
Crianças, corporeidade e movimento: o pulsar da infância

Paula Miño Oliveira da Fonseca¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9532-3552>

Ângela Adriane Schmidt Bersch²

 <https://orcid.org/0000-0002-1263-9309>

Resumo

Problematiza-se sobre a corporeidade na infância e nos cotidianos das escolas de Educação Infantil e evidencia-se a forma como os docentes dialogam com esses movimentos rotineiros. O artigo trata de uma análise a partir de narrativas autobiográficas e pesquisa bibliográfica sobre corporeidade no contexto da Educação Infantil. Baseia-se na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Concluiu-se que no diálogo sobre movimentos rotineiros deve-se deixar virem à tona crenças e concepções, o que de fato move o cotidiano na escola de Educação Infantil. Nesse contexto, é preciso considerar as práticas corporais na sua inteireza e reconhecer a importância do corpo, da corporeidade e dos seus significados e sentidos atribuídos por meio de experiências plurais para as crianças e com elas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infâncias. Corporeidade. Crianças. Professora.

Children, corporeality and movement: the pulse of childhood

Abstract

It discusses corporeality in childhood and in the daily life of early childhood education schools, and highlights how teachers engage with these routine movements. The article is an analysis based on autobiographical narratives and bibliographical research on corporeality in the context of Early Childhood Education. It is based on the Bioecological Approach to Human Development. It was concluded that in the dialog about routine movements, beliefs and conceptions must be allowed to emerge, as well as what actually drives daily life in the Early Childhood Education school. In this context, it is necessary to consider body practices in their entirety and recognize the importance of the body, corporeality and its meanings and senses attributed through plural experiences for and with children.

Keywords: Early Childhood Education. Childhood. Corporeality. Children. Teacher.

¹ Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande: paulamofonseca@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande: angelabersch@gmail.com.

Primeiros movimentos

Este estudo³ tem por objetivo problematizar sobre a corporeidade na infância e nos cotidianos das escolas de Educação Infantil e evidenciar a forma como nós, docentes, dialogamos com esses movimentos rotineiros. Esta pesquisa integra os dados de registros autobiográficos (Mignot; Souza, 2015) da primeira autora, produzidos no período de 2011 a 2019; documentos legais; e uma pesquisa bibliográfica preliminar sobre a temática, como discutido por Sousa, Oliveira e Alves (2021). Os estudos selecionados na busca de artigos em bases de dados digitais⁴, a partir das palavras-chave “Corporeidade AND Educação Infantil” e considerando a temporalidade de 2012 a 2022, entrelaçam-se intimamente com a análise em questão e estão meticulosamente incorporados ao texto.

Os excertos que mobilizaram esta pesquisa e articulam as discussões teóricas foram registrados pela primeira autora em diários de campo e memoriais descritivos (Cintra, 2020), compilados em narrativas autobiográficas. O exercício foi realizado ao longo de 9 anos (2011 a 2019), como atribuição pedagógica do papel de professora e coordenadora em contextos de Educação Infantil. No ano de 2021, foram sistematizados e, por meio de análise de conteúdo (Bardin, 2011), apreciados. Portanto, a escrita é uma pesquisa bibliográfica (Sousa; Oliveira; Alves, 2021), com estudos teóricos alinhavados aos dados de pesquisa autobiográfica (Nóvoa; Finger, 2010), a fim de levantar novas hipóteses na resolução do objetivo em questão. Ainda sobre a pesquisa e a narrativa autobiográfica, Ferrarotti (2010) esclarece que a especificidade desse método está atrelada à práxis humana, a qual, segundo Marx, representa a essência humana no bojo das relações sociais. Nessa perspectiva, Ferrarotti destaca o carácter dinâmico da subjetividade presente nesse processo.

Nas palavras preliminares que abrem esta escrita, reconhecemos o debate em torno do termo “infância”, cuja utilização no plural ou no singular tem sido objeto de tensão, especialmente no âmbito da sociologia da infância (Barbosa; Santos, 2017). Por um lado, Qvortrup (2010) adverte sobre os riscos e os perigos da pluralidade do termo “infâncias” para abarcar distintos marcadores sociais, como gênero, etnia e classe. Por outro lado, o termo

³ Este estudo é oriundo de uma pesquisa de mestrado.

⁴ A fonte da busca foi a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Trata-se de um portal eletrônico cooperativo de periódicos científicos.

“infâncias” traz em seu bojo a abordagem crítica e inclusiva, reconhece a diversidade no cenário educacional, promove o direito das crianças de se expressarem como sujeitos ativos na construção do conhecimento e contribui para estudos das infâncias com foco na valorização das diferenças e na análise das relações de poder e das desigualdades (Simões; Resnick; Rodrigues, 2021). Portanto, dialogaremos com ambos os termos, entendendo o termo “infância” como a categoria geracional; e “infâncias” para destacar e evidenciar as pluralidades de “crianças” que vivem em diferentes realidades e em distintos contextos.

Organizamos a escrita em seções, iniciando pelo pulsar das infâncias que evidencia a intra e a inter-relação da pesquisadora com a temática. Na sequência, abordamos a infância sob a luz de concepções distintas no tempo e no espaço e destacamos alguns documentos legais que preconizam as experiências plurais das crianças. Tal compreensão reverbera na organização dos tempos, dos espaços e dos materiais na rotina da Educação Infantil, temáticas abordadas na seção que dá seguimento ao texto. Encerrando o artigo, tratamos sobre o trilhar do movimento, do corpo e da corporeidade nas infâncias e enalteçemos a importância de o(a) docente (re)significar suas escolhas pedagógicas, a fim de permitir e oportunizar vivências plurais que envolvam as múltiplas linguagens, sobretudo a do corpo, primordial para as crianças.

O pulsar da(s) infância(s)

Como professora de crianças pequenas, na escola, a rotina da primeira autora deste artigo, com o passar do tempo, tornou-se impulso em direção a uma reflexão sobre seu fazer docente. Os primeiros anos de trabalho, entre 2011 e 2015, foram marcados por paredes que evidenciavam suas concepções naquela época. As intervenções com as crianças, a maneira como dispunha os móveis, a cobrança sobre o comportamento dos seus alunos em determinados momentos e a tentativa frustrada de controle sobre aqueles corpos cheios de vida vinham retratando claramente que as práticas educativas presentes no seu dia a dia se destacavam por uma busca constante de crianças obedientes e organizadas.

