressa história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos que estão na base da vida social (GONÇALVES, 2014, p. 13).

No decorrer da história, o homem apresenta diversas variações na concepção e tratamento do corpo indagando e revelando as relações frente ao contexto social. Algumas técnicas corporais são apresentadas por Gonçalves divididas em quatro aspectos:

- 1) Aos movimentos como andar, pular, correr, nadar etc.;
- 2) Os movimentos corporais expressivos (posturas, gestos, expressões faciais) que são simbólicas e expressão não verbal;
- 3) A ética corporal, que abrange ideias e sentimentos sobre a aparência do próprio corpo (pudor, vergonha, ideias de beleza etc.);
- 4) O controle de estrutura dos impulsos e das necessidades. (GONÇALVES, 2014, p. 13).

Esses quatro aspectos não só diferem em sua estrutura, formato e gerenciamento de sociedade para sociedade como dentro da própria sociedade de acordo com o sexo, idade, religião, ocupação, classe social e outros fatores socioculturais. Gonçalves (2014) afirma que o corpo é o real encontro com o Outro e o relacionamento humano, em lugar de expressão da totalidade humana, assumindo também a forma de relações do homem contemporâneo com a sua corporeidade, ao mesmo tempo em que são uma consequência histórica da concepção dualista de corpo e espírito, preservando essa dicotomia.

O autor também afirma que a escola é uma instituição social que controla e disciplina o corpo de forma ligada e relacionada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental.

Foucault (1987) estuda como se efetivava o poder de disciplinar o corpo nas escolas dos séculos XVIII e XIX. Constatou que as escolas eram como “fábricas” que produziam dispositivos para ações racionais voluntárias, ao mesmo tempo procuravam eliminar dos corpos movimentos involuntários. A rigorosa minúcia com que eram estipulados os regulamentos para o comportamento corporal dos alunos, para sua distribuição no espaço e para a divisão do tempo escolar, revela um poder disciplinar que objetivava controlar as erupções efetivas que poderiam surgir do corpo com seus movimentos espontâneos e suas forças heterogêneas. (GONÇALVES, 2014, p. 31). Com isso os movimentos corporais tornavam-se dissociados das emoções momentâneas, perpetuando-se o controle e a manipulação.

O corpo e os movimentos corporais também foram discutidos no pensamento de Merleau-Ponty (1971) na busca constante da compreensão da existência humana, possibilitando uma visão de corpo e do movimento integrados à totalidade humana como proposta fundamental. Revela em seus escritos que o homem é um ser-no-mundo e só pode ser compreendido através da sua viabilidade e ambiguidade.

Nele estão presentes os dois mundos: o mundo do corpo e o mundo do espírito, numa tensão dialética, sendo ao mesmo tempo, interioridade e exterioridade, sujeito e objeto, corpo e espírito, natureza e cultura, num movimento que a própria vida e o tecido da história, a consciência perceptiva e o sentido do corpo na relação de mundo (GONÇALVES, 2014, p. 65).

Diante do pensamento de Merleau-Ponty tomando como parâmetro o ser humano na intencionalidade de consciência e corpo na essência do ser-no-mundo, Gonçalves (2014) relaciona a experiência corporal e movimento no sentido de compreensão do “corpo próprio” e das ações motoras, por intermédio do sentir, expressar, comunicar, criar e significar, envolvendo assim o desenvolvimento pessoal e prático da existência humana.

Le Boulch (2008) também traz contribuição para a compreensão da Educação, da estrutura escolar e das relações do corpo com o contexto social, bem como das possíveis e necessárias reflexões acerca do trabalho com o corporal na escola através do desenvolvimento individual e prático. Enfatiza a “ciência do movimento humano e educação”, indicando a evolução da concepção de corpo. Com bases nos estudos de Wallon, descreve as relações entre a educação do corpo, a aprendizagem e as relações e representações afetivas, considerando-os como elementos fundamentais na educação corporal, considerando que a autonomia de pensamento passa pela autonomia motora.

Afirma também que a educação com a criança é um benefício da expressividade controle das regulações tônicas e estabilidade emocional. O movimento está associado a permissão do componente: fator muscular que se associa ao movimento como principal esfera para o corpo que está inerente ao ser humano.

Portanto, o movimento é a primeira forma de reação do corpo com o mundo, é a primeira manifestação de vida do ser humano que no decorrer de seu desenvolvimento vão surgindo outras possibilidades do “corpo” se interagir com o meio. Entretanto é necessário entender o básico do esquema corporal pelo qual o indivíduo passa, analisando as atividades

motoras infantis buscando entender os fatores físicos e mecânicos desse processo no qual a criança passa.

É uma característica dada não somente aos humanos, mas a todos os seres vivos. O movimento vem sendo estudado por diversas áreas como: a Medicina, a Antropologia, a Educação Física entre outras. O movimento é alvo de pesquisas, dado a apresentar-se como característica estruturante do processo sócio histórico de construção da humanidade. De acordo Haetinger & Arantes (2009, p. 7),

No início da civilização o homem era nômade, caminhava pelos campos em busca de alimento e de um lugar melhor para se instalar, visando a proteção para o seu clã. O movimento ou atividade física exercida por ele consistia na caça, na pesca, na obtenção de alimentos.

Portanto, o movimento está presente desde os primórdios da humanidade e o corpo exercia um papel fundamental dentro do contexto em que viviam, as atividades realizadas visavam à sua sobrevivência do homem. Assim, cabia a função externa, ou seja, caçavam, pescavam e buscavam alimentos. Já as mulheres, tinham a função de plantar sementes, confecção do vestuário, cuidavam do espaço em que viviam (HAETINGER & ARANTES, 2009, p.7).

Com o passar dos anos e com o processo de desenvolvimento social do homem, foram surgindo outras atribuições a este. Os homens tornavam-se guerreiros, as mulheres cuidavam da casa e das crianças. Deixando de ser nômade, criou seu próprio espaço, priorizando-se e transformando a seu modo, criando vínculo com este lugar que defendia quando necessário. Suas atividades aumentaram à medida deste progresso. Diante da caça ou na pesca, nas tarefas de “casa”, a atividade física estava presente na vida do homem percebendo dessa forma o movimento corporal. Nesse contexto Haetinger & Arantes (2009, p.8) relatam que:

Com o aumento do acervo cotidiano, também aumentaram as situações de expressões corporais mais específicas. O ser humano também possui desde o início, um tempo dedicado ao trabalho e outro – por certo menor, mas não menos importante para seu descanso e recreação tendo como estratégia as danças e os rudimentos dos jogos.

Os autores faziam uma relação do movimento com o processo histórico e social do homem à medida que suas necessidades iam surgindo, o corpo acompanhava as suas atribuições. Consideram que o movimento tem um papel decisivo no desenvolvimento do núcleo corporal, mas que apesar das formas variadas de expressões corporais, esses, não podiam ser considerados ainda como educação do corpo e para o corpo. O movimento então passa a apresentar formas variadas possuindo também objetivos específicos uma vez que expressa comunicação e ideia. Segundo Silva (2011, p. 71) “o movimento é a forma como o homem tem de se expressar e de como ele percebe o mundo”.

Bueno (2013) também atribui a corporeidade como uma categoria originada da Filosofia e fundada na Antiguidade tendo como cenário principal a Grécia. Evoluiu no século XX, especialmente na civilização ocidental e incorporado no contexto histórico social, fomentou e fomenta até os dias de hoje discussões acerca da evolução humana, da questão de dualismos e dicotomias na relação corpo e mente. Neste contexto, da perspectiva da corporeidade tem-se como objeto de estudo que situa o homem como um corpo no mundo, uma totalidade que age movida por intenções. É só através do corpo que a manifestação se dá, e esse corpo, aliado a essa manifestação no mundo, é o significado de corporeidade (BUENO, 2013, p. 263).

O autor ainda menciona que a corporeidade é compreendida pelas pessoas como sendo a vivência do corpo na relação com o outro e com o mundo, através de experiências totalizantes, o sujeito se produz e se constrói.

Nista-Piccolo e Moreira (2012) ressaltam que o indivíduo, desde o seu nascimento defronta-se com inúmeros problemas e situações originados através do mundo que o cerca. Com o passar do tempo, as experiências vão conceituando as relações com o mundo das coisas e das pessoas por intermédio do seu próprio corpo, que converte em conexão, vinculação e vivência para a ligação do ser humano com mundo que o rodeia.

Abordam ainda que cada ser humano tem seu próprio desenvolvimento delineado e estruturado pelo simples ato de existir, assim consegue definir a sua individualidade e especificidade, enquanto está sendo no mundo. Sujeito que é provido de características ordenadas e instituídas de ser, agir e pensar, na constituição de “estares”.

Os autores afirmam que corpo é o principal objeto de relação para conhecer, relacionar e aprender. As experiências vivenciadas pelas crianças são totalmente corporais e estas primordiais para estigmatizar o inconsciente corporal. É através do corpo que o sujeito

“percebe o mundo por meio de suas satisfações, de suas dores, das sensações visuais e auditivas. É o seu meio de ação para conhecer tudo a sua volta”. (NISTA-PICCOLO e MOREIRA 2012, p. 22).

Ao nascermos, saímos de um ambiente favorável e acolhedor, o útero, logo, deparamo-nos em outro ambiente não conhecedor para nós, pois ainda não temos uma adaptação a esse novo contexto. Apesar de não lembramos sobre isso, é importante refletirmos, percebendo as dificuldades que os bebês têm ao sair do útero da mãe para outro ambiente. Dessa forma, o corpo que antes vivia dentro da mãe, agora se torna único e vai se adotando a nova experiência da vida. De acordo com Gonçalves (2010, p.19),

A criança desenvolve novas capacidades que possibilitam que a mesma atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo a sua volta, ganhando assim maior autonomia. Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, em que poderá auxiliá-la em suas necessidades específicas.

O recém-nascido armazena suas experiências como base para o seu desenvolvimento através da interação com o meio ambiente e eficiente ato corporal. Assim, é fundamental conhecer a criança, entender seu comportamento e sua história de vida, pois é possível auxiliar seu desenvolvimento respeitando seus princípios de evolução e aperfeiçoamento em cada fase da vida infantil experimentada, tornando possível o progresso do propósito corporal através das sensações usufruídas, estando a corporeidade como mediadora da construção da imagem corporal da criança pequena que vai se constituindo não apenas na sua história individual, mas também em suas relações com os outros [...]. Através do interesse demonstrado pelo outro em seu corpo, através de ações, ou simplesmente palavras e atitudes, vai-se fortalecendo pouco a pouco sua própria imagem corporal (BUENO, 2013, p. 263).

Logo, a criança pequena em sua infância tem seu corpo em movimento como matriz básica que se desenvolve a partir do aprender à medida que transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente sob a forma de ação. Ao mesmo tempo encontra-se inserida em um contexto histórico onde precisa agir para compreender e expressar os sentidos humanos.

Neste contexto, Wallon (1979) evidencia que na pequena infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando a ação e isso faz

com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil.

“Wallon vincula o estudo do movimento ao do músculo, responsável por sua realização, é responsável pelo movimento propriamente dito. Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (GALVÃO, 1995, p.70).

Assim, ao enfatizar que na infância aperfeiçoamos nossa corporeidade de acordo com o nosso desenvolvimento socioafetivo, sendo este um dos principais fatores, estimamos corpo e mente em um só sincronismo, demonstrando assim nossa personalidade, nos imprimindo como sujeitos no mundo e com o mundo. “Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação” GALVÃO (1995, p.72).

Galvão (1995) também aponta que a excitação que espalha pelo corpo da criança no momento das práticas, resulta na impregnação perceptiva e imitação, por meio da qual vai tomando consciência das realidades externas. Para Wallon, a imitação é uma forma de atividade que revela, de maneira incontestável, as origens motoras e do ato mental. GALVÃO (1995, p.72).

Silva (2009); Nista-Piccolo e Moreira (2012) ressaltam que a criança desenvolve sua potencialidade através das experiências e das oportunidades apresentadas e vivenciadas por ela e que possui um limite diante de suas expressões e capacidades.

A criança está inserida ao meio de ações que fazem parte do processo de crescimento, fator influenciável e construtivo das experiências vividas, conhecendo diferentes possibilidades que podem e devem ser relacionadas à corporeidade.

Segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012), “o corpo é instrumento de ação”, é através dele que se deve ter um relacionamento favorável e sociável, assim consegue-se conhecer e dominar o corpo. O conhecimento do próprio corpo se faz desde as primeiras descobertas que ocorrem na interação da criança com o ambiente por meio de seus próprios movimentos. (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012, p. 24).

O ser humano nasce desprovido de aptidões para sua sobrevivência, tornando-se dependente de cuidados de outras pessoas. Com o decorrer do tempo é nítido as transformações que evidencia na relevância de sua existência as capacidades que serão

potencializadas gradativamente. É fundamental transmitir conhecimentos, trocar experiências, auxiliar e observar ações e reações.

Nista-Piccolo e Moreira (2012) afirmam que a corporeidade da criança deve evidenciar a estimulação para viver melhor em proposta com a sua própria existência e também a questão da motricidade que enquanto a criança cresce deve ser intensificada, neste propósito temos a Educação Física como principal fator de trabalho para com o corpo da criança.

Ao descrever o processo do desenvolvimento infantil, Wallon (1979), ressalta que a criança já no início do seu desenvolvimento estabelece uma relação de comunicação com o meio, através da seleção de movimentos do corpo que garantem a sua aproximação do outro e a satisfação de suas necessidades.

À medida que o desenvolvimento vai avançando a relação da criança com o meio que a cerca facilitará a discriminação das formas de se comunicar, sendo que o andar e a falar desencadeiam um salto qualitativo no desenvolvimento da pequena infância, possibilitando uma maior autonomia e independência na investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram.

Galvão (1995) em estudos pautados na teoria de Wallon afirma que o movimento do corpo sofre um processo de especialização, é um processo estreitamente vinculado ao meio, aperfeiçoado que constitui condições para a elaboração da expressividade infantil, ou seja, de uma linguagem corporal. Essas reflexões de Wallon nos levam a (re)pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional.

Silva (2009); Nista-Piccolo e Moreira (2012) afirmam que a leitura do corpo nada mais é do que um processo de conscientização, da afirmação da formação da personalidade, da individualidade e do sentido de ser humano. E isto deve iniciar adequadamente no propósito da Educação Infantil envolvendo a utilização do conceito de corporeidade como fator fundamental encontrando no sentido de percepção no mundo.

A corporeidade pode ser entendida como corpo em movimento em busca constante do seu desenvolvimento pleno, repleto de equilíbrio e essência. Por sua vez, busca a vida no conceito determinado de tempo histórico cultural, expressando assim a unidade de ser no

mundo coerente para estruturar a educação do corpo como fator primordial na educação das crianças pequenas.

Para os autores, a corporeidade possibilita e garante por meio de atividades motoras outras atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança, a agregação do ato de conhecer, conviver e estar na presença de outras pessoas, ademais aos princípios e orientações relacionados à ação dos professores que desenvolvem atividades para este nível escolar. Para eles é fundamental a abordagem da educação com o corpo enquanto prática prazerosa para a criança. Respeitar suas características e limites operacionalizará o lúdico na relevância e intensidade do desenvolvimento.

Segundo Silva (2009, p. 40) corporeidade não é um tema que vai salvar o mundo. No entanto, corporeidade é existencialidade viva, e a vida preserva a relação com o meio ambiente e nutre-se dela. Corporeidade é o ser vivente exercitando sua motricidade. Corporeidade não é um conceito, é um estilo de vida na busca da superação.

Embora existam padrões fundamentais do desenvolvimento humano, são as oportunidades surgidas ao longo da vida que podem permitir que o ser humano explore todo seu potencial. A chave dessa exploração se dá pelo movimento, e por essa razão é que devemos oferecer uma grande variedade de movimentos para que o corpo possa experimentar diferentes ações das habituais que a criança executa. (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012, p. 24).

Nista-Piccolo e Moreira (2012), indagam que o entendimento de corporeidade nos leva a considerar que a realidade do corpo vai muito além das dicotomias corpo, mente, natureza e cultura. O corpo enquanto leitura viabiliza um processo de consciência de afirmação da personalidade, da individualidade e da etnia humana, adequando à finalidade da Educação Infantil por intermédio da educação para o corpo.

Corporeidade é incorporar signos, símbolos, prazeres, necessidades, por meio e atos ousados ou de recuos necessários sem achar que um nega o outro. É cativar e ser cativado pelos outros, pelas coisas, pelo mundo, numa relação dialógica. Corporeidade é tema de discussões científicas, realizadas com radicalidade, com rigor, e de forma contextualizada, mas sem separar o corpo em partes para depois juntar; sem manipular pessoas para depois desculpar; sem criar prosélitos para depois deixa-los “a ver navios”; sem transformar teorias em dogmas, pois quando aquelas são abertas e passíveis de reformulações, estes sinônimos de regras imutáveis a serem seguidas,

justificando tudo, às vezes, até a ausência de corporeidade. (VIEIRA, 2009, 73).

Segundo Vieira (2009) para que a corporeidade seja vista como fator fundamental para a expressão infantil é necessários três fatores para a composição de reflexão: a valorização do corpo, a função dela no mundo e na educação e os benefícios na construção de sujeito.

De acordo com a psicologia e a filosofia, o corpo está unido à alma, constrói-se a expressão a partir da personalidade e valoriza o conceito humano como essencial para a sobrevivência. Então, temos a corporeidade agindo precisamente sobre o corpo que deverá ser capacitado para uma educação plena e favorável.

A função da corporeidade no mundo e na educação é o signo dessa comunicação, contribuindo com significados que representam o eu enquanto indivíduo único, satisfazer a necessidade de grandes possibilidades educacionais.

