

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

RUBIANE SEVERO OLIVA

A CORPOREIDADE COMO FENÔMENO, SENTIDO E EXPRESSÃO DO CORPO

Porto Alegre
2024

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

RUBIANE SEVERO OLIVA

A CORPOREIDADE COMO FENÔMENO, SENTIDO E EXPRESSÃO DO CORPO

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andréia Mendes dos Santos

Porto Alegre
2024

Ficha Catalográfica

O48c Oliva, Rubiane Severo

A corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo /
Rubiane Severo Oliva. – 2024.

213 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,
PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos.

1. Corporeidade. 2. Fenomenologia. 3. Educação infantil. 4.
Currículo. 5. Eixos estruturantes. I. Santos, Andréia Mendes dos.
II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

RUBIANE SEVERO OLIVA

A CORPOREIDADE COMO FENÔMENO, SENTIDO E EXPRESSÃO DO CORPO

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andréia Mendes dos Santos

Aprovada em: 27 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Bettina Steren dos Santos - PUCRS

Prof. Dr. Fábio Soares da Costa - UFPI

Prof. Dr. Nelson Shneider Todt - PUCRS

DEDICO ESTA TESE

A minha família:
meu esposo, João Carlos Oliva; meus filhos amados, João Pedro, Juliano e Rafaela, minha razão e motivação cotidiana, meu pensamento, meu corpo, minha alma. Minha vida!

A todas as crianças,
que me possibilitaram momentos de leveza durante a pesquisa, auxiliando-me na busca de meus objetivos acadêmicos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado sabedoria e discernimento para conduzir este estudo com maestria. Obrigado por ter sido luz no meu caminho em todos os momentos de dúvidas e incertezas, conduzindo-me com saúde e força para chegar até o final.

São Marcelino Champagnat e a Boa Mãe, obrigada por intercederem a Deus por mim, por me abençoarem todos os dias, por ouvirem as minhas preces e sempre se fazerem presentes nas escolhas cotidianas, guiando e iluminando o meu caminho.

Meu esposo, João Carlos Oliva, companheiro de vida, a quem agradeço o incentivo, a dedicação, a paciência e o amor diário. Foi essencial no apoio, questionamentos, trocas de ideias e afetos. Aos meus filhos João Pedro, Juliano e Rafaela, por serem presença e razão do meu viver, por me darem a oportunidade de sentir e viver o amor incondicional. Sem a presença de vocês, nada seria possível!

Aos meus pais, Rubem Severo e Viviane Gressler Severo, pelas orações diárias, pelo carinho, preocupação e apoio constantes que me fortaleceram e fizeram com que eu me sentisse confiante para superar os desafios. Se em algum momento estive ausente, nas visitas de final de semana, no chá da tarde e nos encontros de família, foi em reconhecimento a todo o esforço para me proporcionarem uma educação digna. Saibam que vocês são inspirações para mim.

Aos meus irmãos, Carmem Rosana, Alexandre, Antônia Paula e Dalimar (*in memoriam*), pelo companheirismo e apoio, momentos de alegria, diversão e lazer na constante teia familiar. Os percalços nos fortaleceram. Lembro-me com muito carinho e saudade da nossa infância!

Agradecimento especial à minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Andréia Mendes dos Santos, por quem tenho uma profunda admiração, por aceitar conduzir a minha pesquisa com extrema sensibilidade e amabilidade, por me apoiar, acreditar no meu projeto e me impulsionar. Agradeço profundamente as leituras minuciosas tão importantes nesta caminhada, por todo carinho, dedicação, paciência e, principalmente, por acreditar em mim, dando-me a oportunidade de realizar esta pesquisa tão desafiadora e que tanto me fez evoluir. Percebeu em mim uma potencialidade que nem eu acreditava possuir, por isso se tornou, muito mais que minha orientadora, uma amiga para a vida! Nosso encontro estava marcado nesta existência! Nosso encontro é de almas! Obrigada por tudo!

À banca de qualificação e de defesa, Prof^ª. Dra. Bettina Steren dos Santos, Prof. Dr. Nelson Shneider Todt e Prof. Dr. Fábio Soares da Costa, expresse minha sincera gratidão pela generosidade e atenção dispensada, contribuindo imensamente para o refinamento desta tese.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que me oportunizou a experiência em um Programa de Pós-Graduação em Educação de excelência. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001; agradeço o apoio à ciência através do fomento via bolsa de estudos de Doutorado.

Agradeço a todos os professores da Escola de Humanidades do Programa de Pós-Graduação em Educação, que contribuíram para esta etapa de formação e me auxiliaram a construir uma visão crítica e reflexiva sobre a Ciência e a Educação. Ao setor administrativo do Programa de Pós-Graduação em Educação, às colaboradoras Anahi e Cinthya pelo cuidado no atendimento, disponibilidade e auxílio prestado durante o tempo de estudos.

A Adriana Justin Cerveira Kampff, pelo olhar carinhoso e atento, por sempre acreditar no potencial educativo e me impulsionar a realizar o processo seletivo para ingressar no Doutorado.