Junto com as crianças viveu rotinas engessadas que se configuravam para atender à organização institucional e que, por um determinado período, não lhe traziam as inquietações que hoje a atravessam. Ao estabelecer mais contato com leituras sobre a infância, e em virtude

disso, passou a ficar desejosa por participar de processos formativos. Acreditamos que isso a levou a refletir sobre a importância de dialogar com seus colegas a respeito do quanto nossos cotidianos na escola precisam ser de oportunidades para experienciar, sobretudo por meio do corpo.

Em 2014, ela começou a observar os desafios que estavam expostos nos cotidianos que a rodeavam, como aparece neste trecho do diário de campo⁵ que redigiu em 25 de março daquele ano: *“Tudo começava na fila da entrada da escola da Educação Infantil em que eu trabalhava, entre mochilas, brinquedos e agasalhos. As crianças precisavam organizar o corpo. A pedido da professora deveriam estar um atrás do outro, muitas vezes com lugar determinado, com a mão no ombro do colega da frente e dando conta de cantar a música que ela havia ensinado. No momento da despedida dos familiares, aquele abanar do até logo se perdia na confusão de segurar a mochila, colocar a mão no ombro do colega à frente, cantar a música e não pisar no pé do amigo”*. Nesse recorte, a autora evidencia corpos e expressões controladas para indicar que a corporeidade está ali presente nos diferentes momentos vividos na escola. Ao direcionar seu olhar para essa prática, passou a refletir sobre como essas situações vividas pelas crianças em seu contexto escolar poderiam impactar no seu desenvolvimento, uma vez que a forma de olhar o mundo por meio de seu corpo estava sendo tolhida por regras e ordens. As formações continuadas nas quais participava a ajudaram nesse processo reflexivo.

Este artigo, portanto, é um esforço para compreender a importância de professores acolherem a corporeidade inerente à infância que invade o cotidiano das escolas de Educação Infantil a todo momento, não somente naqueles destinados a atividades físicas, como o brincar no pátio, na praça ou em outros espaços que permitem o correr, o pular etc. Na maioria das vezes, a corporeidade é discutida principalmente pelo campo da Educação Física (Quaranta; Do Rosário Santoro; Betti, 2015; Sayão, 2002), e, talvez, tenha sido justamente em função dessa constante que a primeira autora foi incentivada, ainda mais, a provocar os professores pedagogos à problematização sobre o tema.

Incita-nos a pensar que talvez dialogar mais com os docentes das escolas de Educação Infantil a respeito de um corpo que é presente e vivo seja o ponto de partida para que possamos

⁵ Os registros efetuados pela primeira autora em diário de campo de suas memórias enquanto era professora de uma escola municipal de Educação Infantil serão apresentados em itálico.

dar início a uma discussão sobre as questões que envolvem a corporeidade, o corpo e o movimento. Em alguns casos, ainda podemos observar a escola como um espaço de certa forma limitador, em que o pulsar⁶ das infâncias ainda está atrelado a rotinas e regras, mesas e cadeiras, e frequentemente – muitas vezes exclusivamente – é explorado nos momentos de pátio e Educação Física.

No ano de 2019, a primeira autora deste artigo pôde observar práticas sob uma outra ótica ao atuar como coordenadora pedagógica. É o que percebemos no excerto a seguir, redigido no diário de campo em 7 de março de 2019: *“Ao passar pelo corredor da escola em que atuava, faltavam ainda 20 minutos para o término do período, as crianças no maternal II, que tinham por volta de 3 anos e meio já estavam com as mochilas nas costas esperando o horário para ir embora para casa. Esse cenário me chamou atenção, visto que ainda havia tempo para tantas vivências enquanto estavam ali sentadas. A professora conversava com as crianças, também aguardando o horário da saída. Aproximei-me da porta para compreender melhor a intencionalidade da professora com aquela dinâmica, e então ouço o seguinte questionamento de sua parte: ‘Na escola, a professora manda. E as crianças?’; ‘Obedecem!’; repetiam em coro aquelas crianças, inúmeras vezes”*. Trazer pequenos relatos que elucidam as situações já vivenciadas permite evidenciar o quão impactante pode ser o cotidiano nas escolas de Educação Infantil quando nossas propostas deixam de respeitar e valorizar o corpo e o movimento. Nosso intuito ao trazer essas narrativas não é de denúncia, mas, sim, uma tentativa de trazer para o diálogo professores(as) que estejam em busca de uma (des)(re)construção das práticas pedagógicas nas rotinas da Educação Infantil. A ideia é de que o professor poderá fazer uma reflexão acerca de suas vivências com as crianças, do movimentar-se em situações rotineiras de maneira natural e saudável, como por exemplo esperar o horário da saída sem se organizar em filas ou sem ficar sentados com mochilas pesadas nas costas.

Narramos, portanto, situações não somente de corpos sentados que provocam incômodo em quem se aproxima, mas também de corpos que gritam em coro um discurso que não cabe mais nesses contextos. Antério (2014, p. 379) ressalta uma concepção de movimentar-se que sobrepõe somente o deslocamento e movimento do corpo e dos membros:

⁶ Pulsar é sinônimo de: palpitar, impelir, agitar, arquejar, latejar.

“Comungamos o pressuposto de que o movimento está impregnado na ativação corporal que todos temos pelo simples fato de estarmos vivos”. O movimento, portanto, está nas ações cotidianas em que utilizamos nosso corpo para vivenciar experiências e expressar nossas emoções e desejos.

Tratamos, portanto, de um corpo que experimenta o mundo com todos os seus sentidos. Dentro desse contexto, torna-se relevante discutir que a corporeidade é vivenciada não somente nas aulas de Educação Física mas também dentro do cotidiano das crianças, no seu dia a dia: a organização da entrada na escola, a despedida das famílias, enfim, as atividades da vida cotidiana – como se vestir, calçar os tênis, realizar sua higiene, alimentar-se, brincar com os amigos e, sim, os momentos da Educação Física, a hora de ouvir histórias e a organização da sala. Aqui evidenciamos que todas essas propostas apontam como o corpo é potencialmente promotor de aprendizagens presentes no dia a dia e que, às vezes, passam despercebidas e deveriam fazer parte do currículo de todas as escolas de Educação Infantil.