O terceiro conceito indica que a corporeidade é vivenciada para promover objetivos e esforços na organização de um corpo conscientizado.

Dessa forma, segundo Vieira (2009) novos paradigmas sobre a corporeidade são elencados. O corpo humano viabiliza a permanência que se constrói no contexto de construção do sujeito construtor de hábitos por meio da cultura.

Corporeidade não é o tema que vai salvar o mundo. No entanto, corporeidade é existencialidade viva, e a vida preservada à relação com o meio ambiente que nutre-se dela. Corporeidade é o ser vivo exercitando a sua motricidade. “Corporeidade não é um conceito, é um estilo da vida na busca de superação” (VIEIRA, 2009, p. 41).

Para entender corporeidade como sendo o que Freire (1996) chama de ser-estar-no-mundo com os outros, é necessário diante dessa preocupação, considerar o corpo como totalidade e o sujeito como ser dinâmico e atuante na sociedade em que vive. Para o autor, o corpo se constitui socialmente assim como os conhecimentos e, portanto,

[...] a educação deve ser um processo apaixonado de conhecer o corpo, o movimento, as emoções, para que, ao conhecê-los, possam ser estabelecidas novas relações com o próprio corpo, com as pessoas e com o mundo, para romper com as amarras na “alegria de viver” (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2012, p. 94).

Diante do exposto, passamos a investigar como o corpo tem sido considerado na escola, visto que se trata de um local onde as relações entre os diversos sujeitos são evidentes. Como entendemos que é com o corpo que estas relações são estabelecidas, focaremos, a partir de agora, o nosso estudo sob essa perspectiva.

Ao citarmos Educação Infantil, enfatizamos logo a questão do desenvolvimento integral da criança. Este é considerado o primeiro espaço convencional e institucional para a construção de educação e conhecimento.

1.2. O eixo movimento no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

A Educação infantil no Brasil tem crescido a cada dia devido sua necessidade e importância para com as crianças pequenas. Seu objetivo é o desenvolvimento integral da criança no que diz respeito aos seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social.

Em 1988 a Constituição Federativa do Brasil foi a primeira a inserir em um de seus capítulos o contexto pertinente à educação nas creches e pré-escolas. Logo, o atendimento educacional às crianças entre zero e seis anos tornou-se, do ponto de vista legal um dever do estado e um direito da criança.

Com o propósito de colocar em prática as leis constitucionais, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em dezembro de 1996, afirma na composição dos níveis escolares que a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica.

Diante dessas diretrizes, o Ministério da Educação passa então a incluir a modalidade de ensino no sistema educacional público brasileiro e dez anos depois elabora o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) para auxiliar com o trabalho.

O referencial surge com um novo paradigma na educação das crianças pequenas e amplifica o significado e compreensão do corpo e corporeidade, mostrando a sua importância e a expressividade presente no movimento que objetiva a construção e formação da identidade do sujeito na Educação Infantil.

É um material que contribui para o professor de criança pequena, pois integra um conjunto de reflexões que servem de subsídios para a construção das propostas curriculares, mas que não deve ser entendido como um manual. Aponta metas de qualidade que contribuam para que as crianças tivessem um desenvolvimento integral de suas identidades,

capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância reconhecidos. (RCNEI, 1998). Em sua introdução nos deparamos com seu objetivo:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p.13).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é composto de temas agrupados em três volumes. O primeiro traz reflexões sobre as creches e pré-escolas brasileiras, a infância e a profissionalização dos educadores. O segundo trata dos processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O terceiro traz textos sobre os diferentes eixos (matemática, linguagem oral e escrita, movimento, artes visuais, natureza e sociedade, música) que compõem o currículo e temas que podem ser trabalhados na Educação Infantil.

Vale lembrar que o documento sugere diferentes atividades em cada eixo proposto, mas no nosso entendimento, elas necessitam ser ressignificadas de acordo com a realidade de cada escola. Trata-se de um material de apoio ao professor e não algo utilizado de forma engessada. Além disso, todos os eixos, para fazerem sentido, necessitam ser trabalhados de maneira interdisciplinar.

O eixo movimento discute a importância do movimento que é construído em função de objetivos estruturados para compor a estrutura básica de organização de esquema corporal, estruturação e orientação espaço temporal, onde a criança relaciona-se através de uma linguagem que permitirá vivenciar no meio físico e protagonizar sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu “teor expressivo”.

É na infância que os movimentos são considerados básicos, denominados espontâneos ou naturais e práticas culturais. Indica ainda que promove a multiplicidade de funções e motoras, envolvendo a motricidade das crianças apropriando da reflexão das posturas corporais e atividades primordiais para o desenvolvimento mútuo.

Para a criança pequena movimentar-se significa muito mais além do que um simples mexer de corpo ou deslocar-se no espaço. Ela interage no mundo partindo da utilização do próprio corpo. O ato motor permanece em suas funções expressivas, instrumentais e

sustentação de posturas e gestos como fator mecânico e sustentável. Quanto menor for a criança, mais precisará de um adulto para auxiliá-la de acordo com suas necessidades e limitações, assim a autonomia viabilizará a relação com os adultos. São nas aptidões motoras que podemos ver as execuções dos movimentos de: velocidade, agilidade, coordenação, equilíbrio e energia. Entretanto as aptidões físicas e motoras relacionam-se para a execução de um movimento. Segundo Arantes & Haetinger (2009, p. 22),

o desenvolvimento motor pode ser tratado pelos educadores e pesquisadores como um processo ou um produto. Como produto, ele é visto apenas sob a perspectiva do desempenho das habilidades motoras do sujeito. Mas visto sob uma óptica mais ampla, como um processo, ele é definido pela observação das aptidões humanas relação entre o homem, seu ambiente, seu comportamento e suas habilidades motoras. Esta última abordagem abrange então, o desenvolvimento integral do indivíduo.

Entretanto, no RCNEI são apontadas algumas informações básicas sobre o desenvolvimento motor da criança, para a reflexão da importância desses na Educação Infantil. A criança começa a conexão com o mundo através de gestos motores iniciais, por isso é importante falar do corpo e do seu desenvolvimento desde o começo desses movimentos que vão do recém-nascido e prevalece até a vida adulta.

O desenvolvimento motor é considerado como um processo natural e sequencial do indivíduo, está relacionado com sua idade cronológica em que o sujeito vai adquirindo cada vez em que muda de etapa da vida. As atividades motoras infantis são elementos fundamentais para o processo de desenvolvimento humano em seu ciclo de vida.

O RCNEI faz uma breve descrição sobre esses aspectos de desenvolvimento da criança pequena quanto à progressão e organização do movimento corporal para que possamos ter uma noção sobre o desenvolvimento motor delas, sua importância e evidencia. Cita que na criança, em seu primeiro ano de vida, prevalece à dimensão subjetiva do movimento, acompanhada da interação como fator significativo e determinante no campo das emoções para que aconteça a aprendizagem.

É primordial que o professor tenha em mente que o bebê quando realiza suas conquistas frente ao seu corpo, representa ações que antecedem e o preparam para a independência.

Ao observar um bebê, pode-se constatar que é grande o tempo que ele dedica à explorações do próprio corpo — fica olhando as mãos paradas ou mexendo-as diante dos olhos, pega os pés e diverte-se em mantê-los sob o controle das mãos — como que descobrindo aquilo que faz parte do seu corpo e o que vem do mundo exterior, pode –se notar o interesse com que investiga os efeitos dos próprios gestos sobre os objetos [...]. (RCNEI, 1998, p. 21)

Estas ações são fundamentais ao bebê, que o permitem descobrir seus limites diante do seu próprio corpo, chegando ao plano de consciência corporal, através da manipulação de objetos, explorar o espaço oferecido, a motricidade instrumentaliza as ações.

É curioso lembrar que a aceitação da importância do corpo e consequentemente corporeidade para o bebê é relativamente recente, pois até bem pouco tempo prescrevia-se que ele fosse conservado numa espécie de estado de “crisálida” durante vários meses, envolvido em cueiros e faixas que o confinavam a uma única posição, tolhendo completamente seus movimentos espontâneos (RCNEI, 1998, p. 22).

Dessa forma, que os sentidos e significados expressos pelo movimento corporal devem ser respeitados e atribuídos a uma construção pedagógica pelo professor não instituir somente essas técnicas educativas, mas visar um aprendizado além da mera repetição, fazendo com que a criança participe do processo evolutivo.

Já a criança de um a três anos encanta-se ao aprender uma habilidade nova, por exemplo, o andar. “O exercício dessa capacidade, somado ao progressivo amadurecimento do sistema nervoso, propicia o aperfeiçoamento do andar, que se torna cada vez mais seguro e estável, desdobrando-se nos atos de correr, pular e suas variantes”. (RCNEI, 1998, p. 22).

Esta capacidade acompanhada de independência enfatiza a exploração de todo espaço físico disponibilizando assim as mãozinhas que a partir deste momento percorre e explora tudo à sua volta. Neste caso o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo.

Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. (RCNEI, 1998, p. 15).

Apesar de não sentirem segurança nas ações citadas a maioria delas é de imitação dos adultos, mas são gestos simbólicos que referenciam a importância do seu papel futuro na sociedade fundamentando assim sua identidade.

Diante desta consideração podemos enfatizar aqui os objetivos da prática educativa para a criança de zero a três anos como fator crucial no desenvolvimento da capacidade. Considerando fundamentais os objetivos abaixo citados:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos. (BRASIL, 1998, p. 27)

Dos quatro anos aos seis anos, a criança demonstra uma expansão de procedimentos e atitudes que indicam precisão total diante da coordenação de projeções dos segmentos motores. Nessa faixa etária, a criança:

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;

- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo (BRASIL, 1998, p. 27).

No que se refere aos conteúdos trabalhados na Educação Infantil, é indispensável que seja respeitado todo critério de diferentes capacidades da criança pequena. A diversidade cultural de corporeidade está presente em várias regiões do país, então o professor deve ter total consciência. “Os conteúdos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade”. (BRASIL, 1998, p. 29).

É necessário que estejam organizados dentro do processo contínuo e integrado, envolvendo múltiplas experiências corporais vivenciadas no dia a dia na escola, explorando situações de interação no coletivo e no individual da criança. Na colaboração deste processo é necessário viabilizar diferentes espaços e materiais, além do conjunto de cultura corporal expostos em brincadeiras, jogos, atividades diversas, jogos e brincadeiras, jogos entre outras.

A expressividade é uma das capacidades do movimento, pois relaciona significados que motivam e induzem o reconhecimento corporal, no caso da Educação Infantil, enfatiza a aprendizagem para a criança.

Para as crianças de zero a três anos, o documento sugere:

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras e do uso do espelho e da interação com os outros.
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral. (BRASIL, 1998, p. 30).

As orientações didáticas são oportunidades que deverão ser privilegiadas partindo da experiência do próprio corpo da criança pequena e o próprio professor. Poderão utilizar de brincadeiras, jogos e músicas, por exemplo, proporcionando uma diversidade de situações significativas.

O professor precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças. Não deve esquecer que seu corpo é um veículo expressivo, valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e

movimentos na comunicação com as crianças, como quando as acolhe no seu colo, oferece alimentos ou as trocas na hora do banho. (BRASIL, 1998, p. 31).

Nesta citação evidencia que o professor é peça importante na questão do auxílio ao desenvolvimento da criança pequena, envolvendo o cuidar, conhecendo assim o objetivo e relações de variados tipos de movimento para enfatizar a motricidade. Assim, segundo o documento, a criança de quatro a seis anos necessita de:

- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.
- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo (BRASIL, 1998, p. 32).

Assim, contextualizar dentro das orientações didáticas a construção e afirmação de imagem corporal é prioridade através de brincadeiras propostas e de formas sistematizadas, estabelecidas e envolvidas utilizando o contexto de experiências reais. “Representar experiências observadas e vividas por meio do movimento pode se transformar numa atividade bastante divertida e significativa para as crianças”. (BRASIL, 1998, p. 33).

O equilíbrio e a coordenação também são referenciais que envolvem a questão de movimento. As crianças precisam coordenar as habilidades motoras para oportunizar aprendizagem de combinar, por exemplo, as regras.

Para as crianças de zero a três anos, as experiências vivenciadas deverão ser apropriadas para proporcionar experiências como:

- Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.
- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e

utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas (BRASIL, 1998, p. 35).

Logo, evidenciamos que “quanto menor a criança, maior é a responsabilidade do adulto de lhe proporcionar experiências posturais e motoras variadas”. (BRASIL, 1998, p. 35). Os bebês devem ser posicionados confortavelmente para ficarem bem. Tocar, massagear acalantar frequentemente faz com que percebam as partes do seu corpo que não conseguem tocar sozinhos. Assim o professor conseguirá organizar e explorar o movimento, desenvolvendo assim a concentração, e percepção na criança. As brincadeiras, da forma como são realizadas pelas crianças, já demonstram experiências motoras e posturais como condição essencial na promoção e manutenção do tônus muscular.

As emoções sempre vêm acompanhadas de uma mímica facial e corporal, traduzidas em atitudes que têm significados específicos conforme a cultura a que pertencem. Portanto, as atitudes estão relacionadas, por um lado com a acomodação ou mobilização da criança no seu processo de adaptação ao meio e, por outro lado com a sua vida afetiva. Por serem expressivas, possuem um caráter altamente contagioso e mobilizador do meio humano (GALVÃO, 1995).

Todavia, “todo este aparelho funcional está longe de se encontrar em estado operacional desde o nascimento. Os seus componentes aparecerão cada um na sua altura, e permitirão então à criança modificar as suas relações com o meio”. (WALLON, 1979, p. 75).

A expressão e a comunicação da criança acontecem por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.

Segundo o RCNEI (1998, p. 36), cita que as crianças de quatro a seis anos necessitam de:

- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
- Valorização de suas conquistas corporais.
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.

As atividades diversificadas são primordiais para possibilitar diferentes movimentos para o desenvolvimento da criança pequena. As brincadeiras, jogos, demonstrarão e buscarão as capacidades físicas e a expressão de emoções, afetos e sentimentos. E o papel do professor é de auxiliar e ajudar a criança a lidar de forma positiva com limites e possibilidades do próprio corpo. As diferentes atividades que ocorrem nas instituições requerem das crianças posturas corporais distintas. “Cabe ao professor organizar o ambiente de tal forma a garantir a postura mais adequada para cada atividade, não as restringindo a modelos estereotipados”. (BRASIL, 1998, p. 37)

O professor precisa ter percepção para desenvolver a prática diante deste contexto, percebendo os significados da atividade motora com as crianças pequenas.

Deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Além de refletir acerca das possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades, é interessante planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor (BRASIL, 1998, p. 38)

De acordo com Wallon (1975), o movimento antes de estabelecer relação com o meio físico primeiro atua sobre o meio humano, atingindo as pessoas através de seu teor expressivo. Para ele, o movimento tem um papel fundamental do que uma simples relação com o mundo físico. Indica que o movimento é fundamental para o desenvolvimento da cognição e da afetividade.

Contudo, o movimento corporal na infância é bastante importante para o desenvolvimento do repertório motor da criança, para a compreensão do corpo e de seu significado, é recomendado para o processo ensino aprendizagem integral da criança, significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. (BRASIL, 1998, p. 18).

É na Educação Infantil que jogos, brinquedos, danças e as práticas esportivas, revelam por seu lado a cultura corporal de cada grupo social, influenciando a questão motora da criança. Então podemos viabilizar que instituições estão investindo cada vez mais neste tipo de atividade, fazendo parte da rotina escolar e incorporando diversificados significados que são atribuídos. As diversidades de práticas pedagógicas caracterizam diferentes concepções quanto ao sentido e funções atribuídas ao movimento cotidiano das creches, pré-escolas.

Outro ponto importante para ser evidenciado junto às solicitações corporais é o conteúdo que será desenvolvido junto à rotina, relacionando a organização do tempo, observação, registro e avaliação formativa.

Diante do exposto, vê-se que não é possível ignorar a dimensão corporal na Educação Infantil. Ela é fator preponderante para o desenvolvimento das demais habilidades humanas.

CAPÍTULO II

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso metodológico da presente pesquisa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

2.1. A metodologia

A pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades. Encontramos por vezes, entre pesquisadores e até mesmo na literatura especializada, uma certa indicação de que a atividade de pesquisa se reservaria a alguns eleitos, que a escolheram, ou por ela foram escolhidos, para exercer em caráter exclusivo, em condições especiais e até mesmo assépticas em torre de marfim, isolada da realidade. (LUDKE E ANDRÉ, 2015, p. 2).

A metodologia utilizada neste trabalho foi de natureza bibliográfica e documental. Malheiros (2011) ressalta que a pesquisa bibliográfica tem por finalidade identificar nos trabalhos disponíveis as contribuições científicas sobre uma determinada temática. Trata-se de localizar o que já foi pesquisado confrontando seus resultados.

O autor esclarece que não se pode confundir a pesquisa bibliográfica com o referencial teórico, pois este é parte obrigatória de qualquer estudo acadêmico e, a pesquisa bibliográfica é a pesquisa em si.

A pesquisa bibliográfica é útil quando se busca uma visão geral do tema e, busca essencialmente comparar as ideias de diferentes autores elencando as congruências e as divergências entre eles, isto é, o pesquisador deve chegar a uma conclusão com base no que já foi pesquisado por outros pesquisadores. MALHEIROS (2011).

O autor indica quatro procedimentos para se realizar uma pesquisa bibliográfica. São eles:

- 1- **Identificar o problema de pesquisa:** O problema norteia a abordagem a ser utilizada em uma pesquisa.