À Gerência Educacional do Brasil Marista, Renato Capitani e Loide Pereira Tróis (*in memoriam*), pela leitura e aceite do projeto. Agradeço imensamente e profundamente a disponibilidade e o carinho com que me atenderam. Foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, proporcionaram as ferramentas necessárias no auxílio logístico para o acesso às dependências dos Colégios. Com apoio e sensibilidade, consentiram que eu adentrasse o mundo das crianças, um mundo plural e investigativo, permitindo-me observá-las com encantamento e inteireza. Sem a assistência de vocês, nada seria possível!

Aos Colégios Maristas participantes do estudo, equipe diretiva, coordenações, professores e demais profissionais, o meu muito obrigada! Aos professores da pesquisa, gratidão pelo tempo dedicado e engajamento com a pesquisa.

Ao Grupo de Estudos Questões Sociais na Escola, agradeço as trocas de percepções, de conhecimentos e de experiências interdisciplinares que me possibilitaram ampliar horizontes.

Aos colaboradores do LabInf (Laboratório das Infâncias - PUCRS), pelos projetos e oficinas realizadas, principalmente pela oportunidade de idealizar o Projeto “*Movimentar - O corpo como oficina de interações infantis: experiências infantis na universidade*”, que me possibilitou viver o doutorado nos três pilares do conhecimento acadêmico: ensino, pesquisa e extensão.

Agradeço às colegas e amigas da Escola de Humanidades Fabiane da Motta Botton, Ana Carolina Veríssimo, Paloma Rodrigues Cardozo e Renata Silva, por terem me desafiado a buscar o melhor de mim, compartilhando ideias, realizando trocas acadêmicas e produções. Foi um grande prazer estar com pessoas tão dedicadas e competentes.

Não poderia deixar de agradecer aos colegas do curso de Ciências Sociais, Pedagogia, Psicologia e História: meu muito obrigada! Foram incansáveis no engajamento das propostas e oficinas para e com as crianças. São eles: Diouany Pithan Corrêa, Laura Notti, Laura Brito, Maria Eduarda Leal, e João Klein (meu contador de histórias preferido).

À Direção do Colégio Marista Rosário, meu profundo agradecimento! Como professora desta Instituição, agradeço imensamente toda a atenção e o cuidado disponibilizados para que eu pudesse participar deste tão sonhado objetivo acadêmico. Como mãe, saibam o quanto este colégio foi fundamental na formação escolar dos meus três filhos. A essência da minha família se constitui com atitudes que significam o que é ser Marista: humildade, simplicidade e modéstia, valores que aprendemos e reconhecemos em nossas relações.

Agradeço à Coordenação da Educação Infantil, Glaucete Cristine Pires Bencke e Silvia Crestani; à Coordenação do Ensino Fundamental/Anos Iniciais 1º e 2º anos, Luiza Emmel, Eliezar Bazarely Pereira e Mariana de Souza Arieta pelo incentivo e auxílio nos momentos em que mais precisei.

Aos amigos queridos Karina Pacheco Dhoms, Patrícia Cavedini e Claudio Ruiz, por estarem ao meu lado nesta trajetória, aconselhando-me, compartilhando saberes e, também, angústias, tristezas, alegrias, sorrisos e abraços. Agradeço imensamente a vocês, por todo carinho e pela amizade que, sem dúvida, levarei para sempre!

Agradeço a todos os profissionais, pesquisadores e estudiosos que contribuíram com seus estudos para a fundamentação teórica desta tese. Suas pesquisas e descobertas foram uma inspiração para minha busca por conhecimento e excelência.

Um agradecimento especial a todas as crianças e diferentes infâncias que possam ter sido beneficiadas pelas minhas ações como professora; a elas, que tornaram minhas aulas momentos de experiências sensíveis de corporeidade.

E, por fim, aos silêncios e ao tempo que me foram possibilitados para que eu construísse uma tese que permeou e entrelaçou o meu modo de vida, um exercício profundo de autoconhecimento e formação.

Tudo o que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.

(Merleau-Ponty, 1999, p.3)