A trajetória da primeira autora, de mais de 10 anos como professora de escolas municipais de Educação Infantil, oportunizou e mobilizou fomentar essa discussão, que trata do quão fundamental é, para nós docentes, conversar sobre um corpo que se movimenta e aprende a todo momento nos cotidianos das escolas. Desse modo, a experiência dela influenciou a aproximação com esse objeto de estudo a partir de observações, vivências e experiências realizadas nas instituições nas quais atuou como docente. Esse conjunto de registros e os memoriais descritivos produzidos na condição de pesquisadora foram importantes para o procedimento de análise de dados.

É evidente que existe uma necessidade de transformações quando falamos de corporeidade e movimento nas instituições de Educação Infantil. Compreendemos, portanto, que, apesar da urgência, o caminho está ancorado em um longo processo de discussões com os professores sobre ações e concepções que possibilitarão direcionar o olhar para o espaço da escola como um lugar que acolhe o corpo em todos os seus aspectos e dimensões.

Para delinear o caminho que nos possibilitou chegar a esse lugar de reflexão, faz-se pertinente *falar* das tantas infâncias que encontramos na escola. É nesse espaço que diferentes culturas e saberes se esbarram e se evidenciam também as singularidades dos sujeitos que ali estão. Nessa perspectiva, trataremos a seguir da infância, das infâncias e das inúmeras

experiências que as crianças vivenciam como sujeitos.

Infância: a janela das experiências

Inicialmente, para pensarmos a complexibilidade da infância, das infâncias e dos seus movimentos, entendemos ser necessário percorrer alguns momentos distintos da história; períodos pelos quais as concepções de infância, infâncias e criança perpassaram e nos quais foram se constituindo, ajudando a tecer os conceitos que compreendemos hoje. Transitamos por concepções filosóficas e ideias dominantes que influenciam e representam as demandas sociais de determinadas épocas. Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 13),

[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se constituiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivo de socialização e de controle que a instituíram como categoria social própria- existe desde os séculos XVII e XVIII.

A criança – que hoje é vista como ser social, produtora de sua própria cultura, ativa, agente de transformação, que cria e recria sua infância –, em suas configurações históricas, foi por muito tempo desimportante: “A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (Ariès, 1986, p. 10). As crianças, portanto, sem significado social, influenciadas por um padrão europeu, não tinham atribuídas a elas características e necessidades próprias e eram tratadas como miniadultos. Um adulto incompleto, que gerava custos e tinha pouco tempo estimado de vida. Desse modo, “o processo de construção da infância fez o caminho inverso, pois tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da ideia das crianças como miniaturas de adultos para a construção de um outro adulto diferente” (Barbosa, 2009, p. 51).

A modernidade é marcada por versões em que estudiosos reiteram a importância das crianças no mundo, suas vivências e singularidades, inseridas em uma categoria cultural e social repleta de diversidade. Martins Filho (2005) refere-se a qualquer tipo de criança, de todas as cores e etnias, crianças moradoras da zona leste à zona sul, que frequentam tanto a zona rural quanto a zona urbana, que estudam em escolas particulares ou públicas, que brincam ou que

trabalham, que driblam a exclusão social e lutam pela sobrevivência.

As crianças, diferentemente do adulto, saem da sua zona de conforto para confrontar o inédito. Em busca de novas possibilidades, onde quer que estejam, exploram o mundo que as rodeia. Ao acolhermos essa criança, que cria e recria o seu mundo e está sempre em busca da construção de seu próprio conhecimento, selamos o compromisso com a curiosidade, a inquietude, as descobertas, as fantasias, enfim, com a pluralidade que pulsa o viver por meio de suas experiências. Para Bronfenbrenner (2011), é mediante a experiência que a pessoa compreende os contextos em que está inserida, não somente de maneira objetiva mas também de forma individual e subjetiva.

Logo, trata-se de agir com significado, em busca de dar sentido ao vivido. As crianças vivem suas experiências de formas distintas e de maneira própria, de modo que cada uma dá um sentido diferente a suas relações e vai delineando-as.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (Brasil, 2010, p. 12) conceituam criança como um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre natureza e sociedade, produzindo cultura.

O Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino⁷ – DOCTRG – (2019, p. 115) “demarca a importância de compreender as singularidades da criança e a pluralidade de suas manifestações, que ativamente participam e transformam o meio, recriando os modos de agir sobre os elementos do mundo”. Desse modo, interpretamos essa criança como potencialmente capaz.

Na infância acontecem os primeiros diálogos da criança com o mundo: “É nessa fase do ser humano que tudo começa, tanto o que é da natureza genética quanto o que decorre das relações e dos vínculos que cada pessoa estabelece com seu entorno” (Friedmann, 2020, p. 31). É possível dizer que “talvez a infância, assim como a poesia, não precise ser analisada, mas

⁷ Foi considerado esse documento pois as experiências a que se refere a primeira autora ocorreram e ocorrem no município de Rio Grande, RS.

sentida” (Kohan, 2011, p. 18). Trata-se, portanto, de compreender o universo da criança, um sujeito em formação, vivendo em uma dimensão específica da vida: a infância. Sendo assim,

[...] a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução; isso é infância (Kohan, 2011, p. 112).

O DOCTRG (Rio Grande, 2019, p. 15) ainda salienta que a infância, embora seja uma fase do desenvolvimento, deve ser compreendida para além dela, ou seja, “como uma etapa fundamental na constituição dos seres humanos, sendo vivenciada de maneiras diferentes, em contextos culturais e sociais distintos e, principalmente, considerando a sua pluralidade”.

Martins Filho (2005, p. 13) esclarece que “a variedade de vivências e contextos socioculturais das crianças permitem-nos falar não numa infância, mas em infâncias”. Esse entendimento nos levou a considerar que é impossível catalogar ou enumerar as infâncias: elas são, portanto, infinitas, ou seja, consideramos “que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais” (p. 13).

Segundo Sarmiento (2005), a sociologia da infância propôs-se, então, a discutir a importância dessas diferenças e mostrou-se contra a construção de uma concepção uniformizadora da infância, interrogando o modo de pensar da sociedade. Para o autor, “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (Sarmiento, 2005, p. 363). Corroborando a ideia de Sarmiento, Barbosa (2009, p. 73) aponta que “falar de infância universal como unidade pode ser um equívoco, ou até um modo de encobrir uma realidade”. No entanto, paralelamente ao exposto, completa: “Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular nem única” (p. 73).