- 2- **Levantar a literatura disponível:** Essa busca deve levantar o estado da arte sobre o objeto a ser pesquisado, pesquisar autores e obras nacionais e internacionais sobre a temática, dar preferência a obras clássicas e autores respeitados na área.
- 3- **Fazer uma leitura crítica dos materiais:** ler todo o material de forma crítica, uma vez que, a pesquisa bibliográfica não é um resumo das ideias dos diferentes autores, mas um confronto entre eles, para que o pesquisador tire suas próprias conclusões.
- 4- **Estruturar o relatório final:** esse relatório mostra como as obras se convergem ou divergem.

De acordo com Malheiros (2011), numa pesquisa bibliográfica é possível encontrar três tipos de fontes, a saber: fonte primária, fonte secundária e fontes terciárias. A fonte primária refere-se a trabalhos originais; a fonte secundária diz respeito a trabalhos que não são originais, mas citam, revisam ou dão uma interpretação de caráter pessoal ao original. As fontes terciárias são bases de dados que categorizam as fontes primárias e secundárias.

A seleção das fontes utilizadas para pesquisa bibliográfica é fundamental para a elaboração do trabalho. O peso teórico escolhido deve ser confiável, como livros, artigos científicos, teses e dissertações entre outros. Alguns autores que referenciam este modelo de pesquisa sugerem a elaboração de uma ficha bibliográfica para cada obra que foi realizada leitura e análise. A ficha bibliográfica deverá conter: Referências, palavras-chave, objetivos, população ou amostra, método, principais resultados e comentários. MALHEIROS (2011).

Também analisamos os documentos que regem a Educação Infantil. Malheiros (2011) afirma que os documentos devem ser utilizados quando existe a necessidade de se analisar, criticar ou ainda compreender um fenômeno específico ou fazer alguma consideração que seja viável com base de documentos.

Ludke e André (2015) afirmam que a análise documental é pouco explorada não somente na área da educação e pode retratar a abordagem de dados qualitativos adicionando informações obtidas por outras técnicas patenteando novos aspectos, tema ou problema. Beneficia-se de materiais que não receberam tratamento analítico e vive muito da crítica histórica.

Alguns autores citados por Ludke e André (2015), como Phillips (1974); Caulley (1981); Guba e Lincoln (1981) citam que a análise documental busca identificar informações factuais a partir de questões e hipóteses interessantes, apresenta também vantagens diversas e

que servem para diferentes estudos que amplia a estabilidade aos resultados obtidos. Lüdke e André (2015) afirmam ainda que há três situações básicas que apropria o uso do documento. Os trabalhos serão analisados segundo a análise de conteúdo proposta por BARDIN (1977).

2.2. Os referenciais utilizados para a metodologia

Nesta pesquisa, recorreremos ao estado da arte de dissertações e teses, cuja temáticas discutiram o corpo e a corporeidade na Educação Infantil.

Ribeiro e Castro (2016) asseguram interesse em “Estado da Arte”, partindo da verificação do levantamento de consulta à alguns profissionais de cursos de licenciatura em Pedagogia de uma instituição privada do norte do país, onde “desconheciam esse tipo de pesquisa ou se conheciam não tinham esclarecimento sobre seus pressupostos teóricos e metodológicos, atribuindo a ela o status de uma pesquisa exploratória, utilizada por exemplo para fazer aproximação com o objeto de estudo de suas pesquisas”. (RIBEIRO E CASTRO, 2016, p. 1).

Citamos Laranjeira (2003) para afirmar que “[...] remetem a concepção do Estado da Arte para uma pesquisa teórica, de análise do simples acervo bibliográfico que se tenha formado em torno da realidade concreta, e não para uma pesquisa de apreciação desta” (LARANJEIRA, 2003, p. 3).

Segundo Brandão (1986) e Mazzotti (2002) certificaram que mais ou menos no ano de 1980 a nomenclatura “Estado da Arte” não tinha conhecimento brasileiro e era mais comum entre os americanos, embora já era vista como pratica tradicional nos países desenvolvidos.

Soares (1999) alega que a o estado da arte no Brasil é recente e importante para as pesquisas, [...] são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo podem conduzir à plena compreensão ou totalidade do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas (SOARES, 1999, p. 4).

Embora a metodologia esteja em desenvolvimento na área de pesquisa educacional à medida que vai sendo utilizada, fortalece e estabiliza recursos e procedimentos ao ser favor. Durante 4 décadas, os pesquisadores brasileiros utilizaram de Estado da Arte ou Estado do Conhecimento para relacionar questões investigativas, mapeamento, tendências, panorâmica primordiais no contexto histórico da pesquisa. (SOARES, 1989; ROMANOWSKI, 2002)

O termo Estado do Conhecimento é pouco reconhecido. (VOSGERAU E ROMANOWSKI, 2014, p. 172) alegam que, “não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” ou mesmo “examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação”. (VOSGERAU, ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

De acordo com, Brandão, Baeta e Rocha (1986) a expressão estado da arte ou estado do conhecimento, vem do inglês e o objetivo fundamental é listar dados do que já se conhece sobre o assunto, partindo das pesquisas já realizadas relacionadas em uma determinada área de conhecimento. É um estudo traçado de trajetória científica de um assunto delimitado por um objeto, constituindo relações contextuais com diversas variáveis, como data das publicações ou tema e periódicos etc. (BRANDÃO, BAETA E ROCHA, 1986, p. 7).

Segundo Messina (1998), o estado da arte consiste em um processo necessário para a produção de uma dissertação ou tese, subsidiando a argumentação e a legitimidade da pesquisa a ser desenvolvida. Sua potencialidade é apontada para amplificar o conhecimento sobre a temática do trabalho, impulsionando aberturas para novas reflexões sobre o objeto pesquisado.

A autora afirma ainda que,

Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando, um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área do conhecimento. (MESSINA, 1998, p. 1).

Romanowski e Ens (2006) destacam que o Estado da arte decorre do significado de sugerir um grande auxílio na elaboração do campo teórico de determinada área de conhecimento, assim é fundamental buscar e mencionar suporte significativo no contexto de elaboração da escrita da pesquisa, estabelecendo limitações sobre o assunto abordado, assim como “as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada”. (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 39).

Consequentemente “o estado da arte realiza um balanço das respectivas áreas do conhecimento, com a finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes bem como localizar as lacunas existentes, favorecendo a organização que apresenta a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições”. (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p.41).

Romanowski e Ens (2006) destacam que atualmente ocorreu uma acentuada expansão de programas, cursos, seminários, encontros, fóruns, na área da educação principalmente com diferenciadas contribuições e subsídios. Desta forma é imprescindível não se atentar que cada vez mais o campo de pesquisas vem crescendo e envolvendo distintos aspectos e temáticas sobre educação, assim como publicações em revistas, teses, dissertações e tantos outros estudos que propagam e envolvem a formação e o conhecimento humano e científico.

Assim as autoras afirmam que é necessário um mapeamento que revele e investigue o conhecimento já implementado e elaborado, que estabeleça enfoques aos temas mais pesquisados e os espaços aparentes, sejam instituições de ensino formal ou não formal.

“Esta intensificação de publicações gera inquietações e questionamentos como: Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área estudada? O que é de fato específico de uma determinada área da educação [...]. Parece que o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação, sejam escolares ou não escolares”. (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 38).

Evidenciam também que, “com base nos aspectos apontados, pode-se dizer que faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”. (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 38).

Pillão (2009) afirma que estado da arte ou estado de conhecimento, tem sido utilizado como modalidade de pesquisa praticada e adaptada por diferentes pesquisadores conforme os conteúdos investigados. Pode ser atribuído também como mapeamento, tendências ou panoramas, entre outros. Afirma ainda que o crescimento deste procedimento tem sido comprovado nos trabalhos acadêmicos devido à compreensão da temática acumulada em determinado campo de estudos delimitado no tempo e espaço geográfico atribuído.

Nos últimos 15 anos, no Brasil, as pesquisas denominadas estado da arte ou estado do conhecimento parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrados e teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. FERREIRA (2002).

Romanowski (2006) atribui o estado da arte como foco importante para relacionar e contribuir no campo teórico de qualquer área de conhecimento, pois rastreia os aportes significativos da construção da teoria e prática, restrições do campo em que a pesquisa encontra-se, seus espaços de disseminação, identifica também as experiências inovadoras investigadas que discutam alternativas de solução para as propostas das áreas apontadas.

O autor afirma que os objetivos são fundamentais para colaborar no entendimento da produção do conhecimento das definidas áreas de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações.

As análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI, p, 39, 2006).

Silva e Carvalho (2014) definem estado da arte como “um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica”. Logo, essa verificação de busca da investigação, identifica teorias que serão utilizadas na elaboração essencial do trabalho de pesquisa, sobre a reflexão e reintegração da escrita. (SILVA, CARVALHO, 2014, p. 348).

Os autores Soares e Maciel (2000) exemplificam que os estudos e pesquisas são fundamentais “no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”, podendo também “verificar, na multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas, indicativos para esclarecer e resolver as problemáticas históricas”. (SOARES, MACIEL, 2000, p. 4)

As autoras reiteram que “algumas características do estado da arte devem ser observadas ao se desenvolver uma pesquisa com esse método, uma delas é o tempo e o espaço em que os estudos analisados foram desenvolvidos”. (SILVA, CARVALHO, 2014, p. 349).

- O recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc.
- Outra característica é o recorte temático, pois serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos/as pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas. (SILVA, CARVALHO, 2014, p. 349).

As características citadas revelam que estão associadas com o período que o pesquisador contará para realizar os levantamentos e análises, a quantidade, procedimentos e contribuintes envolvidos no trabalho. Silva, Carvalho (2014).

A definição das fontes em que serão feitos os levantamentos é importante para dar confiabilidade ao trabalho, uma vez que se espera rigorosidade destas nas avaliações das produções que publicam. É necessário também ser definida a forma como serão levantadas as referências, pois delimita e norteia as buscas levando já a uma seleção e exclusão do que não será necessário. (SILVA, CARVALHO, 2014, p. 349).

As autoras alegam que na maioria das vezes as procuras ocorrem partindo da chave nos “trabalhos completos ou nos títulos e resumos”, no entanto pode acontecer na seleção das palavras, “algumas referências que abordam as temáticas em estudo deixarem de ser catalogadas por não apresentarem a palavra de busca”. (SILVA, CARVALHO, 2014, p. 349).

Para darmos início à pesquisa, fizemos um levantamento de trabalhos acadêmicos realizados sobre a temática *O corpo e a corporeidade na Educação Infantil* no banco de teses e de dissertações no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT) por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de janeiro de 2010 a setembro de 2016, somente na área da educação. Essa demarcação temporal foi em função de selecionarmos os trabalhos mais atuais sobre o tema. Pela quantidade de trabalhos, percebemos que tal temática ainda merece mais estudos. Utilizamos em conjunto os seguintes descritores: Corpo/Corporeidade/Educação Infantil.

Previamente buscamos um levantamento bibliográfico com o propósito de estruturar elementos e dados sobre o tema pesquisado. A finalidade deste procedimento foi de uma investigação teórica que subsidiou as análises das dissertações e teses apresentadas nesta pesquisa.

Após buscarmos no banco de dados do IBICT e da CAPES as palavras chave corpo / corporeidade / educação infantil, apreciamos um determinado número de pesquisas que aparentemente correspondiam à finalidade proposta do tema. Optamos em selecionar os trabalhos que subsidiaram os objetivos da investigação, direcionando dois critérios: a descrição e delimitação do período escolhido que foi de janeiro de 2010 a setembro de 2016 e as pesquisas que abordaram a temática.

Observamos que cada palavra pesquisada contemplávamos um determinado número de pesquisas, com aproximadamente dois mil e novecentos títulos, discutidas, elaboradas e defendidas nos programas de pós-graduação *Strito Sensu* das instituições públicas e particulares de algumas regiões do Brasil.

Após esta etapa, iniciamos a leitura dos resumos disponibilizados nos trabalhos a fim de investigarmos o objeto de pesquisa. Este processo nos fez contemplar que muitos títulos não estavam relacionados ao conteúdo do trabalho, impossibilitando ainda mais a averiguação. Constatamos também que a maioria dos trabalhos estão abordando as áreas da Educação Física, Fisioterapia, Psicologia e selecionamos os trabalhos que abordaram a Educação Infantil.

Nessa busca, situamos no banco da CAPES e do IBICT, 10 trabalhos, sendo 08 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado, que serão apresentadas no Capítulo III desta dissertação.

2.3. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Fundada pelo Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desempenha o papel essencial na ampliação e conservação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007 passou a proceder também na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desenvolve atividades que podem ser agrupadas utilizando as linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas:

- Avaliação da pós-graduação stricto sensu;
- Acesso e divulgação da produção científica;
- Investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- Promoção da cooperação científica internacional;
- Indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

A Capes tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo sistema nacional de pós-graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem.

O sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoio).

O histórico da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país".

No ano de 1953, foi instituído o Programa Universitário, indispensável linha da Capes junto às universidades e institutos de ensino superior. Professores visitantes estrangeiros para aplicar atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições que concedem bolsas de estudos e apoia eventos de natureza científica. Em 1961, a Capes subordina-se diretamente à Presidência da República.

No processo de revisão das políticas setoriais, com destaque para a política de ensino superior e a de ciência e tecnologia, a Capes ganha então, novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das

universidades brasileiras. Com isso, tem papel de destaque na formulação da nova política para a pós-graduação, que se expande rapidamente.

“Em 1970 são regulamentados os Centros Regionais de Pós-Graduação. Em julho de 1974, a estrutura da Capes é alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser "órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira". O novo Regimento Interno incentiva a colaboração com a direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) na política nacional de pós-graduação, a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior, a gestão da aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, a análise e compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação”.

É reconhecido como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em 1981, pelo Decreto nº 86.791, e como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. Sua função é estruturar a avaliação da pós-graduação fortalece o papel da Capes. O Programa de Acompanhamento e Avaliação, além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofunda sua relação com a comunidade científica e acadêmica.

Em 12 de abril foi recriada pela Lei nº 8.028. E a Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, autoriza o poder público a instituir a Capes como Fundação Pública, o que confere nova atividade à instituição. Perante a mudança de governo, no ano de 1995, a Capes passa por uma reestruturação, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. E o sistema de pós-graduação transcende o indício dos mil cursos de mestrado e dos 600 de doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos.

A Capes também desenvolve ações de acordo com nova missão. São implementados uma série de programas que visam contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância. Suas principais atividades são Decretos, Deliberações, Leis, Normas revogadas, Outros, Pareceres, Portarias e Resoluções.

2.4. O Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT)

A origem do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) iniciou na década de 1950, com o surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que atuava na área de bibliografia e documentação e o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) responsável em manter relações com as instituições nacionais e estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica.

Através da proposta conjunta CNPq e a FGV foi criado, em 27 de fevereiro de 1954, pelo Decreto do presidente da República nº 35.124:

Cria o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, nos termos da Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951.

DECRETA:

Art. 1º - Ficam criados, no Conselho Nacional de Pesquisas, o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (I.B.B.D.), com as seguintes finalidades:

- a) - promover a criação e o desenvolvimento dos serviços especializados de bibliografia e documentação;
- b) - estimular o intercâmbio entre bibliotecas e centros de documentação no âmbito nacional e internacional;
- c) - incentivar e coordenar o melhor aproveitamento dos recursos bibliográficos e documentários do País tendo em vista, em particular, sua utilização na informação científica e tecnológica destinada aos pesquisadores.

Parágrafo Único - O Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (I.B.B.D.) executará o seu programa de atividades de acordo com os objetivos e interesse do Conselho Nacional de Pesquisas, do Departamento Administrativo do Serviço Público e da Fundação Getúlio Vargas, tendo em vista, principalmente:

- a) - publicação de boletins bibliográficos;
- b) - prestação de serviços de referência especializados;
- c) - manutenção de serviço de catalogação cooperativa;
- d) - organização de um catálogo coletivo dos recursos bibliográficos do País;
- e) - preparação de bibliografias especiais, solicitadas pelo Conselho Nacional de Pesquisas, pela Fundação Getúlio Vargas, pelo Departamento Administrativo do Serviço Público e entidades colaboradoras do Instituto;
- f) - publicação de guias gerais das fontes de pesquisas bibliográficas;
- g) - cooperação, no campo da pesquisa do intercâmbio bibliográfico e da documentação com as entidades especializadas pelo País e do exterior.
- h) - manutenção de foto e reprodução

i) - desenvolvimento de cursos de formação e aperfeiçoamento em biblioteconomia e documentação.

Art. 2º - A fim de atender à plena realização dos objetivos fundamentais do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (I. B. B. D.) poderá o Conselho Nacional de Pesquisas firmar convênios, acordos ou contratos com entidades públicas e particulares.

Art. 3º - A organização e funcionamento do Instituto Brasileiro de bibliografia e Documentação (I.B.B. D.) serão disciplinados em regimento, a ser elaborado pelo Conselho Diretor e submetido à aprovação do Presidente da República, no prazo de sessenta dias.

Art. 4º - O Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (I.B. B. D.) será administrado por um Conselho Diretor, no qual se farão representar o Conselho Nacional de pesquisas, a Fundação Getúlio Vargas, o Departamento Administrativo do Serviço público e outras entidades colaboradoras que contribuam com recursos financeiros, técnicos ou materiais, para a manutenção de seus serviços.

§ 1º - Os membros do Conselho Diretor serão designados pelo Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas, mediante indicação das entidades colaboradoras.

§ 2º - O Conselho Diretor terá um Presidente e um Vice-presidente, que substituirá o primeiro em suas faltas e impedimentos, ambos designados pelo Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas.

Art. 5º - O Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (I.B.B. D.) será mantido pelas dotações e contribuições eu lhe destinarem o Conselho Nacional de pesquisas, a Fundação Getúlio Vargas e demais entidades colaboradoras, na conformidade dos acordos previstos no art. 2º.

Art. 6º - Os bens e direitos vinculados ao Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (I.B.B.D.) somente poderão ser utilizados para a realização os objetivos específicos da entidade.