RESUMO

A Educação Infantil (EI), como primeira etapa da Educação Básica (EB), traz em seu documento normativo dois eixos estruturantes que orientam a Educação na infância: as interações e as brincadeiras. Considerando que a criança, desde os primeiros anos de vida, é essencialmente corpórea, nesta tese parte-se da premissa de que a corporeidade manifestada durante as interações e brincadeiras imprime os significados para a aprendizagem, trazendo o corpo e o movimento como pontos centrais em uma concepção holística/integral de criança. Tais prerrogativas tornam-se importantes para compreender como o corpo foi concebido historicamente e identificar práticas educativas cartesianas que, ainda hoje, são realizadas. Assim, ao adentrar no universo da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, que apresenta como tema-chave a fenomenologia da percepção, infere-se neste estudo o movimento como uma experiência corporificada sensível e indissociável do ser humano; uma abordagem que se apresenta como um caminho possível para lidar com uma Educação que, ainda hoje, se encontra alicerçada na cognição, desconsiderando a relação entre mente e corpo. Neste contexto, questiona-se a corporeidade como conceito fenomenológico, propondo-a como um 3º eixo estruturante na EI, orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para comprovar a tese, foi desenvolvida uma pesquisa cujo objetivo geral foi estudar como a corporeidade, como conceito fenomenológico, possibilita a garantia dos direitos de aprendizagem e a prática dos campos de experiência, assim devendo ser considerada como um 3º eixo estruturante da EI, orientada pela BNCC. A metodologia caracterizou-se como fenomenológica de abordagem qualitativa e caráter exploratório, uma vez que se pretende evidenciar a experiência de vida das crianças na EI. Assim, os objetivos específicos desta pesquisa consistiram em (a) discutir a corporeidade como fundamento da EI, a partir da BNCC, articulando-a aos eixos estruturantes, campos de experiência e direitos de aprendizagem; (b) verificar, na percepção dos professores de Educação Física (EF) e EI, como o fenômeno da corporeidade se articula com as práxis pedagógicas na EI; (c) compreender as manifestações da corporeidade, das crianças que se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem, e como estas se relacionam com a experiência no cotidiano escolar. O recorte para a pesquisa procedeu com a participação de cinco professores e 62 crianças devidamente matriculadas nos níveis 2 (4 e 5 anos) e 3 (5 e 6 anos) da EI de quatro escolas de EB da rede privada de Porto Alegre/RS e de uma escola da mesma rede, localizada no município de Viamão/RS. Como procedimentos metodológicos, adotaram-se as seguintes técnicas de coleta de dados: observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. Os dados foram analisados utilizando-se os pressupostos da técnica de análise de conteúdo, em sua etapa inicial de codificação, enumeração da frequência e critério de categorização semântica (categoria temática), por meio do agrupamento das palavras. Estabeleceram-se três categorias temáticas: 1 - A corporeidade como eixo estruturante no currículo da EI; 2 - O fenômeno da corporeidade como alicerce para a prática pedagógica; 3 - A criança corpórea como sujeito de experiência. Os resultados da primeira categoria evidenciaram que os professores consideram necessária uma reflexão acerca do entendimento sobre o conceito de corporeidade, articulando-a com a BNCC. Corroboram que a corporeidade reconhecida como eixo estruturante traz um olhar amplo ao movimento da criança, um olhar que capta a sensibilidade, a criatividade, a técnica, a ludicidade e as intenções da criança, sendo capaz de garantir experiências efetivas que proporcionem o conhecimento de si, do outro e do mundo. Para a segunda categoria, revelou-se que professores de Educação Física reconhecem que o

movimento ganha maior notoriedade em suas aulas; no entanto, entendem que o trabalho educativo com o corpo infantil não é exclusividade deste componente curricular, e sim de toda a comunidade escolar. As escolas se mostraram mais abertas à valorização do movimento infantil, por meio de estudos realizados em formações que valorizam a importância do corpo como um campo prático para a experiência infantil, transformando essa experiência em conhecimento. A terceira categoria confirmou que a corporeidade se faz presença forte em qualquer ação intencional da experiência da criança, e integra as habilidades contidas em cada um dos campos de experiência. Mesmo que pareça oculta na BNCC, a corporeidade dialoga, adentra e entrelaça a experiência, potencializando as aprendizagens. Constatou-se que a escola, aos poucos, vem deixando de ser um espaço de controle e passou a ser um espaço de brincadeiras, de expressão artística, da liberdade corporal, das relações e dos atritos, ou seja, o espaço em que, de fato, as crianças estabelecem relações com o mundo, a partir de seu corpo. Assim, a tese aqui defendida é de que apontar a corporeidade como um 3º eixo estruturante na BNCC é fundamental para garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, possibilitando ações educativas potencializadoras que respeitem as infâncias e a criança na sua essência. A corporeidade na perspectiva fenomenológica se constituindo como um 3º eixo possibilitará um novo olhar para a criança, por meio de uma concepção da sua totalidade. Será um processo essencial para a construção pedagógica, na qual o corpo da criança não ficará mais relegado a um segundo plano; e os professores contarão com repertório para desenvolver, sobretudo, uma educação do cuidado, da sensibilidade, da escuta e do olhar atencioso. É preciso pensar a educação criticamente, transformando-a em um verdadeiro espaço de aprendizagem que privilegie os diversos saberes e experiências corporais, de maneira que ultrapasse os limites da escola com o intuito de formar cidadãos e cidadãs para a vida.

Palavras-chave: corporeidade; fenomenologia; educação infantil; currículo; eixos estruturantes.