Para delinear o caminho pretendido nesta investigação, compreendemos, assim como Kohan (2004, p. 18), que “é preciso repensar as concepções de início às quais a infância tem sido usualmente relacionada. Isto implica abrímos mão do que pensamos saber sobre infância”. Para o autor, é possível sermos mais acolhedores com as novidades que as crianças trazem consigo,

lançando sobre elas um olhar menos ensinante, movimentos esses que nos levam a aceitar o novo, aquilo que por nós é desconhecido, que não nos é permitido antever. As contribuições de Kohan (2004, p. 18) também permitem salientar que isso “implica ainda em termos que enfrentar o que só o novo pode provocar: a angústia, a dúvida e situação incomodamente problematizadora”. Dar oportunidade para que as crianças possam viver suas infâncias é reconhecer a educação de crianças pequenas como potente e ao mesmo tempo desafiadora.

Assim, é imprescindível mobilizar os professores para que as transformações no âmbito escolar aconteçam. Devemos, portanto, levando em conta o corpo e o movimento, considerar os materiais, os espaços e os tempos que determinam a rotina institucional e influenciam no desenvolvimento da criança.

A fim de refletirmos sobre os contextos escolares e seus desdobramentos, vamos dialogar na sequência acerca de um lugar em que oportunidades precisam ser ofertadas às crianças, para que assim possam viver suas primeiras experiências em outros contextos para além do contexto familiar, o qual pode ser potencializado ou restringido.

Organização dos tempos, dos espaços e dos materiais na rotina da Educação Infantil: um caminho de oportunidades

A Educação Infantil, assim como as crianças e suas infâncias, passou por momentos de construção e reconstrução de sua identidade e foi marcada por períodos históricos importantes. Diferentes momentos emergiram no Brasil no que diz respeito a instituições responsáveis pela educação de crianças pequenas. O assistencialismo sempre esteve muito presente, e esses lugares durante muito tempo foram voltados exclusivamente para guarda e cuidado.

No entanto, “a produção científica foi largamente ampliada, e as pesquisas sobre infância, em suas dimensões, influenciaram muito essa etapa do ensino” (Horn, 2004, p. 13). Estudiosos e pesquisadores, como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, estabeleceram, segundo Oliveira (2014, p. 62), “um sistema de ensino mais centrado na criança”. No entanto, apesar das grandes contribuições dos autores que citamos,

[...] as concepções existentes sobre a educação infantil têm pesos políticos próprios, visto que os familiares, os educadores, os responsáveis pelas políticas públicas e outros adultos alimentam expectativas diversas acerca das

habilidades específicas de cada criança e estabelecem metas antagônicas ao que ela deve alcançar- expectativas e metas fortemente condicionadas pela classe social da população atendida (Oliveira, 2014, p. 38).

Os interiores das configurações institucionais são próprios e revelam concepções e crenças de uma comunidade. As três escolas nas quais a primeira autora atuou como docente, apesar de estarem localizadas em bairros de periferia e serem escolas públicas municipais, evidenciavam as diferenças das suas realidades. A disparidade acentua-se ainda mais quando as comparamos com a escola particular em que a autora lecionou de 2014 a 2018. A questão que tange às escolas públicas ou privadas não é foco deste estudo, tampouco o é adentrar no mérito em termos de qualidade. Contudo, os recursos, os espaços físicos, os materiais, a estrutura e as questões pedagógicas abrem, muitas vezes, um abismo entre o público e o privado, o que implica de forma significativa no desenvolvimento das crianças.

Apesar das diferenças encontradas nesses lugares, considerar a escola e seus distintos espaços é um modo de refletirmos sobre a emergência de pensar contextos que valorizem as interações do corpo com os outros e com o mundo. Para Merleau-Ponty (1999, p. 14), “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo [...]”. Nesse sentido, Rinaldi (2020) remete-nos ao fato de que a escola é um espaço em que as crianças compartilham e criam culturas e valores, que reconhece as crianças como cidadãos. Torna-se, enfim, um lugar de oportunidades para que as crianças estejam inseridas no seu processo de produção de conhecimentos.

Dahlberg, Moss e Pence (2003), em uma perspectiva pós-moderna, trazem manifestações sobre as maneiras como a primeira infância é abordada em diferentes lugares e contextos. Trata-se de uma investigação sobre qualidade na educação da primeira infância, com um trabalho provisório e não definitivo. O estudo evidenciou que as instituições voltadas para a primeira infância são, indubitavelmente, socialmente construídas: “Elas não têm características inerentes, qualidades essenciais, nem propósitos necessários” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 87). É crucial entendermos que sua função, seu papel e o seu propósito não são autoevidentes: “Elas são o que nós, ‘como uma comunidade de gentes humanas’, fazemos delas” (p. 87).

Os fundamentos e conceitos trazidos pelos diversos autores que estudam a primeira etapa da educação básica, e por aqueles que estudam as infâncias, promovem profundas reflexões sobre o lugar aonde queremos chegar e, sobretudo, o compromisso que nós, docentes, carregamos com a educação de crianças nas escolas de Educação Infantil.

Os contextos educativos ganham contornos pensados em encharcar de intencionalidade e sentido as práticas pedagógicas. Destacamos a influência, por exemplo, da abordagem italiana, que traz uma perspectiva que enfatiza o modo como são considerados o tempo, o espaço e os materiais nas rotinas das escolas de Educação Infantil. Alguns dos documentos normativos brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017) e o DOCTRG (Rio Grande, 2019), foram fortemente inspirados nessa perspectiva.

A abordagem italiana tem sido bastante utilizada como inspiração em documentos que tratam sobre o fazer docente no Brasil. Edwards, Gandini e Forman (1999) ressaltam que se trata de uma abordagem que serve de incentivo para o desenvolvimento intelectual das crianças por meio da representação simbólica. As crianças são encorajadas a explorar seu ambiente e expressar a si mesmas por meio de todas as suas *linguagens* ou modos de expressão, incluindo o movimento.