Art. 7º - A utilização dos recursos, auxílios, subvenções, contribuições e doações atribuídos ao Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (I.B.B.D.) será objeto, em cada ano, de uma prestação de contas especial às entidades colaboradoras.

Art. 8º Anualmente, até o último dia útil do mês de janeiro, deverá o Conselho Diretor do Instituto Brasileiro de Bibliografia e documentação (I.B.B.D.) apresentar aos Presidentes do Conselho Nacional de Pesquisas e da Fundação Getúlio Vargas um relatório circunstanciado das atividades do Instituto no anterior.

Art. 9º Ficam asseguradas ao Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (I.B.B.D.) as prerrogativas e vantagens conferidas ao Conselho Nacional de Pesquisas, nos termos da Lei 1.310, de 15 de janeiro de 1951, e de seu Regulamento aprovado pelo Decreto nº 29.433, de 4 de abril de 1951.

Art. 10. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 27 de fevereiro de 1954, 133º da Independência e 66º da República.

O Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD) passou a integrar estrutura organizacional do CNPq. Em 1970 ocorreu uma reorganização das atividades de ciência e tecnologia no país e o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD) passa a ser referendado pela nomenclatura IBICT. A partir do ano de 1975 vem atuando as funções de promoção e normatização da população da informação científica no Centro Nacional da Rede ISSN² que em 2002 lançou o canal da ciência.

Hoje o IBICT é referência para projetos restituídos ao movimento do acesso livre ao conhecimento. Seu grande comprometimento é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), criada em 2002, que utiliza as modernas tecnologias de arquivos abertos e integra sistemas de informação de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Um acervo de aproximadamente 126 mil teses e dissertações de 90 instituições de ensino.

No ano de 2005 aperfeiçoou serviços tradicionais e ampliou sua atuação ao abranger outros segmentos da sociedade carentes de informação organizada na Web que ainda não faziam parte da sua comunidade de usuários. Elaborou o Programa de Inclusão Social e passou a empregar armazenamento e disseminação da informação apoiando as políticas públicas voltadas ao campo social, efetivando ações fundamentais no campo da aprendizagem informacional e digital.

Sua principal missão é promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico.

Diante da pesquisa iniciamos com os levantamentos dos trabalhos, organizando e planejando as etapas a serem cumpridas, buscando no banco de dados online do IBICT, dissertações e teses sobre: O corpo e a corporeidade na educação infantil no período temporal entre janeiro de 2010 e setembro de 2016. No capítulo III apresentaremos o Estado da Arte e as Análises de Dados dos trabalhos encontrados e indicados para a concretização da dissertação de mestrado.

² A Rede ISSN foi criada em 1971, com o apoio da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Como uma organização intergovernamental representada por 88 centros nacionais e regionais em todo mundo de 1974 apoia o controle bibliográfico mundial de publicações seriadas por meio de um código único, o ISSN (International Standard Serial Number).

CAPÍTULO III

ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES (2010 – 2016): O QUE REVELAM AS PESQUISAS?.

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir as produções acadêmicas sobre o corpo e a corporeidade na Educação Infantil desenvolvidas de janeiro de 2010 a setembro de 2016. A categoria para a escolha desse espaço temporal se deu, pois buscamos analisar o que há de mais recente sobre a temática, autores utilizados e desenvolvimento humano.

3.1. Produções acadêmicas (Dissertações e Teses) sobre a temática o corpo e a corporeidade na Educação Infantil.

O corpo, compreendido à luz do fenômeno da percepção, é concebido como um núcleo de significações, lugar de produção de sentido para aquilo que é vivido como atividade intencional. A percepção representa “a possibilidade de atribuir sentidos, o que é possível por encontrar-se no complexo emaranhado do corpo e do movimento que, em conjunto, expressam a sensibilidade humana” (NÓBREGA, 2005, p. 609).

Como mencionado no capítulo metodológico, à busca dos trabalhos foi realizada no banco da CAPES e do IBICT por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: corpo, corporeidade, educação infantil.

Nos quadros abaixo separamos as dissertações e teses. O objetivo dos quadros é apontar os autores dos trabalhos, o título de cada um deles, a instituição que publicou e orientou a pesquisa, a modalidade de ensino e o ano de publicação.

Nessa busca encontramos 10 trabalhos, sendo 08 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado, apresentados no quadro 01 e 02 a seguir, indicadas pelo critério do ano de publicação.

Quadro 1 – Dissertações sobre a temática: corpo e corporeidade na Educação Infantil.

Nº	AUTOR	TÍTULO	INTITUIÇÃO	MODALIDADE	ANO
01	Adriana de Almeida Nogueira	A construção de significados atribuídos ao corpo na educação	Centro Universitário Moura Lacerda	Mestrado	2010

	Costa Rasera	infantil	Ribeirão Preto		
02	Patrícia Alzira Proscêncio	Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Mestrado	2010
03	Mariana Zamberlan Nedel	Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade.	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Mestrado	2010
04	Fabíola Berwanger	Os saberes do movimento do corpo na educação infantil	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Mestrado	2011
05	William Vagner Da Silva	O Movimento corporal na Educação Infantil em busca da compreensão do cotidiano da sala de aula	Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)	Mestrado	2011
06	Monica Cristina Neto	O corpo também aprende? O lugar da corporeidade na prática pedagógica do 2º período da educação infantil.	Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)	Mestrado	2013
07	Erica Carolina Romano	Concepções e corporeidades docentes Na educação infantil	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Mestrado	2015
08	Rubia Vanessa Vicente Demétrio	A Dimensão Corporal Na Relação Educativa Com Bebês: Na Perspectiva Das Professoras	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Mestrado	2016

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

A pesquisa de Adriana Almeida Nogueira Costa Rasera (2010) intitulada “A construção de significados e o corpo na educação infantil”, foi desenvolvida no Centro

Universitário Moura Lacerda em Ribeirão Preto. A autora utilizou as teorias de Áries e Badinter para fazer um breve histórico da criança e da infância. Seu objetivo foi conhecer quais os significados de corpo que estão sendo construídos a partir da visão dos professores de Educação Infantil e para alcançar esse objetivo foram feitas entrevistas com sete professoras de classes de crianças de cinco anos de idade. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e o instrumento de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas gravadas, transcritas e analisadas à luz das teorias de Wallon (1979) e Foucault (1995) e utilizou também como referencial teórico Galvão (2008), Veiga-Neto (2007) para complementar Foucault.

O foco principal utilizado pela pesquisadora foi o desenvolvimento cognitivo e corporal descrito segundo a teoria de Henri Wallon e a questão do corpo disciplinado discutida por Foucault. Usou a abordagem qualitativa juntamente com a técnica de entrevista para verificar que seria o mais adequado à proposta da pesquisa, que foi a de trabalhar com os discursos de professores ligados à educação infantil.

Como resultado da pesquisa, a autora concluiu que os professores da Educação Infantil buscam disciplinar as crianças por meio da contenção de movimento e que, além disso, percebe-se que muitos professores acreditam que o processo de ensino e aprendizagem ocorre com os alunos quietos e imóveis, o que contradiz a teoria de Wallon, pois a aprendizagem significativa deve atender as necessidades afetivas, cognitivas e corporais das crianças. A moderação de movimento durante as atividades desenvolvidas com as crianças devido o excesso de regras a serem cumpridas leva a considerar que a disciplina exigida para desenvolver este trabalho na escola contextualiza a fábrica de corpos dóceis e obedientes, tendo como objetivo formar um cidadão submisso à sociedade.

Constatou também que as crianças, na maioria das vezes, permaneciam sob controle das professoras que propunham atividades onde permaneciam paradas, sentadas, quietas e ouvindo o professor em silêncio e com atenção, além da exigência postural em que a criança deve controlar e conter o seu corpo o tempo todo.

Verificou que o movimento corporal é recurso indispensável para o desenvolvimento cognitivo, e é através da experimentação corporal que a criança vai desenvolver suas potencialidades. Disponibilizam métodos na qual existem normas excessivas, controle corporal, estarão formando cidadãos sem autonomia e liberdade de expressão. A instituição através de práticas disciplinares cujo objetivo é de controlar e vigiar as crianças, de forma que

elas se tornem sempre obedientes e submissas aos comandos dos professores, fará que no futuro, essas crianças sejam mais facilmente moldadas pela sociedade.

Para que as crianças obedeçam às professoras são utilizadas técnicas disciplinares, como advertências verbais e castigos, que visam assegurar a normatização e a docilização dos corpos, ou seja, a punição é usada para impor a disciplina, de forma a reduzir desvios de comportamentos e, assim, assegurar a ordem. Assim é visível que a escola se depara, ainda hoje, com um passado acadêmico, onde ela torna-se encarregada de impor a disciplina, pois cumpre o papel de fabricar objeto do poder disciplinar, ou corpos dóceis.

Na maioria das vezes, as exigências feitas pela escola e pelas professoras, no que diz respeito aos cumprimentos de regras, ao disciplinamento corporal dos alunos, a atenção, entre outras, são superiores as capacidades cognitivas, afetivas e motoras das crianças. É preciso compreender que o processo de formação do indivíduo, inclui necessidades diferenciadas para cada idade, e cabe ao professor conhecer e aplicar atividades que condigam com a fase de desenvolvimento da criança.

É necessário romper com a visão tradicional de disciplina, que visa uma classe de alunos sentados e quietos, ou seja, é preciso deixar de olhar o movimento como fonte de transgressão, olhando a criança como um ser corpóreo, onde o movimento torna-se positivo para o desenvolvimento da criança completa.

A maneira com que as professoras exigem a disciplina e o excesso de imposição de regras nos faz refletir sobre a ideologia presente na escola em que os mecanismos de poder e controle parecem ser naturalizados, assim o ideológico dá base às diversas representações de corpo.

A autora salienta que é por meio do corpo que aprendemos, adquirimos conhecimentos, incorporamos valores, atitudes e normas; para desenvolvermos a inteligência é necessário desenvolver o aspecto motor e o afetivo. E é na escola onde a criança passa o maior tempo da sua infância, que seria de responsabilidade desta instituição buscar desenvolver todos os seus aspectos, visando, principalmente compreender as atitudes corporais das crianças, pois na faixa etária de cinco anos, há uma grande necessidade de se movimentar e expressar-se, além disso, a criança precisa desenvolver o aspecto motor, para assim desenvolver melhor a inteligência cognitiva.

A autora afirma que tanto a escola como os professores, devem repensar seus papéis, pois a formação do cidadão do futuro depende de como essa criança vai se desenvolver ao

longo da sua trajetória escolar, e a educação deve visar acabar com a fabricação dos corpos dóceis, assegurando que o indivíduo desenvolva todas as suas potencialidades, no plano afetivo, cognitivo e motor. Citou que foi de suma relevância conhecer a visão dos professores e suas relações com os alunos-crianças de forma contextualizada, pois é de fundamental importância para a constituição da criança; pois o desenvolvimento acontece de acordo com os fatores orgânicos e sociais; mas o meio é que vai contribuir de forma significativa para a formação da criança.

Patrícia Alzira Proscênio (2010), no trabalho intitulado, “Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente” desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (UEL), partiu do pressuposto de que o ser humano é corpo e que está no mundo em pleno movimento e expressão. Logo, a corporeidade é nossa presença no mundo, a maneira como as relações e interações que estabelecemos com o outro e com os objetos que nos rodeiam influenciam e orientam nossa atuação frente a sociedade. Diante da educação infantil, a criança tem o universo ampliado por meio das interações com o docente e com outras crianças, que até então estava restrito apenas ao ambiente familiar.

O papel fundamental do docente é a mediação diante deste processo e como conduz a ação que favorece evoluções de caráter social, moral, cognitivo, motor, afetivo e cultural. Então, a corporeidade é um elemento presente no processo de ensino e aprendizagem.

O principal objetivo desta pesquisa é a investigação e a compreensão de corporeidade de seis professoras profissionais da Educação Infantil, que atuam com crianças entre quatro e cinco anos de idade. Verificando se havia relação entre sua concepção e sua ação docente.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e para coleta de dados, utilizou a entrevista semiestruturada e quatro observações em sala com cada professora. Ao término das observações, selecionou os dados transcritos da entrevista que foram analisados em associação com sua ação pedagógica e com auxílio da fundamentação teórica desse estudo.

O referencial utilizado foi Freire (1979), Foucault (1987) e Moreira (1995, 2005, 2006). Como resultado ficou entendido que viver corporalmente é evoluir como sujeitos sociais e a intervenção de docentes deve auxiliar favorecer as crianças de forma significativa. Para que o professor contribua para o desenvolvimento das qualidades humanas das crianças, necessariamente precisa ter construído isso em si durante seu processo formativo.

A pesquisadora diante da análise indaga a consideração que muitas respostas dadas pelas docentes estavam baseadas no senso comum, sem apresentar consistência teórica. De

modo geral, ficou percebido que em muitos momentos, as crianças eram condicionadas, por exigência das próprias docentes, a uma não mobilidade corporal como se esse não se movimentar fizesse a criança a aprender melhor. Apenas duas delas expuseram seus conceitos com maior segurança e clareza. Atribuiu a isso o contato anterior, durante seu processo formativo, com aspectos da corporeidade. Da mesma forma ficou evidenciado nas ações o predomínio de atitudes reflexivas e atividades que estimulavam as crianças a serem mais participativas, a opinar e fazer escolhas. Com isso concluiu que os processos formativos para professores da Educação Infantil devem contemplar temas peculiares como a corporeidade.

Essa discussão se faz importante por discorrer do “ser estar no mundo”, uma vez que a aprendizagem passa pelas relações corporais, dialeticamente. Entendido desse modo, que o viver corporalmente é que nos faz evoluir como sujeitos sociais, a intervenção desse docente se modifica, podendo favorecer a aprendizagem mais significativa.

A autora também evidencia no seu trabalho que a escola, assim como a família, a religião, os meios de comunicação, dentre outros núcleos de convivência, compõem o contexto de formação do ser humano. Portanto, é a partir desse contexto de relações que a criança aprende a conviver em sociedade, a se colocar no lugar do outro, a respeitar as diferenças, a construir valores éticos e morais.

A Educação Infantil é a etapa em que a percepção e compreensão do próprio corpo são fundamentais; a criança aprende através do contato com pessoas diferentes do e diferenças, explora seus limites, potencialidades e a relação / interação professora / criança.

Além disso, a ação docente reflete na concepção de homem, sociedade e educação, e sobre que tipo de homem se pretende contribuir na formação. Dessa forma, as docentes entrevistadas foram observadas durante sua intervenção em sala e responderam a treze questões de uma entrevista semiestruturada. Ao término das observações, foram selecionados os dados transcritos da entrevista para serem analisados em associação com sua ação pedagógica e com auxílio da fundamentação teórica deste estudo. Sendo assim, inicialmente foi tratado do percurso histórico da Educação Infantil para compreender a realidade atual nessa etapa educacional.

Permitido ponderar e pensar em melhoria na qualidade da educação de crianças pequenas é pensar na qualificação dos docentes que, por sua vez, implica pensar ou repensar o seu processo formativo. E lembrar que processo formativo é correspondente à formação inicial e formação continuada, com uma constante atualização.

A autora afirma que o olhar para o ser humano em sua totalidade e complexidade, integrado em corpo e mente, já esteja bastante presente nos discursos atuais, a escola ainda tem primado pelo adestramento de corpos; tem tratado o ser humano de forma dual e fragmentada, de modo que há uma supervalorização da dimensão intelectual sobre as demais (afetiva, motora, social e moral).

Além de que muitas vezes impor uma disciplina à criança com intenção de condicioná-la ao corpo-máquina com as funções de assimilação, execução e obtenção de bons resultados, preferencialmente sem a necessidade de questionamento e reflexão por parte da criança. O professor, muitas vezes, exige da criança uma não mobilidade corporal, como se esse não movimentar fizesse o estudante a aprender melhor. Esse disciplinamento exagerado fabrica corpos submissos, diminuindo a possibilidade de pensamento autônomo e poder de decisão.

A dissertação de Mestrado de Mariana Zamberlan Nedel (2010) intitulada “Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade”, foi desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP).

Como principal objetivo foi analisar narrativas de professores de música e de crianças na faixa etária de 2 a 5 anos no procedimento de utilização de práticas corporais e de educação musicais como elementos participantes do processo de ensino e da aprendizagem da educação infantil, bem como analisar as práticas corporais e sua utilização ao longo das narrativas dos colaboradores durante as entrevistas; descrever o tipo de interesse manifesto em entrevista, que os professores de música e crianças têm na educação musical aliada às práticas corporais; tipificar as práticas pedagógicas dos dois professores colaboradores que foram entrevistados; compreender como as práticas corporais aliadas à música descritas pelos professores entrevistados se associam a uma educação total integradora e as principais contribuições do ensino destes conteúdos para as crianças, em diversos âmbitos de suas vidas.

O universo da pesquisa foram duas escolas da rede particular de ensino da cidade de Ribeirão Preto – SP e os sujeitos dois professores colaboradores e suas turmas de alunos. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e o instrumento de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas. Utilizou como referencial teórico: Freire (2005), Melo; Antunes; Schneider (2005).

Mariana em sua dissertação aborda o cuidar de si como uma arte da existência humana, uma arte que gravita em torno do “si mesmo”, de sua dependência e independência, do vínculo com o outro, dos procedimentos e formas utilizados para estabelecer o controle do “si próprio”, ou seja, falar sobre o cuidar de si, objetivo principal de uma “cultura de si”, já que a arte da existência encontra-se dominada pelo princípio segundo o qual é preciso “ter cuidados consigo próprio”.