ABSTRACT

Early Childhood Education (ECE), as the first stage of Basic Education (BE), has in its normative document two structuring axes that guide childhood education: interactions and play. Considering that children are essentially corporeal from the first years of life, this thesis is based on the premise that the corporeality manifested during interactions and play gives meaning to learning, making the body and movement central to a holistic/integral conception of children. These prerogatives become important for understanding how the body has been conceived historically and identifying Cartesian educational practices that are still carried out today. Thus, by entering the universe of Maurice Merleau-Ponty's phenomenology, whose key theme is the phenomenology of perception, this study infers movement as an embodied experience that is sensitive and inseparable from the human being; an approach that presents itself as a possible way to deal with an education that, even today, is based on cognition, disregarding the relationship between mind and body. In this context, corporeality is questioned as a phenomenological concept, proposing it as a 3rd structuring axis in EI, guided by the National Common Curriculum Base (BNCC). In order to prove this thesis, a study was carried out whose general objective was to study how corporeality, as a phenomenological concept, makes it possible to guarantee learning rights and the practice of fields of experience, and should therefore be considered as a 3rd structuring axis in EI, guided by the BNCC. The methodology was characterized as phenomenological, with a qualitative approach and an exploratory nature, since the aim is to highlight children's life experiences in EI. Thus, the specific objectives of this research consisted of (a) discussing corporeality as a foundation of EC, based on the BNCC, linking it to the structuring axes, fields of experience and learning rights; (b) verify, in the perception of Physical Education (PE) and EI teachers, how the phenomenon of corporeality is articulated with pedagogical praxis in EI; (c) understand the manifestations of children's corporeality that are present in the teaching and learning process, and how they relate to experience in everyday school life. The study involved five teachers and 62 children duly enrolled in levels 2 (4 and 5 years old) and 3 (5 and 6 years old) of primary education at four private primary schools in Porto Alegre/RS and one school in the same network, located in the municipality of Viamão/RS. The following data collection techniques were used as methodological procedures: participant observation, semi-structured interviews and document analysis. The data was analyzed using the assumptions of the content analysis technique, in its initial stage of coding, frequency enumeration and semantic categorization criteria (thematic category), by grouping words. Three thematic categories were established: 1 - Corporeality as a structuring axis in the EI curriculum; 2 - The phenomenon of corporeality as a foundation for pedagogical practice; 3 - The corporeal child as a subject of experience. The results of the first category showed that teachers consider it necessary to reflect on their understanding of the concept of corporeality, linking it to the BNCC. They corroborate that corporeality recognized as a structuring axis brings a broad view of the child's movement, a view that captures the child's sensitivity, creativity, technique, playfulness and intentions, being able to guarantee effective experiences that provide knowledge of self, the other and the world. The second category revealed that Physical Education teachers recognize that movement is gaining greater prominence in their classes; however, they understand that educational work with children's bodies is not exclusive to this curricular component, but to the entire school community. Schools have shown themselves to be more open to valuing children's movement, through studies carried out in training courses that value the importance of the body as a practical field for children's experience, transforming this experience into knowledge. The third category confirmed that

corporeality is a strong presence in any intentional action of the child's experience, and integrates the skills contained in each of the fields of experience. Even if it seems hidden in the BNCC, corporeality dialogues, enters and interweaves experience, enhancing learning. It was noted that the school has gradually ceased to be a space of control and has become a space for play, artistic expression, bodily freedom, relationships and friction, in other words, the space in which children actually establish relationships with the world, based on their bodies. Thus, the thesis defended here is that naming corporeality as a 3rd structuring axis in the BNCC is fundamental to guaranteeing children's learning and development rights, enabling empowering educational actions that respect childhoods and children in their essence. Corporeality from a phenomenological perspective, constituting a 3rd axis, will enable a new look at children, through a conception of their totality. It will be an essential process for pedagogical construction, in which the child's body will no longer be relegated to a secondary role; and teachers will have the repertoire to develop, above all, an education in care, sensitivity, listening and an attentive gaze. It is necessary to think critically about education, transforming it into a real learning space that privileges diverse knowledge and bodily experiences, so that it goes beyond the confines of the school in order to train citizens for life.