Desse modo, a partir das ideias trazidas pelos autores – como a pluralidade das práticas cotidianas –, compreendemos que tais processos põem em movimento os sujeitos escolares e que as teorias movimentam as experiências vividas, a contar de uma organização do cotidiano que leva em consideração a participação e/ou o protagonismo infantil, trazendo aspectos que geram tensionamentos acerca do reconhecimento dos conceitos de protagonismo e participação. Para Friedmann (2020, p. 39), o movimento recente de protagonismo das crianças acontece no cotidiano e pode se manifestar nas suas variadas formas de expressão

[...] da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantos outros tipos de narrativas. O protagonismo infantil tem caráter ético, social, cultural, político e espiritual, convidando os adultos e tomadores de decisão a repensarem o status social da infância, os papéis delas [das crianças] na sociedade local e as referências culturais das diferentes populações.

O protagonismo ganha um contorno diferente no estudo de Anavitarte, Vicent e Muñoz (2003), quando trazem princípios que sustentam a valorização da participação infantil para um cenário realmente protagonista. Uma análise mais aprofundada da situação da infância evidencia que, na prática, muitos direitos ligados à participação dela ainda são amplamente negligenciados e não recebem o devido reconhecimento. Para os autores, não há consenso na discussão sobre a participação, tanto no que diz respeito à forma como essa abordagem é adotada quanto nas estratégias que são utilizadas por nós, adultos, para que esse envolvimento se torne de fato

efetivo e protagonista dentro das diferentes realidades e espaços em que as crianças se encontram, entre eles, suas famílias e comunidades às quais pertencem.

Os autores atentam para o abismo existente entre a participação, seus diferentes discursos e o que muitos entendem por protagonismo. Diante de tais configurações, compreendemos que há um longo caminho ainda a ser percorrido acerca das oportunidades vivenciadas pelas crianças, levando em consideração as diversas interpretações possíveis do termo “protagonismo”, que, para Friedmann (2017, p. 5), “acontece de forma cotidiana onde quer que crianças vivam e cresçam: nos núcleos familiares os mais diversos, em comunidades, escolas, espaços públicos, em organizações sociais; enfim, onde há crianças, há protagonismo infantil”. A representação desse paradigma pode evidenciar diferentes repercussões nas práticas pedagógicas na construção do conhecimento. O destaque neste estudo é o movimento que se dá na atuação das crianças nos seus processos de produção de conhecimento. Desde o planejamento até a realização das propostas, temos clareza de que a questão do protagonismo é perpassada ou atravessada por ele – o movimento – bem como pela corporeidade.

Rinaldi (2020, p. 237) salienta que “o aprendizado não ocorre de forma linear, determinada e determinista, em estágios progressivos e previsíveis; pelo contrário, é construído por meio de avanços simultâneos, paralisações e ‘recuos’ que tomam diversas direções”. Nesse mesmo sentido, aponta, ainda, que a construção do conhecimento é um processo que ocorre no coletivo, nas vivências em grupo: “O indivíduo se alimenta das hipóteses e teorias de outros indivíduos e dos conflitos com os outros, e avança com co-construção [sic] de partes do conhecimento com os outros, através de um processo de confirmação e divergência” (p. 237).

Ao falarmos, portanto, de Educação Infantil, precisamos dialogar com a pedagogia para que o trabalho cotidiano aconteça. Segundo Barbosa (2009, p. 25), as pedagogias voltadas para o âmbito da Educação Infantil têm como foco de sua teorização “a educação das crianças pequenas, situando-a tanto em sua construção como um sujeito de relações, inserido em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e expressar-se”. Por outro lado, as crianças também são constituídas a partir das proposições instrumentais no que se refere aos aspectos e fatores internos ao funcionamento institucional bem como aos projetos educacionais, ou seja, “seus aspectos didáticos, como por exemplo, os programas, as

estratégias, os objetivos, a avaliação, a definição do uso do tempo e do espaço, sua organização, suas práticas, seus discursos, enfim, suas rotinas” (p. 25). As instituições traduzem suas fundamentações teóricas em práticas pedagógicas. Mas, apesar de a escola manter uma identidade, é constituída por famílias, crianças, professores e funcionários com experiências e saberes distintos, que configuram as singularidades dos sujeitos e seus contextos.

Para que o movimento da infância predomine nas rotinas cotidianas, precisamos – nós professores(as) – considerar como potencializadores de aprendizados nas suas diferentes linguagens os espaços nos quais as crianças brincam, exploram e interagem. A fim de garantir sua participação no fomento de seus processos de aprendizagem, é necessário proporcionar, planejar e intencional ambientes que possibilitem a expressão de ritmos e marcas comunicados pelas crianças e deixados por elas por onde passam. Conforme apontam Eslava *et al.* (2020), falamos dos espaços não como uma dimensão abstrata, mas como uma dimensão viva que se concretiza como campos sensoriais, durações, intensidades, silêncios e movimentos. Ou seja, falamos de oportunidades criadas mediante materiais visíveis, em que as crianças possam deixar suas marcas; ou invisíveis, que podem mudar de intensidade conforme as intenções dos professores, como ar, som e movimento.

Diante do pensamento dos autores, percebemos a importância da contextualização e da organização do cotidiano no planejamento do professor a partir dos espaços, dos tempos e dos materiais que favoreçam as crianças e seus movimentos, ou seja, da construção de um espaço planejado, com intencionalidades pedagógicas e, por isso, com significado. Segundo o DOCTRG (Rio Grande, 2019), o tempo deve estar contemplado e pensado no planejamento dos professores que atendem às instituições de Educação Infantil, de modo que respeitem o ritmo das crianças que pertencem àquele grupo. Apesar de levar em consideração o tempo cronológico das rotinas que se instituem nesses espaços, “é preciso estar atento ao tempo das infâncias, considerando-o como uma fase aberta ao inusitado, que valorize fatos minuciosos do dia a dia” (Rio Grande, 2019, p. 120) – enfim, é preciso um planejamento aberto às experiências e descobertas das crianças.

Nesse sentido, de acordo com o DOCTRG (Rio Grande, 2019), é preciso pensar na organização do tempo levando em consideração o ritmo de cada grupo de crianças; ou seja, apesar de a escola ter seu modo cronológico de organização para dar conta de suas rotinas, seu

planejamento deve ser mobilizado pelo tempo das infâncias – ela deve ser, portanto, aberta ao inédito e valorizar as minúcias do dia a dia: “Nesse sentido, o planejamento precisa prever o tempo da experimentação, da vivência, da criação, das incertezas, das descobertas e da flexibilidade” (Rio Grande, 2019, p. 120).