Entender com isso que esta experiência do cuidar de si não pode se dar através de uma força dominadora, soberana, exercida em cima de um sujeito fraco, mas sim de um prazer que se deve ter consigo. Considera as práticas corporais sobre o foco de uma esfera onde as relações estabelecidas partem da ideia do corpo como merecedor de cuidado e as práticas corporais devem estar de acordo com cada corpo, ir ao encontro de cada um, valorizando as diferenças que enriquecem a vida e suas relações.

Como resultado da pesquisa, a autora concluiu que são analisadas as práticas corporais aliadas à música, utilizada pelos professores entrevistados, em relação às suas possíveis características relacionadas a uma educação total integralizadora.

Fabiola Berwanger (2011), com o trabalho intitulado “Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná, desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná, visou contribuir com reflexões sobre as manifestações corporais das crianças na educação infantil.

A justificativa da pesquisa é decorrente da concepção de que o estudo sobre o corpo não deve ser desagregado do estudo da criança, é um componente essencial para a compreensão do desenvolvimento infantil. O propósito desta pesquisa reforça em idealizar a importância do corpo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança pequena e também de apresentar o corpo infantil, que brinca, que se movimenta e que se comunica, tem atuado e sido recebido no contexto escolar.

O principal objetivo de estudo foi compreender como ocorre a expressão corporal da criança no contexto da educação infantil, promovendo um espaço para as crianças falarem sobre suas interações corporais estabelecidas no convívio escolar, particularmente, no âmbito da brincadeira. Para assentar os delineamentos teóricos, foi realizada uma fundamentação teórica à luz da perspectiva histórico-cultural, na qual decorreram sobre um corpo ao longo da história, discutindo sobre sua atuação na relação do homem com o mundo, sob aspectos culturais que estão imbricados no conhecimento e relação da criança com seu meio externo.

A pesquisa e de abordagem qualitativa, inspirada na perspectiva construtivo-interpretativa de Gonzalez Rey e nos pressupostos metodológicos da etnografia realizada a partir de observações da rotina de uma turma do segundo período de educação infantil de uma escola de Brasília. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora e com os alunos, os quais respondiam às perguntas ao terem acesso às cenas gravadas, durante o período de observação, de experiências lúdicas das crianças.

O referencial teórico utilizado foi Wallon, Galvão (2008) e Rabinovich (2007) para fundamentar sobre o movimento e o corpo na Educação Infantil.

A pesquisadora menciona que alguns professores formadores apontaram o grande valor do corpo e movimento para a Educação Infantil com foco na aprendizagem de habilidades e no desenvolvimento de competências que a criança irá utilizar posteriormente, ou seja, em função de suas contribuições com os aprendizados futuros das crianças. Sejam eles, associados à aprendizagem de movimentos mais refinados que venham a ser usados em práticas corporais mais elaboradas, como os esportes, ou mesmo, em relação ao desenvolvimento da criança de forma global. Isso significa que o movimento do corpo infantil não pode ser ignorado, visto como um entrave nos processos de aprendizagem. O corpo infantil deve ser compreendido sob todas as suas dimensões e não de forma fragmentada.

Como resultado a pesquisadora concluiu que professores formadores da educação infantil devem ter uma preocupação frequente com relação à sua prática, por meio da análise, avaliação e reorientação constante de suas ações docentes em prol de soluções e mudanças frente aos desafios enfrentados na formação de professores para a Educação Infantil.

William Vagner da Silva (2011) em sua dissertação de mestrado intitulada “O Movimento corporal na Educação Infantil” buscou compreender o cotidiano da sala de aula no trabalho com a criança sendo protagonista da dinâmica social, a noção de infância, como conceito delimitante da vida humana, e que nem sempre fez parte do cotidiano.

O objetivo deste trabalho foi compreender de que modo o corpo é compreendido nos currículos escolares, sobretudo, na interação cotidiana entre os sujeitos envolvidos na prática.

A proposta deste trabalho caracteriza-se como um Estudo de Caso do cotidiano da escola, tendo como ferramentas metodológicas as sessões de observação e a entrevista. A análise dos dados aponta para o fato de que a Educação Infantil ainda não conseguiu se constituir como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. O autor

percebeu ainda, que a ligação entre a Educação Infantil e os demais níveis de ensino ainda não foi devidamente estabelecida.

A metodologia de pesquisa adotada para este trabalho foi de cunho qualitativo. Os sujeitos da pesquisa foram dois professores da Rede Municipal de Ensino de São João Del-Rei – MG, que atuam na educação de crianças de 3 a 5 anos de idade.

Os referenciais teóricos utilizados foram Nobrega (2006), Galvão (1995), e Merleau-Ponty (2006).

O pesquisador compreende ainda que a restrição às vivências corporais e à expressão do corpo ainda são práticas bastante encontradas no cotidiano das instituições educacionais. Apesar disso, não se pode negar que os professores em seu trabalho cotidiano, se esforçam para criar estratégias que lhes permitam superar tais adversidades, visando fazer de sua prática uma experiência pedagógica rica em possibilidades.

E salienta ainda que a corporeidade surge, no contexto do seu trabalho como uma tentativa de resgatar o humano e toda a potencialidade contida em gestos e movimentos, arte, fantasia e criatividade. E que valorizar o corpo e a corporeidade na prática educativa da educação infantil significa considerar o ser humano como um ser multidimensional e integrado. Assim, ao conhecer o corpo na totalidade plena da sua existência poderá assumir-se como corpo, passando do simples uso do corpo para a sua vivência plena.

Concluiu-se que condicionantes de natureza material e técnica limitam a ação docente, de certa forma, impedindo que os docentes considerem a formação da criança de uma maneira mais ampla, e que pensar o lugar do corpo na educação da infância requer uma atenção especial à formação de educadores. A falta de uma identidade também faz com que o modelo da escola tradicional ainda seja a referência para a educação da criança e observou que o movimento corporal é desvalorizado na prática pedagógica, na qual se fazem presentes posturas de rigidez e imobilidade.

A dissertação de Monica Cristina Neto (2013) foi realizada no Centro Universidade Federal de São João Del Rei e tem como título “O corpo também aprende? lugar da corporeidade na prática pedagógica do 2º período da educação infantil”. O objetivo desta pesquisa foi investigar o lugar ocupado pela corporeidade na prática pedagógica do 2º período da educação infantil que atende crianças de 5 anos de idade. Período este que antecipa a inserção das crianças no ensino fundamental perante nossa cultura histórica educacional em favor para uma aprendizagem intelectual socialmente reconhecida.

A inquietação atribui aos processos globais de desenvolvimento humano dos quais envolvem o prazer, a entrega, o envolvimento, a interação e a expressividade, presentes na corporeidade, sejam suprimidos pela preocupação exacerbada com a cognição.

A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, o universo foram duas escolas da rede municipal de ensino de Barbacena/MG.

Como métodos para coleta de dados, a autora fez uso de observações da prática pedagógica das turmas investigadas e entrevistas com professoras e pedagogas das escolas-campo. Os dados foram sistematizados em categorias de análise e interpretados à luz do referencial teórico adotado: Gonçalves (1990), Oliveira (2010), e Wallon (2010).

Reitera que a corporeidade sustentada por esses pilares pode ser realizada na escola através de uma prática pedagógica lúdica que envolve o diálogo constante, brincadeiras, jogos, dinâmicas de integração e de sensibilização, realização de atividades relacionadas às artes de um modo geral e que a partir dessas considerações, temos elementos suficientes para relacionar aos preceitos defendidos pela corporeidade ao tratar da educação integral, não fragmentada, do homem. Integralidade que se expressa em suas relações com o outro, a natureza e consigo mesmo. E que se realiza na interdependência e reciprocidade entre as funções dos aspectos afetivos, motores e cognitivos.

Os resultados indicam que a corporeidade dos alunos do 2º período da Educação Infantil encontra-se mutilada, obscurecida em sua plenitude por uma prática pedagógica que desconsidera a ludicidade, o brincar, o agir e o sentir como importantes aspectos para a aprendizagem intelectual, tornando-se mais relevantes com a promulgação da Lei nº 12796 de 04/04/2013, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa etária a partir dos 4 anos de idade, no sentido de permitir a reflexão mais aprofundada a respeito da formação integral das crianças da Educação Infantil, considerando-as em sua multidimensionalidade emocional, sensível, estética, intelectual e motora.

Segundo a autora, as professoras possuem uma concepção equivocada do termo corporeidade e apontam incoerências entre o discurso sobre a prática pedagógica e o que é realizado realmente.

A pesquisa de mestrado da Erica Carolina Romano (2015) intitulada “Concepções e corporeidades docentes na educação infantil”, foi desenvolvida na Universidade Federal Paulista. O objetivo foi investigar a relação estabelecida entre as concepções dos professores sobre corpo, criança e Educação Infantil e suas próprias corporeidades. Como referencial

teórico, a autora fez uso dos seguintes autores Freire (1995, 1996), Foucault (1994), Gonçalves (2013), Merleau-Ponty (1999). A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e o procedimento de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas com três educadoras atuantes na etapa da Educação Infantil.

A análise dos dados foi desenvolvida no paralelo estabelecido entre as questões da pesquisa, os dados coletados, as inferências realizadas e as perspectivas teóricas adotadas. Foram elaborados blocos temáticos a partir dos objetivos delineados centrados em quatro pontos, que se dividem em: Olhar sobre a concepção de criança e a finalidade da educação a elas destinada; Olhar sobre a concepção de corpo; Olhar sobre as práticas da educadora infantil no tocante ao lugar que atribui ao corpo a partir da concepção que tem dele; Olhar sobre o que as concepções e corporeidade revelam acerca dos modos de ser e estar no mundo e na escola.

A pesquisadora favorece sua reflexão de forma a sistematizar as contribuições dos autores mobilizados por esta pesquisa à sua concepção de corpo, acerca do corpo consciente compreendido como totalidade. Cita o termo corporeidade é entendido como condição de existência fundamental do ser na sua totalidade, como qualidade de ser corpo humanizado e fragilizado em um mundo significativo.

Os dados analisados indicam a relevância da reflexão docente, da tomada de consciência sobre os condicionantes histórico-sociais e da adoção de estratégias de ação no fazer docente para que profissionais da educação assumam ter função efetivamente educativa, e diante deste entendimento, assumam um papel influenciador em potencial para as crianças compreenderem seus modos de ser e estar em suas corporeidades.

Aponta que as corporeidades são docentes e por essa razão é que há a necessidade de consonância do fazer docente com as finalidades de desenvolvimento integral e humanização das crianças, o que indica, ainda, que os processos formativos para docência precisam cuidar teórica e vivencialmente das corporeidades que assumirão a função docente.

Rubia Vanessa Vicente Demétrio (2016) em sua dissertação de mestrado produzida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada “A dimensão corporal na relação educativa com Bebês: na perspectiva das professoras” teve por objetivo principal analisar como as professoras compreendem o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas em um grupo de bebês – Grupo 1, que fica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Partiu do princípio de que a relação estabelecida entre a professora e os bebês é

primordialmente corporal, questionou-se de que modo essa dimensão compõe a especificidade da relação educativa com esse grupo.

A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e como instrumento de coleta de dados fez uso da entrevista semiestruturada a qual foi respondida por 12 professoras, que atuam com o grupo de bebês; e, para análise dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo. O referencial teórico utilizado para a análise do trabalho foram, Le Breton (2006, 2009) e Wallon (1975).

As ações de comunicação através do corpo do bebê, inicialmente, se apresentam como um desafio, já que as professoras têm dificuldade em compreender o que eles dizem, todavia lançam mão de estratégias como a observação, o registro, as informações dos familiares e a conversa com cada um individualmente, que ajuda a entender o que querem, assim como a melhor forma de responder a cada qual.

Por fim, compreende-se que a dimensão corporal tem um lugar central nas relações educativas no grupo (pesquisado) de bebês, já que é pelo corpo que os sujeitos envolvidos nesta relação interagem e se comunicam. As ações de cuidado, de brincadeira e de comunicação são reconhecidas como as ações pelas quais o corpo ganha mais visibilidade e que as ações das professoras e dos bebês ganham sentido e significado.

A pesquisa apresentou como resultado que a dimensão corporal compõe a especificidade educativa do grupo de bebês, principalmente identificadas nas ações de cuidado, ações de brincadeira e ações de comunicação; possibilitou observar que as relações estabelecidas no grupo de bebês exigem da professora uma disposição corporal para atender às necessidades físicas, emocionais e relacionais dos bebês, ocasionando um desgaste do corpo adulto e uma necessidade de compartilhamento da docência com um terceiro profissional. Outro aspecto analisado refere-se à potência presente na ação dos bebês nas relações educativas da creche, especificamente marcadas nas ações de brincadeira, de interação e de comunicação.

Quadro 2 – Teses sobre a temática: corpo e corporeidade na Educação Infantil

Nº	AUTOR	TÍTULO	INTITUIÇÃO	MODALIDADE	ANO
01	Nara Rejane Cruz de Oliveira	Corpo e Movimento na educação infantil: concepções e saberes	Universidade de São Paulo	Doutorado	2010

		docentes que permeiam as práticas cotidianas.	(USP)		
02	Irene Carrillo Romero Beber	As experiências do corpo e movimento das crianças pequenas: Reflexão para a pedagogia da infância.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Doutorado	2014

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

A pesquisa de doutorado de Nara Rejane Cruz de Oliveira (2010), realizada na Universidade de São Paulo (USP), tem como título “Corpo e Movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas”. Para a autora, é preocupante como as ações relacionadas com a educação corporal, envolvendo corpo e movimento não são recentes na Educação infantil.

O objetivo desta pesquisa foi investigar qual a concepção de corpo e movimento que norteiam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, bem como a relação estabelecida entre tais práticas e suas vivências e as experiências corporais anteriores.

A metodologia é de abordagem qualitativa beneficiando o trabalho por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com dois professores de Educação infantil das classes de crianças de cinco anos de idade, de escolas municipais de Educação Infantil nas cidades de São Paulo e de Jundiaí / SP.

Os referenciais teóricos utilizados foram Kuhlmann Jr. (2000), Ferreira (2001), Figueiredo (2006) e o RCNEI (1998).

A pesquisadora faz uma reflexão sobre o tema, onde situa o corpo e o movimento em priorizado de análise e aponta a necessidade de uma compreensão mais ampla a respeito do tema. O corpo é aqui considerado a condição primordial de existência do ser humano no mundo, elemento culturalmente mediado historicamente produzido.

Evidencia que o sentido de entendimento do corpo também torna possível a elaboração de uma crítica ao modo de viver, assim abre possibilidade para outros percursos e perspectivas para conhecimento e mudanças. Considerando que o corpo é a própria condição de existência humana, é essencial que haja preocupação e atenção para com suas modificações.

A pesquisadora reitera que o corpo é a expressão do ser humano no mundo, como os seres humanos sabem servir-se de seus corpos. Para este autor, o ser humano precisa ser compreendido na perspectiva de fato social total, ou seja, partindo da consideração de que o corpo se materializa por meio de dimensões que compõem uma totalidade. Compreende-se então que o espaço como elemento fundamental para o ser humano, especialmente para as descobertas e aprendizagens na infância, em sua relação direta com o corpo e movimento.

Os resultados apresentados indicaram que os professores atuantes na Educação Infantil reconhecem a importância do corpo e movimento diante das práticas pedagógicas que beneficiem as dificuldades encontradas na modalidade e nos espaços físicos e suas utilizações. Diante desta comprovação, aponta que a necessidade de uma formação profissional que garanta subsídios, contribuição e incentivo para que os professores possam de fato refletir e construir suas práticas cotidianas fundamentadas em um olhar mais crítico na perspectiva da de corpo, corporeidade e movimento na educação infantil.

A pesquisa de doutorado de Irene Carrillo Romero Beber (2014), realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tem como título “As experiências do corpo e movimento das crianças pequenas: Reflexão para a pedagogia da infância”.

O principal objetivo deste trabalho é desenvolver argumentos que esclarece a dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem das crianças pequenas. Utilizou 25 crianças entre 2 e 3 anos, durante o período de 9 meses entre abril e novembro de 2012 em um Centro de Educação Infantil no Município de Sinop-MT.

A metodologia adotada foi inspirada nos parâmetros da pesquisa etnográfica. Com o propósito de ampliar as possibilidades de captura das manifestações da corporeidade das crianças foi elaborado o instrumento metodológico nomeado de “olhar 3D”, resultado da composição da abordagem fenomenológica, a escuta sensível e a descrição densa.

A autora utilizou os seguintes autores para fundamentação teórica: Oliveira (2010), Merleau-Ponty (2009), Wallon (1975; 2008).

A autora indica que três etapas foram marcadas durante a pesquisa: as ações anteriores à imersão no trabalho de campo; a imersão no campo de pesquisa e a convivência com os sujeitos; e a etapa de distanciamento e análise dos dados. Através da observação realizada, foi possível inferir que elas constroem rotas de movimentação e a partir delas interagem e apreendem o mundo que as cercam.

As questões que configuraram o movimento é uma sequência de ações que representam a interpretação do mundo pela criança, e na maioria das vezes não está centralizada na comunicação oral. A autora afirma que, nestas situações o movimento assume o papel fundamental no processo de comunicabilidade. As rotas de movimentação são evidências da potencia de aprendizagem que o corpo em movimento da criança possui.

Essa inferência remete a compreensão da dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem. Três elementos se articulam e dão sustentação às rotas de movimentação: a presença do adulto, o meio (espaço físico e social) e ação autônoma das crianças. Com isso, a experiência de pesquisa traz dois outros elementos importantes a serem considerados acerca da educação de crianças pequenas. O primeiro se refere à forma escolar presente nos rituais pedagógicos, especialmente no que diz respeito ao controle dos corpos e de como a forma escolar formata os modos de agir das adultas e das crianças. Outro aspecto destacado remete à dimensão ética e pedagógica do cuidado, implicado num duplo papel exercido pelos adultos nos processos de aprendizagem.