Keywords: corporeality; phenomenology; early childhood education; curriculum; structuring axes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma da Construção Participativa da BNCC	81
Figura 2 - Campos de experiencia (BNCC)	87
Figura 3 - Caracterização dos Colégios.....	116
Figura 4 - Triangulação dentro do mesmo método	121
Figura 5 - Fluxograma dos procedimentos de Análise.....	128
Figura 6 - Registros A, B, C de observação CMR.	134
Figura 7 - Registros D, E, F, G, H, I de observação CMI.	135
Figura 8 - Registro J de Observação CMI.....	137
Figura 9 - Registro K de Observação CMA.	141
Figura 10 - Registro L, M, N de Observação CMG.....	143
Figura 11 - Registro de Observação CM.....	148
Figura 12 - Registro U, último dia de observação - CMG	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização do <i>corpus</i>	31
Quadro 2 – Categorização do <i>corpus</i> : Corporeidade e Fenomenologia	31
Quadro 3 - Categorização do <i>corpus</i> : Educação Infantil e Corporeidade	37
Quadro 4- Categorização do <i>corpus</i> : Educação Física na Educação Infantil e Corporeidade	42
Quadro 5 - Categorização do <i>corpus</i> : Corporeidade e Fenomenologia II	45
Quadro 6 - Categorização do <i>corpus</i> : Educação Infantil e Corporeidade II	48
Quadro 7- Categorização do <i>corpus</i> : Educação Física, Educação Infantil e Corporeidade II	51
Quadro 8 - Categorização de <i>corpus</i> : obras de Terezinha Petrucia Nóbrega	54
Quadro 9 - Roteiro de Observação	124
Quadro 10 - Etapas da ACC- Codificação e Formação das Categorias de Análise	131
Quadro 11 - Questões norteadoras da pesquisa	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ACC	Análise de Conteúdo Categorial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DRC	Declaração dos Direitos da Criança
EB	Educação Básica
EC	Estado do Conhecimento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LABINF	Laboratório das Infâncias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEPIEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância(s) e Educação Infantil
PI	Pedagogia da Infância
PNEI	Política Nacional da Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SI	Sociologia da Infância
SIPESQ	Sistema de Pesquisa
TA	Termo de Anuência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCO	Universidade de Córdoba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	19
1.1 OBJETIVO GERAL	29
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	29
1.3 OS ESTUDOS SOBRE O CAMPO: O ESTADO DO CONHECIMENTO	29
1.4 UMA NOVA BUSCA: AVERIGUAÇÃO DE ESTUDOS ENTRE 2021 E 2023	44
1.5 UM ENCONTRO COM AS OBRAS DE TEREZINHA PETRÚCIA NÓBREGA.....	53
2. APROFUNDAMENTOS: O CAMINHO CONSTRUÍDO.....	59
2.1 INFÂNCIAS: SEMPRE HOUVE CRIANÇAS, MAS COMO SURTIU E PORQUE CRIAMOS A INFÂNCIA?	59
2.1.1 O aporte teórico da Sociologia da Infância e o direito de ser criança	65
2.1.2 A Educação da Infância: conversas entre a Pedagogia da Infância e a Educação Infantil....	69
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CONTEXTO HISTÓRICO A SUA INSTAURAÇÃO	76
2.2.1 BNCC: Uma base comum na escola da infância.....	82
2.2.2 A BNCC e o sentido da experiência no cotidiano escolar.....	89
2.3. CORPO: AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE SER CORPO.....	97
2.3.1 Corpo visto como corporeidade em Merleau-Ponty.....	105
2.3.2 A Educação Física como corporeidade em Merleau-Ponty	109
3. METODOLOGIA	113
3.1. LUGAR DA PESQUISA	115
3.2. SUJEITOS DA PESQUISA	118
3.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	119
3.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	120
3.4.1 Entrevista semiestruturada	121
3.4.2 Observação participante	123
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	125
3.6 QUESTÕES ÉTICAS DE PESQUISA	127
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	129
4.1 AO ENCONTRO DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA TESE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA AC.....	131
4.1.1 - A Criança corpórea como sujeito de experiência.....	133
4.1.2 - O Fenômeno da Corporeidade como alicerce para a práxis pedagógica.....	151
4.1.3 - A Corporeidade como eixo estruturante no currículo da EI.....	163
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM NOVO HORIZONTE A SER CONSTRUÍDO	172
6. REFERÊNCIAS:.....	179

ANEXOS	200
Anexo A – Parecer SIPESQ	201
Anexo B – Parecer da CEP	202
Anexo C – Termo de Anuência para autorização das escolas.....	204
Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores;	209
Anexo E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais e (ou) Responsáveis;	211
Anexo F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido;	213
Anexo G – Cronograma de Observação.....	214

1. APRESENTAÇÃO

Sua jornada moldou você para seu bem maior, e foi exatamente o que precisava ser. Não pense que você perdeu tempo. Não existem atalhos para a vida. Foi necessária cada e toda situação que você encontrou para trazê-lo para o agora. E agora é o momento certo (Asha Tyson).

O exercício de escrever é algo muito interessante, pois nos faz recordar a trajetória percorrida e entender a importância de cada passo da jornada. Recordar¹ quer dizer “trazer de novo ao coração”, e dificilmente traremos de novo ao coração a própria história sem nos emocionarmos. Trazer de novo ao coração representa para mim o resultado de um encontro no qual as experiências foram evocadas de um passado que foi realmente vivido e decisivo para me tornar o que sou agora. Nesse sentido, voltarei a ele quantas vezes for necessário para compreender o fenômeno para além das aparências, a fim de buscar a sua essência.

Ao analisar os motivos pelos quais desejei pesquisar sobre o tema aqui exposto, pude refletir sobre minhas escolhas e perceber que minha jornada se entrelaça com o meu ser vida. Por esse motivo, peço licença para falar um pouco sobre as experiências vividas nos diversos contextos da minha vida que considero significativas, as quais permeiam minhas escolhas, minha existência, meu lugar no mundo.

Desde muito pequena, fui apaixonada por experiências corporais que desafiassem a minha liberdade de expressão. Com o apoio da família, o balé clássico e a dança contemporânea fizeram parte da minha infância e adolescência. Essa experiência me fez transitar pelos palcos da cidade, levando emoção a quem assistia. Além da paixão pela dança, outras lembranças foram relevantes para uma primeira escolha sobre a temática; estas incluem as brincadeiras da infância. Naquela época, no bairro onde, ainda hoje, meus pais moram, passávamos muito tempo brincando, ora na casa dos amigos, ora na rua, na calçada, nos terrenos baldios; subíamos em árvores para comer amora ou goiaba, andávamos de bicicleta nos desafiando a descer a lomba do T3 (ônibus que atravessava o bairro).

Coletivamente organizávamos as brincadeiras; e as escolhas, sugestões, ações e alterações faziam parte do movimento de construção. Eram elas brincadeiras de esconder, pegar, carrinho de lomba, organizar as casinhas de bonecas e deixá-las dormir para brincar de jogar bola com os meninos, entre outras.

¹Etimologicamente, “recordar” vem de “re” + “cordis” (coração), significando, literalmente, “trazer de novo ao coração algo que, devido à ação do tempo, tenha ficado esquecido em algum lugar da memória” (Dicionário Etimológico, 2013).