Precisamos considerar a escola, então, como um contexto no qual as crianças brincam, exploram e interagem, um potencializador de aprendizagens, com um olhar que precisa ir para além dos seus muros. Conforme a BNCC (Brasil, 2017), a Educação Infantil precisa considerar os conhecimentos prévios das crianças, as vivências construídas com suas famílias e a comunidade, e, assim, articulá-los às propostas pedagógicas das escolas com o objetivo de atuar de forma conjunta à educação familiar, ampliando experiências, habilidades e conhecimentos de forma diversificada.

Essa concepção articula a interação dos diferentes ambientes vivenciados pelas crianças nas vias da infância e exige mais atenção da escola e de seus professores. Segundo Bhering e Sarkis (2009), os microsistemas em que as crianças estão inseridas (família e escola) repercutem de forma mútua no seu desenvolvimento, visto que os acontecimentos vividos no ambiente familiar são trazidos para a escola e vice-versa. Para os autores, as relações que as crianças desenvolvem nesses ambientes ecoam no seu modo de estar no mundo. Sendo assim, torna-se cada vez mais relevante nos atentarmos às relações vividas nesses microsistemas.

Nesse movimento, faz-se necessário pensar os tempos e os espaços vividos na infância para proporcionar, planejar e intencionar ambientes que possibilitem a expressão das crianças como protagonistas e/ou participantes⁸ de seus processos de aprendizagem (Silva, 2011). O DOCTRG (Rio Grande, 2019), no que tange a essa questão, pontua que os professores precisam proporcionar ambientes que valorizem o sentimento de pertencimento das crianças em seu espaço educativo.

É possível perceber, em uma linha semelhante aos demais relatos, como a influência do sujeito interfere no ambiente e vice-versa e afeta diretamente o seu desenvolvimento, como

⁸ Silva (2011, p. 24-25) descreve esses dois princípios da seguinte forma: “A criança é protagonista ativa de seu próprio crescimento: é ela dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social. A participação: é um valor e uma estratégia que gera e alimenta sentimentos, uma cultura de solidariedade, de responsabilidade e de inclusão; produz trocas e uma nova cultura”.

aponta Bronfenbrenner (1996) em seus estudos. No diário de campo, em trecho de 22 de outubro de 2019, a autora relata: *“Quando em 2019, o escorregador estava proibido para as crianças pequenas, a escada de madeira era um convite para subir lá no alto e ver o mundo por uma nova perspectiva e, ao chegar ao topo, a rampa que leva ao chão trazia outras possibilidades. A exploração era contida pelo fato de que as crianças poderiam se machucar ou cair”*. Compreendemos a preocupação dos docentes com a segurança das crianças, mas, quando estamos ali presentes, vivenciando as experiências com os pequenos, esse medo parece estar em descompasso com o papel que o movimento exerce no desenvolvimento infantil.

O trilhar do movimento/corpo/corporeidade na infância

O movimento da infância revela vivências significativas, relata um diálogo com o mundo, de forma que pensar em crianças pequenas é direcionar o olhar para um corpo que vive e tem experiências. É o encontro inicial com o externo, o que aproxima as crianças das suas realidades. Falar de infância, então, é um convite para falar de corpo.

Crianças brincam, correm, tocam, experimentam o chão, descobrem com as mãos – é impossível não *olhar com as mãos* na infância. Aquele velho discurso de que *é somente para olhar com os olhos* não cabe mais no universo infantil, pois elas se encantam com os detalhes, com as texturas. Ostetto (2011, p. 27) diz que “as crianças são novidadeiras”: de fato, o são! E o corpo é o meio que elas mais usam para se expressar.

Para tanto, ao longo da jornada, nós professores precisamos nos conectar com esse corpo infantil que mal cabe nele mesmo. Por vezes, a corporeidade na infância, esse movimento de se relacionar com o mundo, parece atrelada a práticas pedagógicas tradicionais (Mizukami, 1986) que reverberam nos cotidianos das escolas da infância. Para Figueiredo (2019, p. 20),

[...] seria interessante se os educadores refletissem sobre o papel que o movimento exerce no desenvolvimento infantil. Se pudessem estabelecer um diálogo consigo, com o outro e com o mundo e, então, poderão fazer uma reflexão partindo do corpo, para compreendê-lo, certamente poderiam estabelecer novas relações e entender melhor o movimento das crianças.

Para compreender o modo como as crianças veem o mundo por meio da corporeidade,

torna-se fundamental conhecer um pouco a história do corpo. Barbosa, Matos e Costa (2011) apresentam aspectos sociais e culturais que colaboraram para a construção do corpo na nossa sociedade e suas representações. Ao fazerem um percurso ao longo do tempo, puderam observar as mudanças e as influências exercidas, desde a imagem do corpo grego idealizado e aprimorado, visto como elemento de glorificação; passando pela repressão do Cristianismo, em que o corpo “passa da expressão da beleza para fonte de pecado, representando o ser ‘proibido’” (Barbosa; Matos; Costa, 2011, p. 26), pois a Idade Média, ainda sobre o domínio do Cristianismo, “com a união da Igreja com a Monarquia, trouxe maior rigidez dos valores morais e uma nova percepção de corpo” (p. 26). Chegam aos dias atuais, em que “nada é gratuito, tudo é obtido num sistema de regulação de trocas. Os corpos então precisam se encaixar a padrões, a tecnologia veio para alimentar a ‘crise do corpo’” (p. 30). As autoras salientam, ainda, que o futuro e os desenvolvimentos biotecnológicos “vão sendo acompanhados por processos culturais de redefinição de vida e corpo” (p. 32).

Ao concluírem, Barbosa, Matos e Costa (2011, p. 21) dizem que o corpo, “na sua subjetividade, está sempre a produzir sentidos que representam a sua cultura, desejos, afectos, emoções, enfim, o seu mundo simbólico”. Produzimos nossos próprios sentidos, influenciados pelos nossos contextos, e, “de facto, como qualquer outra realidade do mundo, o corpo é socialmente construído” (p. 32). Os significados, sentidos e efeitos que as relações produzem em nós são expressos por meio do corpo ou da linguagem corporal. “A nossa existência corporal está imbuída num contexto, relacional, e cultural, sendo este canal pelo qual as nossas relações são construídas e vivenciadas” (p. 32).