O que prepara o meio organiza os espaços e ambientes propícios para o desenvolvimento e o de quem oferece a segurança e proteção.

Diante da pesquisa realizada, o trabalho de campo evidenciou a importância do tempo livre pedagogicamente preparado, como um tempo necessário para mover-se em liberdade, numa ação pedagógica pensada com e para as crianças.

Dos dez trabalhos analisados, sete foram produzidos na região sudeste e três na região sul. No período temporal selecionado por nós não encontramos nenhum trabalho produzido nas regiões Centro-Oeste, Norte, Nordeste do Brasil.

Este levantamento de dados constatado no período de janeiro de 2010 a setembro de 2016, ou seja, nos últimos seis anos demonstram que o número de estudos nos cursos de Pós-graduação *Strito Sensu* vem crescendo no Brasil, mas o tema corpo e corporeidade da criança pequena ainda necessita de mais estudos.

3.2. Referenciais teóricos utilizados nos trabalhos pesquisados.

Neste item serão descritos os referenciais teóricos que os (as) pesquisadores (as) se apoiaram para destacar as questões de corpo e corporeidade na Educação Infantil e os pontos convergentes entre eles.

Quadro 3 – Referencial Teórico - dissertações

AUTOR / INSTITUIÇÃO	TÍTULO / ANO	NÍVEL	REFERENCIAL TEÓRICO
Adriana de Almeida Nogueira Costa Raser. <u>Centro Universitário Moura Lacerda</u> <u>Ribeirão Preto</u>	A construção de significados atribuídos ao corpo na educação infantil <u>2010</u>	Mestrado	Henri Wallon (1979); Galvão (2008) Foucault (1995);
Patrícia Alzira Proscêncio <u>Universidade Estadual de Londrina (UEL)</u>	Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente <u>2010</u>	Mestrado	Freire (1996) Foucault (1987).
Mariana Zamberlan Nedel <u>Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)</u>	Educação e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade <u>2010</u>	Mestrado	Foucault (1985) Melo; Antunes; Schneider (2005).
Fabíola Berwanger Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Os saberes do movimento do corpo na educação infantil. <u>2011</u>	Mestrado	Wallon (2008), Rabinovich (2007)
William Vagner Da Silva <u>Universidade Federal de São João Del Rei</u> <u>(UFSJ)</u>	O Movimento corporal na Educação Infantil em busca da compreensão do cotidiano da sala de sala. <u>2011</u>	Mestrado	Merleau-Ponty (2006) Nobrega (2005) Wallon apud Galvão (1995).
Monica Cristina Neto	O corpo também aprende? O lugar da corporeidade na	Mestrado	Wallon (2010) Freire apud Gonçalves (1990) e Oliveira (2010)

<u>Universidade</u> <u>Federal de São João</u> <u>Del Rei</u> <u>(UFSJ)</u>	prática pedagógica do 2º período da educação infantil. <u>2013</u>		
Erica Carolina Romano <u>Universidade</u> <u>Estadual</u> <u>Paulista</u> <u>(UNESP)</u>	Concepções e corporeidades docentes Na educação infantil. <u>2015</u>	Mestrado	Freire (1994, 1995, 1996, 1999, 2003), Gonçalves (2013) Foucault (1994) Merleau-Ponty (1999)
Rubia Vanessa Vicente Demétrio <u>Universidade</u> <u>Federal de Santa</u> <u>Catarina</u> <u>(UFSC)</u>	A Dimensão Corporal Na Relação Educativa Com Bebês: Na Perspectiva Das Professoras. <u>2016</u>	Mestrado	Wallon (1975) Le Breton (2006, 2009)

Fonte: quadro elaborado pelas pesquisadoras

Quadro 4 – Referencial Teórico – teses

AUTOR / INSTITUIÇÃO	TÍTULO / ANO	NÍVEL	REFERENCIAL TEÓRICO
Nara Rejane Cruz de Oliveira <u>Universidade de São</u> <u>Paulo</u> <u>(USP)</u>	Corpo e Movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas. <u>2010</u>	Doutorado	Foucault (2002)
Irene Carrillo Romero Beber Universidade Federal do Rio Grande do Sul <u>(UFRGS)</u>	As experiências do corpo e movimento das crianças pequenas: Reflexão para a pedagogia da infância. <u>2014</u>	Doutorado	Merleau-Ponty (2009), Wallon (1975, 2008), Foucault (1987)

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Observando os quadros das dissertações e teses, verificamos que dos dez trabalhos examinados, as ideias de Henri Wallon, Michel Foucault e Paulo Freire foram as mais utilizadas para fundamentar a temática *O corpo e a corporeidade na Educação Infantil*, portanto, nesse momento, faremos uma apresentação das ideias de cada um dos autores.

Vale ressaltar que as premissas de Wallon foram citadas em seis trabalhos, as de Foucault também em seis, e as de Freire em dois, sendo que alguns pesquisadores utilizaram, pelo menos dois desses autores em conjunto.

Henri Wallon teve sua trajetória acadêmica revelando uma ampla formação em Filosofia, Medicina, Psiquiatria e âmbitos que evidenciam seus interesses pelos estudos da Psicologia e à Psicopatologia. A maioria das suas obras e atividades são dirigidas para a educação.

Registrou detalhadas e rigorosas observações de crianças pequenas e adolescentes internados em serviços psiquiátricos com confusos e agitados comportamentos diferenciados. “A diferença entre a criança normal e a patológica é profunda e não consiste apenas no contraste entre progressão gradual e contínua e um atraso e fixação de certos comportamentos”. (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 11).

A partir deste ponto Henri Wallon passou a dedicar-se aos estudos das crianças, evidenciando o estudo do desenvolvimento que buscou como objetivo fundamental o enigma e o estudo da consciência, além do melhor percurso para assimilar e entendê-la, buscando também sua essência.

Com as investigações e análises de suas observações, conseguiu realizar conferências e comparações entre crianças normais e patológicas, exprimindo os princípios reguladores do processo além de identificar os estágios, como veremos a seguir, criando assim, sua teoria do desenvolvimento.

Mahoney e Almeida (2012) nos esclarecem que Wallon aborda como realizou a leitura do desenvolvimento da criança e relaciona a explicação desse processo e como fez os apontamentos.

Para acompanhar as leituras feitas por Wallon é preciso um esforço para escapar de um raciocínio dicotômico, que fragmenta a pessoa (ou motor ou afetivo; ou afetivo ou cognitivo), na direção de um raciocínio que apreenda a pessoa como se constituindo dessas dimensões em conjunto. Essas dimensões estão vinculadas entre si, e suas interações em constante movimento [...] (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 12).

A teoria de Wallon indica duas ordens de fatores que estabelecem as circunstâncias que manifestam as atividades por estágio, expostos como fatores orgânicos e sociais considerando a imersão do organismo submetido na cultura estipulada de cada época subsidiando a interação entre esses fatores diante das possibilidades e limites.

Diante disto Mahoney e Almeida (2012) citam a sequência de estágios proposta por Henri Wallon: Impulso Emocional (0 a 1 ano); Sensório-Motor (1 a 3 anos); Personalismo (3 a 6 anos); Categorical (6 a 11 anos); Puberdade e Adolescência (11 anos em diante). As autoras salientam que:

As idades indicadas foram propostas por Wallon para as crianças de sua época e de sua cultura. Precisam ser revistas para nossa cultura nos dias de hoje. Entretanto, mais que os limites etários, é preciso observar quais interesses e atividades predominam em cada período (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 12).

As autoras afirmam que os estágios projetados por Wallon só adquirem sentido através de seguimentos entre eles, onde cada um é projetado de cada vez, dessa maneira é possível identificar quais os comportamentos que sobressaem e as crianças reagem as situações que representam aos mecanismos disponíveis. As autoras citam os cinco estágios, seguindo abaixo a sequência de cada um deles.

O primeiro estágio de desenvolvimento abrange o período do nascimento até um ano de idade e se divide em dois momentos: o da impulsividade motora e o emocional.

Em consequência de sua inaptidão prolongada, mostra-se incapaz de resolver suas próprias necessidades de sobrevivência, necessitando do meio social para interpretar, dar significado e trazer respostas a elas, e suas reações de bem estar e mal estar irão inicialmente se manifestar mediante descargas motoras indiferenciadas (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 19).

Para Wallon, a impulsividade motora manifesta-se através do organismo humano por meio de reflexo e movimentos propulsores é o meio de comunicação da criança. Esta passa por um período de desconforto que acarretará em descargas motoras que são consideradas movimentos reflexos, impulsivos, descontínuos, não intencional para auxiliar na circunstância de tensão presentes no meio exterior e na vida psíquica.

As autoras citam também que Wallon apresenta o movimento em três etapas favoráveis ao processo de desenvolvimento: “a primeira forma são os movimentos de equilíbrio ou reações de compensação e de reajuste do corpo sob a ação da gravidade, através de posturas necessárias de apropriação de posições fundamentais para o corpo – deitada, sentada, joelhos e finalmente em pé”. Essas etapas citadas referentes às posições são fundamentais na obtenção do espaço e mudanças de comportamento da criança. A segunda etapa

são os movimentos de preensão e de locomoção, Wallon refere-se aqui aos deslocamentos do corpo e dos objetos no espaço que trarão à criança outra concepção de si mesma e do domínio do espaço” e a terceira, “são reações posturais, que vão permitir atitudes expressivas e mímicas (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 24).

Entendemos então, que o movimento é decorrência da atividade muscular evidenciando o aspecto clônico (ligado aos músculos de alongamento e encolhimento do corpo) e o aspecto tônico (voltado às atitudes e posturas corporais) práticas que atribuirão certo grau de consistência e aspecto determinado. À medida que o desenvolvimento da criança vai se propagando as mutações vão acontecendo para interagir com o meio (Galvão, (1995).

Wallon aponta este acontecimento como maturação, e afirma que “em conjunto com ação do meio humano exerce um sobre o outro, uma influencia reciproca, provocará progressos decisivos na evolução da criança”. (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 25).

Outro ponto importante para Wallon segundo as autoras é a afetividade. Esta se manifesta através da expressão e comunicação que evidencia com as descargas motoras. A emoção está totalmente ligada à afetividade. Wallon destaca ainda que os bebês apresentam a ausência de instrumentos cognitivos, então fica difícil expor a emoção como mecanismo da comunicação e sobrevivência.

Os movimentos corporais, posturais, o choro, o sorriso atuam sobre o entorno de forma contagiante, estabelecendo um campo de comunicação e um vínculo entre criança e envolventes, suprimindo a insuficiência cognitiva do início da vida. Podemos entender “afetivo” aqui como a capacidade de afetar o outro, contagiando-o para uma solicitação (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 25).

Para compor o desenvolvimento, Wallon também aborda a emoção e o tônus muscular, ambos caminham juntos, movimentos e gestos são trazidos pela criança em diversas situações. As atividades circulares,

são movimentos inicialmente casuais, mas que serão repetidos intencionalmente pela criança, levando-a a investigar a conexão entre seus movimentos e seus efeitos e a variação dos efeitos diante das variações dos movimentos, ajustando cada vez mais seus gestos aos resultados obtidos e tornando-os, assim, mais precisos e uteis (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 27).

As autoras afirmam que por intermédio da atividade circular, a criança consegue reconhece o próprio corpo, assim como suas partes e as atividades apresentadas. A descoberta acontece casualmente quando começa a explorar seu corpo, como levar as mãos à boca por exemplo. A consciência corporal é constatada através do conhecimento sensório-motor corporal.

No Estágio Sensório-Motor e Projetivo, “as atividades se concentram na exploração concreta do espaço físico, pelo agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar etc., auxiliadas pela fala que se acompanha por gestos, inicia-se o processo de discriminação entre objetos, separando-os entre si. Toda essa atividade motora exuberante ao sensório-motor prepara o afetivo e o cognitivo para realçar a criança para o próximo estágio”. (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 12).

Segundo Wallon, este estágio tem início por volta de um ano e expande até os três anos de idade. Predominam as questões de exploração e manipulação, onde posiciona a criança em contato com o mundo (espaço) físico, então, a inteligência vai beneficiar a construção da realidade.

Para Galvão (1995) o estágio sensório-motor e projetivo “demonstra a aquisição da marcha e da apreensão de objetos e na exploração de espaços”. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo projetivo empregado para nomear o estágio deve-se à “[...] característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar,

o ato mental – projeta-se em atos motores e predominantes às relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica)”. (GALVÃO, 1995, p. 44).

A autora aponta também que para Wallon a criança utiliza seu corpo, o espaço e objetos para relacionar-se de modo diferenciado ao desprender-se da atividade sensório-motora para a projetiva.

A imitação também conquista seu momento contribuindo para o desenvolvimento. “Neste sentido, a imitação é ao mesmo tempo, participação e desdobramento ao ato, contradição que anuncia o nascimento da representação e revela sua importância para o desenvolvimento psicológico da criança”. (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 35). Esta participação contempla com o espaço físico explorado pela criança, onde realiza espontaneamente o movimento de imitação.

A modificação, a repetição e a ampliação de cada movimento realizado pelo corpo da criança podem ser nomeados: recursos primordiais para a consciência corporal, noção de consciência corporal que pontua o personalismo. Para que estabilize as etapas de identificação e apropriação do eu corporal, é prioritário que a criança conceda uma relação entre sua pessoa e a sua imagem.

O período animista acompanha este processo, quando a criança brinca e expõe sua própria imagem em reflexão no espelho, explora sua imagem, concedendo a existência e vida própria. “A criança imita a si mesma por meio da imagem refletida como se fosse ao mesmo tempo dois personagens desempenhando um só papel. Os avanços cognitivos alcançados neste estágio, possibilitam-lhe a incorporação das partes de seu corpo à unidade corporal”. (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 38).

O estágio do personalismo é o enriquecimento da construção da individualidade. “A imagem corporal também pôde e diferenciada, compreendida como desdobramento entre a imagem do corpo concreto, o que possibilitou a representação e unificação do corpo em uma totalidade, isto é, a capacidade da criança em reconhecer a imagem refletida do próprio corpo”. Wallon aponta que “a consciência é requisito essencial para a tomada da consciência de si, para o progresso de diferenciação eu-outro, e pode ser compreendida como prelúdio da constituição da pessoa”. (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 13).

Ainda segundo as autoras, Wallon caracteriza este estágio através de um acentuado e excessivo trabalho afetivo e moral com a criança, tomando à sua consciência; “a criança já sabe dissimular entre o deve ser e sua vida secreta, isto é, sabe dissimular sentimentos e

atitudes que poderiam ser desaprovados pelo adulto, guardando-os para si”. (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 45).

Evidenciam ainda que no personalismo, a criança tem o pensamento infantil caracterizado exatamente por um sincretismo de caráter global, desordenado e contrário, onde encontramos situados em diversos planos de conhecimento. Além dos critérios afetivos preponderam com os objetivos e pragmáticos na seleção dos temas de sua atividade mental.

As autoras citam que a consciência de si segundo Wallon, pressupõe uma diminuição do sincretismo da pessoa, haverá a questão de diferenciação entre elas, mas que será fundamental para o plano de inteligência. Assim, “o estágio categorial vai apresentar uma orientação centrífuga, direcionando a atividade da criança para o conhecimento do mundo exterior objetivo”.

Durante esta fase a criança instrui-se aos objetos familiares, percebendo assim à existência das coisas, independente de sua personalidade. As experiências emocionais também estão compreendidas juntamente com a estabilidade. É neste período que a criança permanece em mutação e toma consciência de si mesma. Segundo Galvão (1995, p. 44) é,

graças à consolidação da função simbólica e a diferenciação da personalidade realizada no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência; os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo.

Assim, toda atividade intelectual realiza-se por práticas e Wallon afirma que é na escola que a criança transforma e exercita suas potencialidades, modificando a imagem que carrega de si e do outro, as vivências em família, nas equipes etc., considerando sempre as necessidades infantis.

Mahoney e Almeida (2012) reiteram que a criança quando de posse do equilíbrio afetivo, poderá defrontar mais adequadamente com as inquietações e as indagações que nela situam, causados pelo conflito que marca o começo do estágio da puberdade e adolescência.

Nesse estágio, segundo as autoras, Wallon apresenta a última etapa que desassocia a criança do adulto que se transformará. “[...] a etapa vivenciada, afeta a vida da criança em todas as dimensões (afetivas, cognitivas, motora) e opera a passagem da infância à adolescência”. (MAHONEY E ALMEIDA, 2012, p. 59).

Na fase de desenvolvimento chamada de adolescência, o jovem impulsiona à novas necessidades, diante de dúvidas, invenções, construções, descobertas, aventuras, descobrir o porquê das coisas (razão), das pessoas, além de sua origem e destino.

As autoras citam então as leis reguladoras que apontam a alternância de direções contrárias entre os estágios, “o movimento predominante ou é para dentro (Impulsivo Emocional, Personalismo) para o conhecimento de si ou é para fora, para o conhecimento do mundo exterior (Sensório Motor e Projetivo, Categorical)”, e a alternância de predomínio de conjuntos funcionais a cada estágio, “as configurações das relações entre eles mostra qual deles fica mais em evidencia ou é o motor (Impulsivo Emocional) ou o cognitivo (Sensório Motor e Projetivo, Categorical)”. (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 14). Cada qual prevalece em um estágio e sustentam-se reciprocamente, a execução e o amadurecimento são compartilhados.

A Integração Funcional, considerada como terceira lei indica e determina outra característica que especifica a relação entre os estágios e conjuntos funcionais categorizados. “Essas leis descrevem tanto o movimento do processo de desenvolvimento no seu todo, como nas fases menores dentro de cada estágio” (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 14).