As brincadeiras na escola eram restritas à hora do recreio; e as atividades, muitas vezes, não contemplavam aquilo que eu vivia intensamente na dança ou com meus amigos na rua do bairro. Ainda assim, a escola promovia atividades extracurriculares² que me trouxeram boas lembranças desse período. Essas propostas intencionais eram organizadas para explorar novas formas de nos expressarmos culturalmente. Foram gincanas esportivas, apresentações de teatro, passeios de bicicleta e desfiles. Nessas possibilidades eu me deliciava em meu corpo e desfrutava a liberdade de manifestar meus desejos, anseios e percepções através da corporeidade.

Então, sem conseguir enxergar qualquer outra possibilidade de formação e, de alguma forma, de encontrar este modo de ser nas escolhas da vida, ingressei, no ano de 1991, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física (EF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os conhecimentos teóricos e metodológicos me deram suporte para ingressar no estágio supervisionado, com crianças entre 3 a 6 anos de idade, em uma escola da Rede Pública do município de Porto Alegre/RS. Embora com pouca experiência para perceber as diferentes nuances da infância, já era possível vislumbrar a espontaneidade das crianças nas vivências motoras, intencionalmente pautadas pela ludicidade.

Licenciada em EF em 1995 e interessada em continuar dedicada aos assuntos relacionados com o movimento, iniciei em 1996 o curso de especialização em Ciências do Esporte³, na mesma Universidade. Para elucidar esse momento vivido, o ano de 1996 foi marcado por uma conquista importante para os Professores Licenciados em EF: um componente pedagógico que já se encontrava inserido no currículo desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1961, passou a ser considerado um componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica (EB), como descrito no Cap. 2, § 3º: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório na Educação Básica, [...]” (Brasil, 1996).

Diante da experiência de trabalhar com crianças, refleti muitas vezes sobre quais possibilidades de ação pedagógica poderiam ser vislumbradas nessa atuação, reafirmando a intenção/vontade... de buscar novos e incessantes caminhos para aprofundar meus conhecimentos. Nesse sentido, compreendendo a necessidade de maior aprofundamento de como as crianças se desenvolvem e quais os cuidados de que elas precisam em relação ao

²Diz-se das disciplinas ou atividades que, embora não pertençam ao currículo dos cursos, fazem parte da vida escolar ou acadêmica.

³Especialização em Ciências do Esporte (Carga Horária: 360h). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Título do trabalho de conclusão: Comparação dos níveis de ansiedade de indivíduos que iniciam atividade física e pós seis meses de manutenção.

crescimento biológico, surgiu a seguinte indagação: Como as práticas corporais podem influenciar o desenvolvimento biopsicossocial na infância? Com esse questionamento, ingressei, em 2004, no Mestrado em Ciências Aplicadas na Atividade Física e Esporte, junto à Universidade de Córdoba (UCO)/Espanha⁴. Essa titulação foi reconhecida, para fins de validade nacional, em 2008, pela UFRGS.

Os resultados da pesquisa contribuíram para o entendimento de que o campo da EF é essencial e apresenta resultados positivos em qualquer fase da vida. Além de promover a educação na integralidade, ela auxilia no desenvolvimento de princípios e valores. Evidenciar as crianças e conceber a infância em sua plenitude me fizeram redefinir o caminho para me maravilhar com elas e, de certo modo, subverter uma realidade social em que as crianças e as infâncias estão sempre ameaçadas pelo “vir a ser”.

Tenho a convicção de que o conjunto de ações acadêmicas e profissionais realizadas nesse percurso me habilitou, em 2009, a ingressar em uma escola da rede privada de ensino do município de Porto Alegre/RS, como instrutora de ginástica artística; sendo mais tarde, em 2013, convidada a compor o quadro docente como professora de EF da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental. Na escola, me deparei com uma proposta inspirada em Reggio Emilia⁵. Inicialmente isso me causou estranhamento por ser uma abordagem inovadora e diferente do modelo cartesiano que estávamos acostumados a desenvolver nas aulas de EF. No entanto, com as leituras e formações sobre a proposta e, progressivamente, na experiência cotidiana, inspirada nessa abordagem, enunciava-se uma educação vinculada aos preceitos da criança participativa, ativa e produtora do seu próprio conhecimento, por meio das próprias experiências e questionamentos, quase sempre inusitados.

Foi nesse momento que me encontrei novamente com a magia do ser criança, percebendo suas potencialidades, suas formas diversificadas de interagir com o mundo; e, conseqüentemente, passei a entender que as experiências corporais oferecidas desde o nascimento são essenciais para o desenvolvimento e a ampliação do conhecimento de si, do outro e do mundo. Desde então, sinto-me pertencente a esse lugar, junto ao universo infantil, e dele provêm todo o encantamento e a descoberta.

⁴Mestre em Ciências Aplicadas a La Actividad Física. Universidad de Córdoba - Espanha, UCO. Título da dissertação: Influência do perfil alimentar no desenvolvimento da densidade óssea em atletas pré-púberes do sexo feminino de Ginástica Olímpica, Ano de Obtenção: 2006.