Para Geertz (2008, p. 4), que defende uma dimensão mais simbólica, a cultura é uma “ciência interpretativa, à procura do significado”. É, portanto, uma experiência com o viver ou mesmo com o que já foi vivido, mas cujo significado para o sujeito não é algo imediato e passa a ter sentido no processo. Ainda conforme o mesmo autor, “a vivência real através dos acontecimentos não é mera sensação partindo da percepção mais imediata até o julgamento mais imediato, ela é uma sensação significativa, uma sensação interpretativa, uma sensação aprendida” (p. 179).

Se o corpo e suas relações se estabelecem em diferentes contextos e de diferentes formas, dando significados às suas vivências, precisamos discutir a relação do corpo no

microsistema da escola (Bronfenbrenner, 2011). As ações comunicativas corporais preenchem esse espaço, e é necessário o olhar atento do professor a esse corpo que se comunica e, principalmente, ao que ele comunica. A criança tem muitas potencialidades que se expressam pela linguagem corporal e é competente, conforme afirma Rinaldi (2020, p. 170):

Competente porque tem um corpo, um corpo que sabe falar e ouvir, que lhe dá uma identidade e com o qual ela identifica as coisas. Um corpo dotado de sentidos que podem perceber o meio ambiente circundante. Um corpo que corre o risco de se afastar cada vez mais dos processos cognitivos e seu potencial cognitivo se não for reconhecido e aprimorado. Um corpo que é inseparável da mente. É cada vez mais claro que corpo e mente não podem se separar, pois formam uma unidade com qualificação.

Pelo viés da comunicação corporal, Antério (2014) enfatiza as ações comunicativas corporais e as relações entre os sujeitos dentro do contexto escolar. Fomenta a valorização do corpo em todas as suas dimensões, concebendo a comunicação corporal “como capacidade de o sujeito comunicar-se pelo próprio ato de movimentar-se (linguagem não verbal)” (Antério, 2014, p. 379), de modo que o movimento não significa apenas mexer o corpo, vai muito mais além. A interpretação do autor “comunga do pressuposto de que o movimento está impregnado na ativação corporal que todos temos pelo simples fato de estarmos vivos” (p. 379).

A respeito dos fenômenos corporais e expressivos, passamos a pensar “a perspectiva do corpo como percepção e expressão interrelacional [sic] do sujeito no mundo” (Antério, 2014, p. 381), não somente contemplando a relação corpo-criança mas também promovendo a discussão dos movimentos realizados por docentes e da sua disponibilidade corporal durante as práticas pedagógicas.

O movimento é entendido como linguagem e está dotado de significados; é expressão e, dessa forma, comunicação. Quando pensamos pelo prisma da corporeidade, “o movimento não se encontra isolado em si, mas em meio às relações estabelecidas pelos sucessivos gestos” (Antério, 2014, p. 384). Antério conclui seu estudo percebendo a comunicação corporal como saber docente e compreendendo a importância do corpo no processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Álvarez e Couto (2020), em um estudo realizado em Vigo, na Espanha, sobre a importância das habilidades motoras na Educação Infantil em seus centros educacionais,

evidenciam, ao conhecer a realidade concreta da prática motora, sua relevância no desenvolvimento infantil, baseando-se em diferentes autores. Ao realizarem sua pesquisa nos diferentes centros educacionais de Vigo, analisando documentos e dados coletados por intermédio de questionários, puderam concluir que, apesar “de as habilidades motoras serem essenciais na formação do ser humano” (Álvarez; Couto, 2020, p. 13), a formação de professores para área motora é limitada, inclusive para especialistas na área. Indicam também que mais da metade dos profissionais têm os conhecimentos atualizados por meio de formações. De acordo com um decreto espanhol, segundo o qual o currículo deve visar ao desenvolvimento integral e harmonioso, concluem que “é importante que os centros levem em consideração o papel das habilidades motoras no desenvolvimento dos seus alunos” (p. 14).

Ao pesquisarem a palavra-chave “corporeidade” nos bancos de dados, Gamboa-Jimenez *et al.* (2020) observaram que no Chile foi delegada a responsabilidade do corpo principalmente aos profissionais de Educação Física. O texto revelou tensões entre discursos que valorizam a corporalidade⁹ e sua expressão motora, nos primeiros estágios, e a realidade da sala de aula das crianças, apontando práticas corporativas baseadas em uma visão tradicional, tecnocrática e funcional da Educação Física.

Falo aqui de corporalidade, porque esse vocábulo expressa a totalidade do corpo de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens, são reconhecidos como uma construção social que acontece na relação entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade ou a cultura. Portanto, quando me refiro ao corpo, não o faço para designar unicamente a dimensão material do ser humano – a carne – também isso, mas, sobretudo, as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele. Com relação aos/às pequeninhos/as, é através de brincadeiras, de diversas linguagens, de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços, que os/as eles/as vão dando sentido à infância. Seus corpos possibilitam-lhes a experiência sensorial, sendo assim, seus primeiros brinquedos (Sayão, 2008, p. 94).

Gamboa-Jimenez *et al.* (2020, p. 5) oportunizam um conjunto de reflexões, apesar de seus estudos estarem mais voltados para o âmbito da Educação Física, pois, segundo eles, quando

⁹ O termo “corporalidade” citado por Sayão (2008) pressupõe que a corporeidade dos sujeitos é constituída em meio a determinada sociedade e cultura.

[...] falamos de corporeidade e não de corpo, de motor e não de movimento, não o fazemos por um aspecto decorativo, mas com sentidos e significados. [...] passamos a fazer parte de uma visão integral do ser humano, expressando justamente a unidade, a singularidade e a complexidade de nossa presença única e irrepitível no mundo e diante dos outros.

A forma como se percebe o corpo, a corporeidade e o movimento nas escolas de Educação Infantil geralmente é determinada e, muitas vezes, previsível, justamente pela identidade das instituições. A construção das concepções desses lugares constitui-se pelos sujeitos que lá estão. Se não houver diálogo que considere estratégias pedagógicas mediadas pela corporeidade, para além das aulas de Educação Física, acreditamos que possivelmente haverá lacunas dessas práticas nesses contextos.