As autoras também apontam que os conjuntos funcionais propagam de maneira clara a forma sincrética do ato motor, o afetivo e o cognitivo que difundem de forma indiferenciada aos estímulos internos e externos ao meio, exigindo esforços mais coordenados e articulados diante das intenções, solicitações e adaptações vivenciados. “Essas transformações traduzem a passagem do sincretismo para a diferenciação, que é tendência de todo o processo de desenvolvimento”. (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 14). O ato de desenvolvimento é capacitar às reações das mais simples as mais complexas, com situações múltiplas e variadas.

“O motor vai de uma movimentação global do corpo para atividades cada vez mais específicas, mais controladas, mais ajustadas as diferentes situações do meio. Os movimentos vão se aperfeiçoando e a criança vai percebendo as relações ente a função de cada parte de seu corpo e os objetos que a rodeiam” (MAHONEY e ALMEIDA, 2012, p. 15).

Concluimos que a psicogênese da pessoa completa argumentada por Wallon conduz ao estudo integrado do desenvolvimento, relacionado a uma dimensão constituída entre a afetividade, a motricidade e a inteligência considerando, assim, a evolução do sujeito. Vimos que o corpo para Wallon tem um aspecto primordial no desenvolvimento, todas as outras dimensões se desenvolverão naturalmente se o corpo tiver espaço para se comunicar.

Michel Foucault, filósofo francês, teórico social e crítico literário, teve entre os intelectuais contemporâneos grande influência entre os filosóficos pós-guerra. Durante sua trajetória acadêmica formou-se também em Psicologia e Psicopatologia.

O corpo para esse autor é parte fundamental da sobrevivência humana e é conceituado em algumas de suas obras. “Os estudiosos do fenômeno corpo, lançam sobre ele vários olhares, assim como conceitos diversos”. (BRIGHENTE e MESQUIDA, 2010. p. 2391). A princípio o corpo foi compreendido e pensado como corpo biológico e mais tarde atribuído como corpo cultural e corpo vivido.

No século dezoito, o corpo foi objeto e alvo de torturas como forma de castigo e punição. A proibição era alvo de limites padronizados entre o normal e o patológico, o corpo das crianças era gerenciado dentro das instituições escolares e o das mulheres era subestimado e desprezado. Este ponto citado nos remete para algumas situações apontadas atualmente, quando o corpo sofre dominações e obrigações que geram consequências. Foucault (2010) aborda o “poder disciplinar” como tema complexo em seu ponto de vista. “O poder está dominado através da consciência do próprio corpo [...] o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo”. (FOUCAULT, 2010, p. 235).

Foucault traz em sua reflexão um olhar sobre o corpo, denominando-o dóceis. Como explicamos e abordamos na citação abaixo.

É difícil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado [...] nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo?. Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Brighente e Mesquida (2010) citam que neste processo, ocorre o “adestramento dos corpos”, e o quanto é importante apontar os métodos e recursos fundamentais para um bom desempenho e ofereça resultados empenhados. “O termo “adestrar” tem como objetivo o poder de disciplinar “multidões confusas e inúteis de corpos” e então, preparar e produzir “indivíduos obedientes”. (FOUCAULT, 2014, p. 164).

[...] ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, centro dos quais reina a noção de “docilidade” que une o corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Brighente e Mesquida (2010) reiteram que “o poder disciplinar é invisível, pode vigiar sem ser visto, se expressando pelo olhar e exercendo seu controle sobre os corpos em questão”, mantendo o indivíduo disciplinado, assim é fundamental que a individualidade de cada corpo seja notada (BRIGHENTE e MESQUIDA, 2010. p. 2392).

Segundo os pesquisadores Medeiros e Peixoto (2010, p. 3),

a disciplina tem seu momento histórico marcado pelo nascimento de uma nova arte de corpo humano que visa à construção de uma relação que o torna tanto mais obediente quanto mais é útil, inversamente”. Então, “o controle disciplinar na consiste em simplesmente determinar uma serie de gestos definidos, mas também em impor a melhor relação entre o gesto e atitude global do corpo que é sua condição eficácia e rapidez, há, portanto, uma prática voltada para o estabelecimento de uma correlação entre o corpo e determinados gestos buscando sempre o resultado mais preciso

Foucault (1987) reitera que “o corpo humano entre numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”. “Uma anatomia política”, que é manipulada e comparada a “mecânica do poder”. “Define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina”. A disciplina constrói então, segundo Foucault, “corpos submissos e exercitados, corpos dóceis”. (FOUCAULT, 2014, p. 135).

O domínio e a consciência do próprio corpo só poderão ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder [...] a partir do momento em que o corpo exerce esse poder o efeito consequente é perturbador. (FOUCAULT, 1987, p. 236).

Brighente e Mesquida (2010) apontam a docilização dos corpos pela disciplina, e o significado disto é intencionar “pessoas boas sem lhes dar um espaço de reflexão acerca de sua posição na sociedade ou no mundo”. Afirmam ainda que,

contestar, principalmente contra o sistema, não é permitido, pois vive-se uma falta liberdade, já que se está envolvido em um sistema que busca cada vez mais alunos, e posteriormente trabalhadores que ajam de forma mecânica. O alvo é o corpo de crianças, jovens, adultos (homens e mulheres) passíveis de serem sujeitados, como assevera Foucault (BRIGHENTE E MESQUIDA, 2010, p. 2395).

Assim Peruzzi e Silva (2015, p. 8) apontam também em seu artigo, que para a fabricação de “corpos dóceis”, somente a consciência e a disciplina corporal não são suficientes, faz-se necessária uma “arte da distribuição”, além do domínio desse poder por meio de “instituições notáveis”, ou seja, “mais do que castigar corporalmente, a disciplina está mais interessada em distribuir os indivíduos num espaço determinado e controlar suas atividades num tempo específico”.

Os autores descrevem os espaços de distribuição segundo Foucault (1987): são apontadas como procedimentos que são identificados e evoluem como: “encarceramento, quadriculamento, localizações funcionais e ordenamento em filas”. O “encarceramento” é considerado, por exemplo, colégios e quartéis, como lugares seguros e delimitados nos espaços; o “quadriculamento” ou “localização imediata” resulta e racionaliza em “um espaço disponível para cada indivíduo, embora este reconheça o seu lugar correspondente, assim como o do outro; as “localizações funcionais” tem como propósito uma “vigilância disciplinar”, além de implantar espaços úteis para o sistema, como por exemplo, hospitais (pacientes / doenças) e indústrias (organização de serviços / rendimentos) e “ordenamento em filas”, considerado o mais aprimorado, organiza a posição de cada indivíduo, independente dos espaços de estejam. (FOUCAULT, 2014, p. 137).

Desta forma Foucault (1987) afirmar que é necessário disciplinar para que o corpo permaneça sob controle e vigiado perante de suas atividades temporal, citadas como: “horário” – relacionado a organização e estabelecer ocupações determinadas; “elaboração temporal do ato” – ajustes para garantir ritmos corporais em determinados movimentos, por exemplo; “correção entre corpos e gestos” – impõe globalmente gestos definidos em série, por exemplo, voltados à rapidez e eficácia; “articulação corpo-objeto” – ou seja, manipulação, o corpo deve manter uma relação com o objeto estipulado no momento; “utilização exaustiva” – progressão e rendimento.

Todas estas técnicas apontadas por Foucault (1987) segundo Peruzzi e Silva (2015), levam a normatizar o disciplinar do corpo, através de sistema essencial com penalidades

específicas. O castigo disciplinar, por exemplo, tem uma função de reduzir os desvios, ensinar é a principal meta para privilegiar as punições. “O corpo então é reprimido pelo poder de disciplinar que o torna “dócil”, com o incansável controle que o sistema exerce sobre cada indivíduo com o objetivo de torná-los consumidores, produtivos e sem possibilidade de pensarem por si próprios”. (BRIGHENTE E MESQUIDA, 2010, p. 2397).

Segundo Foucault (1987) a escola é vítima do “poder de disciplinar”, o professor “é responsável por um olhar classificador, uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e de recompensar”.

Segundo Araujo (2001) as escolas vigiam e controlam a todo instante, aperfeiçoam e desempenham exercícios, gestos e comportamentos são padronizados e rigorosos, condicionados nos corpos frágeis. A sala de aula é composta por um operador pedagógico, que auxilia os educandos no controle da disciplina e postura do corpo, das emoções, no empenho do conhecimento.

Os corpos dóceis e disciplinados são educados e vigiados na instituição escolar “para que não escape as normas e sempre responda com o esperado”, Foucault (1987) afirma que há duas implicações de penalidade hierarquizante: a primeira é distribuir os escolares conforme suas aptidões e comportamentos de forma que se saiba o que fazer com eles fora da escola, e a segunda é aplicar sobre eles uma pressão contínua para que todos sejam submetidos ao mesmo padrão, ou seja, a docilização durante o processo de ensino. (FOUCAULT, 2014, p. 167).

Conclui-se que “o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo [...] o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoara os sonhos dos que buscam a perfeição disciplinar [...] corpo natural, portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que tem sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes. O corpo, tornando-se alvo de novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. O corpo do exercício mais do que da física especulativa; corpo manipulado pela autoridade mais do que atravessado pelos espíritos animais; corpo do treinamento útil e não da mecânica nacional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais”. FOUCAULT (2014, p. 152).

Paulo Freire, na maioria de suas obras, traz o conceito de corpo consciente, ou seja, um corpo que fala, que anda, que pensa e, portanto, não pode ser menosprezado pela escola. Abordaremos agora esta questão partindo de alguns de seus escritos.

Desde os primeiros momentos do nascimento de uma criança, o seu corpo é referenciado como um mecanismo, envolvente de sensibilidades e conceitos fundamentais para a construção de conhecimento. Com o passar dos dias, surgem necessidades e manifestações prioritárias.

Dessa maneira, ter consciência do corpo para usá-lo em todo seu potencial se faz necessário para que consiga resultados qualitativamente maiores em seu processo de desenvolvimento. Segundo Gonçalves (2010) “[...] a consciência é o ser humano com tudo o que pode tornar disponível para se mover no mundo, para pensar e se relacionar com os outros [...]”. (GONÇALVES, 2010, p. 2).

Paulo Freire, em suas obras aponta a consciência humana no processo educativo. O homem busca a consciência a partir da sua vivência no mundo e com o mundo. “Na verdade, não há eu que se constitua sem um eu”. Por sua vez, “o não eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído”. “Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona”. (FREIRE, 1970, p. 71). Esta relação parte da educação problematizadora que determina o pensar o sujeito como seres em relação com o mundo. Freire (1970) cita a “educação bancária” da qual considera injustificável e,

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens expectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como corpos conscientes. A consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá enchendo de realidade. (FREIRE, 1970, p. 71).

Freire (1970) afirma que a consciência contida a receber os entrepostos que o mundo oferece é fundamental para a transformação de conteúdos determinados, assim, “o homem é um corpo consciente” (FREIRE, 1970, p. 74).

Para o autor ser humano aprende de corpo inteiro utilizando-se de todos os sentidos, portanto, não há como dissociar o corpo e a mente. Ele utiliza, na maioria de suas obras, a

expressão “corpo consciente” para explicar que o corpo está presente em todas as ações humanas. Nesse sentido, no livro “Por uma pedagogia da pergunta”, ressalta:

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! (FREIRE, 1985, p. 20).

E na obra “Educação na cidade” aponta:

É o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso já. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente (FREIRE, 1991, p. 92).

Vê-se, portanto, que a corporeidade é a relação existente dos homens em relação ao mundo e em relação a outros homens e que a construção do corpo se dá de forma coletiva. O autor aponta a importância do corpo e da corporeidade na construção do conhecimento.

Gonçalves (2010) compartilha que Paulo Freire entende que a consciência é uma especialidade associada ao ser humano, sobre tudo, torna-se disponível para movimentar no mundo e relacionar com os outros. A consciência ativa que prevalece o “corpo consciente”.

Outro ponto importante citado por Freire (1970) é a ambiguidade do corpo consciente, que segundo ele é na intersubjetivação que as consciências se demonstram como consciências de um determinado mundo comum, opondo-se na mente em si e do outro.

O corpo consciente utiliza-se de experiências diárias para a conquista de expressividade. “O corpo, como corpo próprio ou vivido, possui uma intencionalidade operante que engloba todos os sentidos na unidade de experiência perceptiva, na qual os sentidos se intercomunicam, abrindo-se à estrutura de coisa”. (GONÇALVES, 2014, p. 66).

Admitir a existência de corpos conscientes implica o reconhecimento dos seres humanos enquanto expressões plurais de vida, com diferentes níveis de conhecimento. Implica respeito às sensibilidades e estratégias de inteligência

próprias dos grupos populares, quando se trata de recriar um mundo mais igualitário. (FREIRE, 1985, p.29 apud GONÇALVES, 2010).

Para Freire o corpo não deve ser julgado ou comparado apenas em suas dimensões físicas, orgânicas e fisiológicas, este que é o considerado corpo consciente é o sujeito que manifesta seu pensar, seu viver, seu participar e seu interagir. Consciente em beneficiar todas as dimensões oferecidas e contempladas, a partir de suas características internas, externas e seu espaço no mundo. “O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, é o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive”. (FREIRE, 1985, p.28).

A noção de corpo consciente mantém o conceito de consciência reflexiva. Assim, “como presença no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que se transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa presença no mundo como objeto de análise, permitindo a tomada de nossa conhecer e no mundo como objeto de análise crítica”. (FREIRE, 1976, p.29). Então concluímos que, refletir sobre corpos conscientes não se trata de refletir sobre o “que” se trata e sim sobre “quem”. (FREIRE, 1976, p.20).

Segundo Gonçalves (2010) “O corpo consciente é aquele que se encontra em movimento. É o que se posiciona que busca e que contempla a ideia da individualidade do ser humano com base numa construção coletiva. Uma individualidade que se manifesta ao se rejeitar o individualismo”. (GONÇALVES, 2010, p.6).

Freire (2006) destaca as categorias éticas e antropológicas, relacionadas pelos sentimentos de amizade, de amor etc, voltados à singularidade do corpo. Trata a ideia de corpo consciente com a explicação da ligação do corpo individual ao corpo social e perceptível.

[...] a importância do corpo é indiscutível, o corpo move-se, age, memoriza a luta da libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo; nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não porque o corpo também se constrói socialmente, mas acontece que ele tem uma importância enorme [...]. (FREIRE, 2006, p. 92).

Gonçalves (2010) em seu artigo aponta que Freire “não defende uma acomodação ao nível das emoções e dos sentimentos, mas um tratamento sério e rigoroso quanto aos objetos de estudo e investigações. Isto é o que propõe para as escolas progressistas, democráticas e alegres: uma nova abordagem das relações corpo consciente e o mundo. Espera com isso, o surgimento de novas maneiras de entender o que é ensinar e aprender”. (GONÇALVES, 2010, p. 10).

Segundo Gonçalves (2010), Paulo Freire ao buscar o conceito de corpo consciente em suas obras, auxiliou a compreender o motivo que determinou como pós-moderno progressista.

Freire (1970) também reitera que o aluno é o simples ouvinte de informações, como uma folha de papel sem registros a espera de conteúdo. É necessário que a educação valorize este aluno, considere seus saberes prévios e sua história de vida para que assim tenha capacidade de transformar a realidade.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se compromete com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1970, p. 67)

Assim, conclui-se que “que a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra [...] não inventei o homem, apenas pensar e praticar um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando “métodos de conscientização”.

Esta pesquisa trouxe compreender o conhecimento relacional que Freire (2011, p. 53) aponta, “o envolvimento necessário da curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que, no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio processo relacional, que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de interconhecimentos”.

Apontaremos aqui, os três autores analisados e mais citados nos trabalhos apresentados, à medida que entendem o corpo como dimensão fundante para o

desenvolvimento humanos. Para esses autores não há como aprender se o corpo estiver imobilizado, sem ação, pois é por meio dele que o pensamento flui.

Após leitura, reflexão realizaremos aqui as análises das pesquisas apresentadas neste trabalho, compreendemos que são documentos fundamentais que orientaram a discussão sobre o corpo e a corporeidade na educação infantil. As pesquisas foram apontadas com base nos referenciais teóricos mais utilizados pelos pesquisadores, apresentaremos agora a associação e sistematização dos principais pontos destes.

Nas dissertações de Rasera (2010), Berwanger (2011), Silva (2011), Neto (2013), Romano (2015), Demétrio (2016), abordaram o desenvolvimento humano quanto propósito corporal no plano específico e instrumental na construção da formação da criança diante da representação que o corpo atrai para ela, partindo das etapas propostas apresentadas pela psicogenética walloniana.

Segundo Wallon “o desenvolvimento humano é visto como uma construção progressiva que se sucede em fases, ora em predominância afetiva, ora em predominância cognitiva, e esta predominância corresponde aos recursos de que a criança dispõe, ao interagir como ambiente” (RABINOVICH, 2007. p 46).

Ainda citando o desenvolvimento humano segundo Wallon, podemos observar a comparência de momentos ou pontos especificamente diferenciados e determinados por um “conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucedem-se numa ordem necessária, cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes”. (GALVÃO, 2008, p. 39).

As pesquisadoras ainda indagam que “cada ser humano possui seu próprio esquema de desenvolvimento, o que define assim sua individualidade”. Cada característica é determinada em seu modo de agir, pensar e de ser está essencialmente voltado ao corporal que relaciona o fator conhecer, relacionar e aprender, através das experiências vividas, segundo Wallon. (NISTA-PICCOLO e MOREIRA, 2012, p. 22).

Nas dissertações de Rasera (2010), Berwanger (2011), Silva (2011), Neto (2013), Romano (2015), Demétrio (2016), enfatizam que o mundo da criança é conduzido desde que nasce, dependendo das relações humanas que sobreviveram e que a cada estágio é apropriado através do ambiente humano. As significações são compreendidas a medida que as necessidades vão surgindo.