⁵A abordagem Reggio Emilia é uma filosofia e pedagogia educacional focada na educação pré-escolar e primária. Essa abordagem é um currículo autoguiado, centrado no aluno e construtivista, que utiliza aprendizagem experiencial e autodirigida em ambientes orientados para o relacionamento. O programa é baseado nos princípios de respeito, responsabilidade e comunidade por meio da exploração, descoberta e brincadeira. Essa abordagem foi desenvolvida após a Segunda Guerra Mundial pelo pedagogo Loris Malaguzzi e pais, nas aldeias ao redor de Reggio Emilia, Itália. A abordagem deriva do nome da cidade.

Fazer parte desse lugar/processo..., e entender a especificidade e a responsabilidade sobre a educação das crianças, me fizeram buscar ainda mais conhecimentos. Com essa motivação, ingressei no Doutorado e nele busquei aprofundar fundamentos conceituais sobre a criança, bem como examinar os sentidos produzidos pelas infâncias, tendo como instrumentos o corpo e o movimento inserido em um contexto social e cultural. Um doutoramento é um processo complexo, sendo a tese um de seus produtos. A pessoa/doutoranda vai sendo atravessada, desde a sua hipótese inicial de tese, ainda no campo intuitivo, para assumir para si uma responsabilidade que é científica, mas também é social. Isso porque uma tese será relevante se tiver condições de provocar agenciamentos e impactos na sociedade, em um mundo em transformação.

Destarte, as argumentações que se apresentam nesta tese foram sendo produzidas ao longo do tempo, a partir de discussões articuladas com o Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha de pesquisa Pessoa e Educação, no Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI)⁶ e no Laboratório das Infâncias (LabInf), com o intuito de pensar e compreender o que realmente deverá ser contemplado na formação da criança. De que forma o corpo infantil habita a escola? Qual seu lugar na escola? Tais questionamentos me levaram a argumentar que, muito mais do que um corpo, a corporeidade possibilita um novo olhar para o ser humano, através de uma concepção em que ele seja visto em sua totalidade. Mas de que forma o corpo na EF e na EI são universais? Como o corpo/movimento e o corpo/campo de experiência tornam-se um só? Somente compreendendo essas questões será possível ter um contato mais próximo e respeitoso com a práxis educativa.

Refletir sobre a EF na EI é desafiador, sobretudo quando pensamos em possíveis tensões existentes na presença do professor de EF, inserido no ensino de zero a seis anos (Cavalero *et al.*, 2009); e, especialmente, se nos referirmos à relação e à atuação do professor especialista junto ao professor unidocente (pedagogo). A grande preocupação em torno desse assunto é de não assumirmos já na EI um modelo “escolarizante”, organizado em disciplinas e com uma abordagem fragmentária de conhecimento (Ayoub, 2005). Os estudos de Sayão (2002, p. 59) esclarecem que:

Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais.

⁶NEPIEI: Núcleo de Estudos sobre as infâncias que reúne um grupo de graduandos, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos que pensam, dialogam, pesquisam sobre questões sociais na escola e organizam as demandas específicas do LabInf, como, por exemplo, estudos específicos, oficinas e cursos de extensão.

Entretanto, a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais que, geralmente, fragmentam as funções de uns e de outros se isolando em seus próprios campos. “[...] Portanto, não se trata de atribuir “funções específicas” para um ou outro profissional e designar “hora para a brincadeira”, “hora para a interação” e “hora para linguagens”. O professor de Educação Física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na escola. No entanto, só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças.

Assim, como professora de EF na EI, assumi que ali se teria um lugar privilegiado de investigação; e que, se assim a concluísse, seria mais um proficiente passo para abrir caminhos e evidenciar a corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo na sua mais pura essência, contemplando os direitos de aprendizagem de todos que ali estão. Nessa prática profissional, busco assegurar cotidianamente o Art. 29⁷ da LDB, que reconhece a criança como sujeito de direitos, um ser indivisível e plural, construtor de cultura; assim como concordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, que define a criança como:

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

No contexto da presente pesquisa, é imperioso abordar e compreender as concepções sobre a infância, entendendo respeitosa e que esta não é uniforme; e que se trata de uma construção histórica, social e cultural, vinculada em espaçotempos⁸, que se modifica de acordo com cada grupo e lugar. Assim, a ideia de infância não se pauta por um único modelo, mas por diversos tipos de infâncias (Sarmiento, 2005).

A partir dessas compreensões sobre as crianças e as infâncias, torna-se possível refletir acerca do cotidiano nas escolas da infância e perceber que suas ações envolvem o corpo inteiro; e que, portanto, o corpo materializa-se como um vetor para as interações, servindo como estrutura de suporte para a aprendizagem. Assim se entende que é através do corpo que a criança se relaciona com o mundo, se apropria e ressignifica a cultura em que está inserida, uma vez que as relações cotidianas estão atravessadas por uma constelação de singularidades;

⁷Art. 29 - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

⁸ Segundo Barros (2014, p. 53-54), “O termo espaçotempo refere-se a um neologismo que atende à necessidade de entendermos que espaço e tempo não se dissociam. As coisas acontecem num espaço e tempo em comum, ou seja, por espaço, se estiverem em tempos diferentes, esse espaço será outro, pois o tempo também é outro”.

e que a criança, em suas explorações, apresenta um grande ímpeto de participar de corpo inteiro de seus contextos, mostrando-se ativa e corpórea.