Espaços de formação contínua de docentes podem oportunizar e potencializar o estudo, a reflexão e a resignificação de corpo, de corporeidade, de movimento, do ser criança e outras temáticas elementares à Educação Infantil. Entretanto, é imperioso que tenhamos no horizonte outro fator de impacto e que permeia o contexto educacional: as condições de trabalho de professores(as), em grande parte de precariedade e desvalorização profissional (Barbosa *et al.*, 2020). Apesar de a pesquisa não enveredar pela questão profissional do ser docente, esse é um tema que atravessa todas as demais questões, e precisamos tê-lo em perspectiva.

Considerações finais

A experiência de viver o pulsar do cotidiano em uma escola de Educação Infantil é o que nos move como educadoras, a todo instante. O estar presente nesse *inventar de novos mundos* significa a reinvenção do ser docente. Experimentar a vida com as crianças, na escola de Educação Infantil, é aprender a dar significado às vivências do dia a dia.

Ao analisarmos os dados e a subjetividade que eles trazem, arriscamos a interpretação crucial de aprofundar a importância do diálogo com os professores mediante processos formativos. Mobilizadas por esse prisma de buscar uma prática pedagógica que considere as práticas corporais na sua inteireza, reconhecemos a importância de compreender a corporeidade e seus significados para os contextos escolares de Educação Infantil nesse processo.

Percebemos, assim, a importância de o docente pensar e ressignificar sua prática, alinhando-se a teorias que reconheçam a linguagem corporal das crianças em seus processos de aprendizagem. Dessa forma, torna-se fundamental o olhar do professor a práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e que deem conta da espontaneidade infantil. Uma prática que começa no planejamento dos tempos, dos espaços e dos materiais e retrata inspirações.

Ao falarmos, portanto, de movimentos rotineiros, precisamos deixar virem à tona nossas crenças e concepções, que são o que de fato movem o nosso cotidiano na escola de Educação Infantil. Apesar dos avanços, das contribuições e das discussões dos estudos sobre a corporeidade, interpretamos ser relevante falar dessa formação continuada em narrativa com o movimento e com a corporeidade, para que transformações aconteçam.

Entendemos, no entanto, que a formação continuada pode ser uma estratégia nesse sentido e, apesar da busca pela urgência de transformações, elas não acontecem de forma imediata. Assim, percebemos a potência de formações continuadas que discutam a corporeidade na Educação Infantil e também aquelas que são mediadas por atividades que privilegiem o corpo, o movimento, a corporeidade do professor. Isso porque as experiências relatadas neste estudo mostraram um conjunto de questões que nos levaram a problematizar esse assunto, acenando para uma nova possibilidade de investigação a partir da formação continuada de professores.

Referências

ÁLVAREZ, Y. A.; COUTO, J. M. P. Importância percebida das habilidades motoras em Educação Infantil em centros educacionais de Vigo (Espanha). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, e207294, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046207294>

ANAVITARTE, É. A.; VICENT, R. C.; MUÑOZ, M. M. *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para lá acción*. Madri: Plataforma de Organizaciones de Infância, 2003.

ANTÉRIO, D. Ações comunicativas corporais e seus significados no contexto educacional. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 377-392, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-266039109>

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, A.; JACOMINI, M. A.; FERNANDES, M. J. da S.; SANTOS, J. B. S. dos; NASCIMENTO, A. P. S. do. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 790-812, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.1590/198053147105>

BARBOSA, A. S. S.; SANTOS, J. D. F. dos. Infância ou infâncias? *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017245>> Acesso em: 5 abr. 2024.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v. 23, p. 24-34, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000100004>

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicação para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 7 jun. 2022.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução de M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humano*. Tradução de A. Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CINTRA, E. M. D. O gênero memorial descritivo: relato de uma experiência de ensino. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 20, n. 2, p. 321-339, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-200206-5619>

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

ESLAVA, C.; ESLAVA, J. J.; CABANELLAS, M. I.; POLONIO, R. *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior*. São Carlos: Pedro & João, 2020.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-59.

FIGUEIREDO, M. X. B. *A corporeidade na educação: caminhos das infâncias à escola*. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019.

FRIEDMANN, A. *Protagonismo infantil: a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Ashoka: Alana, 2017.

FRIEDMANN, A. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas*. São Paulo: Panda Educação, 2020.

GAMBOA-JIMENEZ, R. A.; BERNAL-LEIVA, M. N.; GÓMEZ-GARAY, M. P.; GUTIÉRREZ-ISLA, M. J.; MONREAL-CORTÉS, C. B.; MUÑOZ-GUZMÁN, V. V. Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Manizales, v. 18, n. 1, p. 1-22, abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.18101>

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, W. O. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosófica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARTINS FILHO, A. J. *Criança pede respeito: temas em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGNOT, A. C.; SOUZA, E. C. de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015010>> Acesso em: 23 ago. 2022.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OSTETTO, L. E. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos – Acervo digital Unesp 3*, Campinas, v. 3, p. 27-39, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2022.

QUARANTA, S. C.; DO ROSÁRIO SANTORO FRANCO, M. A.; BETTI, M. Ensino da educação física na Educação Infantil: dificuldades e possibilidades. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 57-81, 2015. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/906>> Acesso em: 1 fev. 2023.

QVORTRUP, J. A tentação da diversidade e seus riscos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400004>

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

RIO GRANDE. Secretaria do Município da Educação. *Documento orientador curricular do território rio-grandino: Educação Infantil [Recurso Eletrônico–]*. Rio Grande: SMED, 2019. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200331-ped-doc_educacao_infantil.pdf> Acesso em: 20 dez. 2021.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>> Acesso em: 23 mar. 2023.

SAYÃO, D. T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20171202220333id/http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/20/20>> Acesso em: 22 dez. 2022.

SILVA, J. S. da. *O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1.º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos*. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SIMÕES, P. M. U.; RESNICK, R.; RODRIGUES, C. M. L. Infâncias e estudos culturais: um diálogo sobre identidades e culturas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, p. e20190068, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0068>

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>> Acesso em: 27 mar. 2024.

Submissão: 29.11.2023.

Aprovação: 15.04.2024.