Wallon afirma que “desde o nascimento, a criança se depara com os problemas gerados pelo mundo que o cerca, e é a partir das próprias experiências, ela se relaciona com o mundo das coisas e das pessoas por meio do seu corpo que se transforma no elo que permite a ligação do ser humano que a rodeia”. (NISTA-PICCOLO e MOREIRA, 2012, p. 22).

Berwanger (2011), Silva (2011), Romano (2015) e Demétrio (2016) abordam em suas pesquisas as questões de importância do movimento corporal, que segundo Wallon (2008) atribui as significações ao ato motor, como fundamental relação da função da conexão do mundo físico com o afetivo e a cognição.

Wallon também afirma que o “movimento é a primeira estrutura de relação com o meio, com os objetos, e a primeira forma de expressão da emoção e do comportamento”. (BUENO, 2013, p. 102).

Ainda com Wallon (2008 apud Rabinovich, 2007, p. 46) para reiterar que “a motricidade infantil é lúdica, marcada por uma expressividade que supera a instrumentalidade, e a atividade mental se projeta no ato motor, ou seja, o conhecimento e a aprendizagem se dão mediante a interação da criança com o mundo exterior e com seu próprio corpo, assim a criança vai estabelecendo relações entre seus movimentos e suas sensações”.

Na pesquisa de Beber (2014) sustenta as experiências do corpo e movimento das crianças pequenas como reflexão na prática pedagógica e questões que configuram quanto o movimento que é uma sequência de ações que representam a interpretação do mundo pela criança, e na maioria das vezes não está centralizada na comunicação oral.

As teses de Beber (2014) e Oliveira (2010) abordam a questão da docência como prática essencial e imprescindível na observação e inserção da relação do corpo e corporeidade da criança pequena com sua aprendizagem no mundo vivido.

No trabalho de Beber (2014) evidencia as reflexões dos saberes docentes diante das experiências vivenciadas e exploradas nas atividades desenvolvidas com crianças pequenas, relacionando a interação entre o corpo e a corporeidade destas, na utilização de recursos e procedimentos fundamentais na compreensão das necessidades de estar em movimento juntamente com a conexão com o mundo externo e de valorizar a dimensão corporea das aprendizagens. E o trabalho de Oliveira (2010), também aponta o mesmo contexto e uma perceptível dificuldade entre os professores para desenvolver e pensar o movimento e a corporeidade da criança pequena em sua complexidade.

Utilizam Wallon (1975) para conceituar que em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, destaca que o movimento corporal é um elemento importante para a constituição do sujeito; o movimento representa ao mesmo tempo uma manifestação corporal e psíquica, pois, através do movimento, a criança constrói significações para o mundo exterior, desenvolvendo-se em seus aspectos afetivos, cognitivos e motores.

Rasera (2010) e Neto (2013) em suas pesquisas de mestrado e Oliveira (2010) e Beber (2014) em suas pesquisas de doutorado, atribuem o significado de corpo para a criança pequena partindo da concepção de interpretação e contribuição da educação infantil como questão da importância do desenvolvimento e corpo disciplinado. Afirma que é por meio do corpo que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir e é através da linguagem que a expressão corporal se comunica com todo o mundo.

Apontam com Foucault (1995) que com o passar dos anos, o corpo foi apontado como objeto e alvo de poder. O corpo era aquele que se manipula, treina e que obedece. Reinava a noção de “docilidade”, onde o corpo pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. O corpo está ligado a poderes que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações.

Esclarecem também com Foucault (1995) que a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência.

Verificamos nas pesquisas de Proscêncio (2010), Nedel (2010) e Romano (2015), questões relacionadas aos diferentes modos de olhar nas concepções de corpo e corporeidade na educação infantil diante da ação dos professores. Como acontece a dimensão na relação educativa de crianças pequenas.

É com Foucault (1992, p. 330) que as pesquisadoras referenciam que “é o corpo quem recebe o modo de ser da vida tanto na relação com a natureza quanto com o tempo da cultura, justamente por meio do corpo que o ser humano está presente no mundo e o reconstitui através de condutas e intervenções”. Consequentemente é possível constatar que a corporeidade está presente em toda ação social e educacional.

Os trabalhos de Proscêncio (2010), Neto (2013) e Romano (2015) discorrem o lugar da corporeidade na prática pedagógica diante das relações estabelecidas entre a concepção dos professores sobre corpo, criança e educação infantil. Apontam como relevância a reflexão

docente frente às inquietações sobre estratégias de ação no fazer consciente da prática educativa.

As pesquisadoras citam Freire (1970), que diante de suas obras destaca a consciência humana no desenvolvimento educativo através da experiência de mundo. Gonçalves (2010) ressalta que para utilizarmos o corpo é necessário ter plena consciência de toda sua plenitude, que ao mesmo tempo, é importante diante das formulações sociais.

O corpo não deve ser visto como um mero instrumento das práticas educativas, mas como “espaço biológico e simbólico, e que representa um significativo na presença humana”. (NÓBREGA, 2005, p. 611). Dessa maneira pensar o corpo na educação infantil significa evidenciar o desafio de percebermos a criança como seres corporais.

Destacam como entendimento de corporeidade o que Freire (1985) chama de ser-estar-no-mundo com os outros. Diante dessa preocupação em considerar o corpo como totalidade e do sujeito como ser dinâmico e atuante na sociedade em que vive, passamos a investigar como o corpo tem sido considerado na escola, visto que se trata de um local onde as relações entre os diversos sujeitos são evidentes. Como entendemos que é com o corpo que estas relações são estabelecidas, focaremos, a partir de agora, o nosso estudo sob essa perspectiva.

Também abordam Freire (1993) para afirmar que “a atividade docente exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. A experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, envolve necessariamente estudar”. FREIRE (1993, p. 20).

De acordo com o trabalho, finalizamos esta dissertação de mestrado estabelecendo que necessitamos, portanto, que os professores, principalmente os de Educação Infantil deem vazão a esses corpos permitindo que a criança explore os diferentes espaços da escola, que dialoguem entre si, que brinquem, que criem, pois, dessa forma, o corpo consciente ao qual Freire se reporta libera o “corpo dócil” como diz Foucault, para que a criança possa ter espaço de expressão, criatividade e, principalmente, sentir-se feliz no ambiente escolar.

Pudemos perceber nos trabalhos analisados que os pesquisadores salientam que educadores de crianças pequenas deveriam ter uma formação mais crítica no que se refere à dimensão corporal. Cabe a nós, formadores de professores incitarem essa discussão. As práticas pedagógicas poderão se transformar a partir da perspectiva freiriana da ação-reflexão-

ação, ou seja, discutir a prática, refletir sobre ela para voltarmos à ação com a prática resignificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve por objetivo analisar dissertações de mestrado e teses de doutorado publicadas no período de janeiro de 2010 a setembro 2016, que discutiram *O corpo e a corporeidade na Educação Infantil*.

Buscamos responder a seguinte questão: Quais os referenciais teóricos mais utilizados nos trabalhos analisados?. Estudamos também os primordiais para compor a pesquisa, foram eles: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Vale ressaltar que utilizamos de uma pesquisa que incorporou caráter qualitativo de natureza bibliográfica e documental. O universo da pesquisa nos priorizou explorar os bancos de dados da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o IBICT – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia, por intermédio da BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no âmbito da educação.

Durante a busca das pesquisas, encontramos muitas teses e dissertações, entretanto apenas dez contemplaram a temática escolhida. Constatamos por meio das leituras que sete dos trabalhos foram preparados e elaborados na região sudeste do Brasil e três dos trabalhos na região sul.

Organizamos este trabalho partindo da apresentação que indica toda trajetória profissional e motivação para com o tema. Após, a introdução que prologa a prévia do trabalho, assim, compondo o estudo, três capítulos trazem o contexto: objetivo da discussão da temática; o percurso metodológico do trabalho e a análise das dissertações e teses do período de janeiro de 2010 a setembro de 2016. Aqui, as considerações finais que apresentará os resultados finais desta pesquisa.

Discutimos e apresentamos as produções acadêmicas que abordaram a temática: o corpo e corporeidade na educação infantil, postos aos mais recentes conteúdos na área da educação infantil.

Elaboramos quadros separando as dissertações e teses, que auxiliaram na visualização e organização das produções encontradas, e com o estado da arte de cada pesquisa mapeamos os critérios sugeridos para o entendimento, reflexão, aspectos e dimensões do campo teórico da área de conhecimento abordada, no caso, a educação infantil.

Em cada pesquisa analisada, apontamos seu objetivo, a metodologia utilizada, o referencial teórico investigado e apresentado e o resultado. Estes critérios facilitaram na busca da concretização desta pesquisa. O foco principal era constatar o referencial teórico mais utilizado entre as pesquisas, realizando leitura e interpretação de cada autor citado nas produções.

Certificamos que os autores mais destacados foram: Henri Wallon, Michel Foucault e Paulo Freire. As contribuições dos referidos autores apontaram conceitos primordiais para os quais os pesquisadores expuseram suas ideias para melhor compreender a questão do corpo e corporeidade na educação de crianças pequenas.

Diante do exposto, consideramos o que cada autor relacionou como principal característica frente às produções encontradas. Para esses autores, a criança pequena demanda agir para assimilar e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra.

Ao citar estes autores, os pesquisadores salientaram que um dos desafios quando se pensa o desenvolvimento da criança pequena é o de estruturar um fazer pedagógico que atenda suas necessidades educativas, respeitando as necessidades básicas para o seu desenvolvimento, principalmente nas questões motora, cognitivo, social e cultural, ao mesmo tempo que garanta a possibilidade de aquisição da aprendizagem.

Constatamos que todos os trabalhos analisados citam a importância do corpo no mundo, e é por meio dele que acontece a comunicação, a relação entre si e o outro e a percepção do mundo à nossa volta. Todas as relações e interações que estabelecemos com o outro e com os objetos que nos rodeiam, influenciam e orientam nossa atuação perante a sociedade.

Para tanto, concluímos que as reflexões construídas ao longo deste trabalho nos levam a ressaltar que o corpo é responsável por habilidades humanas no processo de desenvolvimento da criança pequena, compartilhando assim, limites, liberdade, adaptações e interesses que devem ser respeitados, visando benefícios ao corpo protagonista e dinâmico, garantindo oportunidades e conquistas.

Como resultados das pesquisas analisadas, certificamos que no desenvolvimento das atividades relacionadas as crianças pequenas durante a Educação Infantil, alguns profissionais se esforçam para buscar estratégias e elaborar diversidade de conteúdos que viabilizam a questão da corporeidade visando a prática pedagógica rica em possibilidades.

Assim, concordamos que os docentes buscam exercitar sua função realizando um trabalho adequado, onde a formação docente é uma preocupação que infringe o contexto da prática. O conhecimento básico e específico para trabalhar a dimensão corporal, corpo e corporeidade são necessários para a Educação Infantil, frente as relações de gestos, movimentos e expressões que se comprometam com as atividades desenvolvidas.

A escola de Educação Infantil deveria oferecer espaços e tempos de liberdade, espaços integrados, de vivências e experiências criativas e lúdicas, para que a criança possa desenvolver as múltiplas linguagens, entre elas a corporal. É fundamental promover possibilidades, vivenciar os movimentos na conscientização e estimular as partes do corpo com o objetivo de trazer algumas contribuições sobre a corporeidade.

O corpo é então o objeto de desempenho e representação para a criança, estimulado para a dimensão cultural, social com as atividades motivadoras para a construção de sujeito. E a corporeidade, consequência seja produzida satisfazendo a capacidade do movimento em base de potencial nas possibilidades educacionais oferecidas e conquistadas pela criança e melhor direcionada pelo docente.

Consideramos então a insuficiência de pesquisas com a temática na área da educação, precisamente na Educação Infantil com crianças pequenas e conceituamos que muitas questões necessitam ser investigadas e explanadas.

Esperamos que este trabalho possa contribuir e mediar interesse para pesquisadores, e que estabeleça relações para as práticas da educação infantil, junto a questões de corpo e corporeidade.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Ruhena Kelber; FIGUEIREDO, Marcio Xavier Bonorino. **A corporeidade infantil nos espaços da escola**. Vivências. v..9, n.16: p. 20-28, Maio/2013.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977.

BEBER. Carrillo Romero, As experiências do corpo e movimento das crianças pequenas: Reflexão para a pedagogia da infância. **Tese de doutorado em educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014. 195 f.

BERWANGER, Fabíola. Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade Federal do Paraná. 2011. 163 f.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei federal de 05/10/1988. Brasília, 1997.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-35124-27-fevereiro-1954-323012-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18utubro 2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília. **Lei 8069**, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394, de 26/12/1996 Brasília, DF, MEC, 1997.

BRASIL, MEC, COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

BRASIL, MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n 4.024**. Brasília: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n 5.692**. Brasília: MEC, 1971.

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

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1998.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. **Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCARE. PUC-PR, 2011. Acesso em 02/04/2017. http://educare.bruc.com.br/CD2011/pdf/4342_2638.pdf.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade: teoria e prática**. Da escola à aquática. São Paulo. Cortez, 2013.

DEMETRIO, Rubia Vanessa Vicente. A Dimensão Corporal Na Relação Educativa Com Bebês: Na Perspectiva Das Professoras. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. 150 f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991/2006.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1993.

_____. **Educação e mudança**. 10ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Professora sim, tia não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2007.

_____. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, Agosto, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987/ 2014.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

GONÇALVES, Fátima. **Do andar ao escrever: um caminho psicomotor**. São Paulo: Cultural RBL, 2010.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **A noção de corpo(s) consciente(s) na obra e no pensamento educacional de Paulo Freire.** In: Adriana V. S. Diniz; Afonso C. Scocuglia; Emilia Prestes. (Org.). *A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate.* João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação.** 15ª edição, São Paulo: Papirus, 2014.

HAETINGER, Max Gunteher; ARANTES, Ana Cristina. **Educação, corpo e movimento.** Curitiba, Iesde Brasil, 2008.

LARANJEIRA, Raymundo. Estado da Arte do direito agrário no Brasil. **Anais do XI Seminário Internacional do direito agrário.** Associação Brasileira de direito agrário. Maranhão, 2003.

LE BOULCH, Jean Mattos. **O corpo na escola do século XXI: práticas corporais.** São Paulo: Phorte, 2008.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Formação corporal de professoras de bebês contribuições da Pedagogia do Teatro. **Tese de doutorado em educação.** Universidade de São Paulo. 2011. 225f.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 2015.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.) **Henri Wallon - psicologia e educação.** São Paulo: Loyola, 2012.

MAZZOTTI, Alda. Judith A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEIROS, Eduardo Cavalcanti de; PEIXOTO, Carlos Augusto Jr. **O corpo na obra de Michel Foucault.** Departamento de Psicologia – PUC-RIO, 2010. Acesso em 02/04/2017. http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_cientifico/2010Medeiros.pdf.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MESSINA, Graciela. **Estudio sobre el estado da arte de La investigacion acerca de La formación docente en los noventa.** Organización de Estados Ibero Americanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO, México, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Rio de Janeiro, livraria Freitas bastos. 1971.

MONTANO, Vera Regina Rosendo. Corporeidade, educação infantil e formação docente. **Dissertação de mestrado.** Universidade e Federal da Bahia, 2007. 142f.

NEDEL, Mariana Zamberlan. Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade. **Dissertação de mestrado acadêmico em educação**. Universidade Federal de Santa Maria. 2010. 198 f.

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

NETO, Monica Cristina. O corpo também aprende? O lugar da corporeidade na prática pedagógica do 2º período da educação infantil. **Dissertação de mestrado em educação**. Universidade Federal de São João Del Rei. 2013. 136 f.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo, Cortez. 2012.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. Corpo e Movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas. **Tese de doutorado em educação**. Universidade de São Paulo, 2010. 258f.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Paulo Cesar; CARVALHO, Patrícia. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Artigo. 2007. Acesso em 08/04/2017. Disponível em www.scielo.br/paideia.

PILLÃO, Delma. A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música: estado da arte. 2009. 109f. **Dissertação de Mestrado em Educação** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. Concepção de corporeidade de professores de educação infantil e sua ação docente. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Londrina, 2010. 141 f.

RASERA, Adriana de Almeida Nogueira. **A construção de significados atribuídos ao corpo na educação infantil**, Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda Ribeirão Preto, 2010. 156 f.

RIBEIRO, Drielle Lúcia Gomes da Silva. CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. **Estado da arte, o que é isso afinal?**. III CONEDU. Anais III CONEDU. V. 1, 2016.

ROCHA, Eloisa. Acires. Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROMANO Erica Carolina. Concepções e corporeidades docentes na educação infantil. **Dissertação de Mestrado em educação**. Universidade Estadual Paulista. 2015. 199 f.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set. /dez. 2006.

SANTIN, Silvino. **Perspectivas na visão da corporeidade**. In: GEBARA, Ademir et al. Org. Wagner Wey Moreira. Ed. Física e esportes: perspectivas para o século XXI. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SILVA, Ariane Franco Lopes da. **Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência**. Artigo científico Universidade Católica. 2011.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução**. Universidade Federal Rural De Pernambuco. 2014

SILVA, William Vagner da. O movimento corporal na Educação Infantil: em busca da compreensão do cotidiano da sala de Aula. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade Federal De São João Del Rei. 2011. 145 F.

SILVA, William Vagner da. **Corpo e movimento na profissionalização docente: a corporeidade na prática pedagógica de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba: 2009.

SOARES, Magda Beata. Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento. Brasília: INEP/Santiago: **Reduc**, 1989.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca: **Alfabetização / Organização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 1999.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VOSGERAU, Dimeire. Sant'Anna. Ramos.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**, Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014

VIEIRA, Martha Bezerra. **Uma expressão de corporeidade na educação infantil**. Rio de Janeiro. Shape, 2009.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.

WALLON, Henri. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.