Desse modo, o corpo⁹ é experimentado a todo o momento e sente-se afetado nas interações, como afirma Le Breton (2004, p. 16): “o corpo é o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria da sua ligação com o mundo”. Como complemento, segundo Ferreira (2009), o corpo é uma base concreta, viva, vivida e em devir, que informa a construção de relações culturalmente potencializadas.

Segundo Sechini e Saab (2015), a criança, ao entrar para a escola, é portadora de uma corporeidade que medeia sua relação com o mundo por meio de capacidades perceptivo-motoras formadas culturalmente. Dessa forma, para que se possa levar em conta os atributos que cada indivíduo traz em sua corporeidade, que são pregressos a qualquer vivência proposta nas aulas de EF, devem-se superar alguns obstáculos conceituais seculares.

Nesse caso, a EF, vislumbrada por Santin (1987) como integrante do processo de desenvolvimento humano, lida diretamente com a corporeidade em seus contextos, seus desejos e suas relações, fomentando os sujeitos a viverem e sentirem-se corporalmente.

As evidências que cercam esta tese mostram que, para o desenvolvimento acontecer, é necessário que as crianças se relacionem, trocando, comunicando, interagindo, manuseando objetos possibilitados pelas experiências. Assim, defende-se nesta tese a potência das relações que ocorrem por meio da existência e da presença do corpo. Nesse caso, a opção é pela aproximação com o conceito de corporeidade enquanto ser presente, atuante e significante, com base na ideia de Merleau-Ponty sobre ser um corpo, sentir-se enquanto corpo, e definindo a corporeidade como a compreensão da consciência e da existência do eu (Santin, 1987).

Esta tese, ao intencionar estudar como a corporeidade, como conceito fenomenológico, possibilita a garantia dos direitos de aprendizagem e a prática dos campos de experiência, assim devendo ser considerada um 3º eixo estruturante da EI, orientada pela BNCC. A tese reflete também sobre propostas de planejamento de currículos e projetos que respeitem os direitos fundamentais das crianças e, sobretudo, considerem que o cotidiano se modifica conforme os espaçostempos em que a criança está inserida e, portanto, requisita mudança nas perspectivas que normatizam e orientam a educação da infância.

⁹Para Le Breton (2003, p.11), “O corpo é uma espécie de escrita viva no qual as forças imprimem vibrações, ressonâncias e cavam caminhos”. “O sentido nele se desdobra e nele se perde como num labirinto onde o próprio corpo traça os caminhos.”

Assim, tensiona-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, desde 2017, em caráter normativo, vem definindo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da EB (BRASIL, 2018). Partindo da premissa de que a corporeidade manifestada pela criança durante as interações e brincadeiras imprime os significados para a aprendizagem, focalizo a estrutura curricular da EI proposta pela BNCC, especificamente quando afirma que o corpo é visto como fundamental na construção de sentidos e significados das crianças e está colocado como espaço privilegiado nas interações e brincadeiras. Tomando-se sua própria redação:

[...] com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (Brasil, 2018, p.36-37).

A BNCC é um documento sem caráter legal, sobre o qual são organizadas propostas fundamentadas que tomam dois eixos estruturantes (interações e brincadeiras), definidos anteriormente pelas DCNEI, com a intencionalidade de assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Ela estabelece cinco campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), com objetivos a serem atingidos em etapas predefinidas.

Por intermédio da experiência empírica, buscamos problematizar as culturas infantis e focalizamos a atenção na corporeidade como um eixo transversal que dialoga com as interações e brincadeiras. Quiçá seja ele o eixo mais importante e evidente no desenvolvimento infantil. Contudo, esse eixo parece estar oculto no currículo da EI, nas relações, nas dinâmicas pedagógicas; ainda assim, de certa forma, torna-se possível a reflexão. Ainda de forma inicial, o que se quer dizer é que a corporeidade é nossa forma primária de comunicação; e que o cotidiano guarda as marcas da nossa corporeidade, transformando a história e a cultura em diferentes espaçostempos.

A BNCC foi homologada em 2017; e, no ano seguinte, professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário *online*, sugerindo melhorias no documento e abrindo a prerrogativa de que possam existir diferentes percepções, as quais precisam ser constantemente revistas, elucidadas e, se necessário, complementadas. Em outra perspectiva, esta tese resulta de um processo de doutoramento que teve início em

2020, acompanhando estas e outras discussões acerca da Base, e alocando a temática no campo científico para o que se defende.

Em um cenário bastante pulverizado, atravessado por um momento crítico da sociedade em que fomos submetidos ao enfrentamento da pandemia da Covid-19¹⁰, observamos enormes perdas com a ausência da presencialidade da criança na escola. Essa crise inesperada, que colocou em evidência o planejamento inadequado e despreparado por parte dos professores e gestores, somando-se à maioria dos desafios enfrentados na educação (Babbar; Gupta, 2022), tornou inevitável um movimento reflexivo de articulação das bases teóricas acerca do conceito de infância, com vistas a construir um instrumento tangível de reforma que reconheça a corporeidade como um fenômeno que tece os eixos estruturantes, revelando, em primeira mão, a potencialidade da criança ao dialogar, comunicar e aprender por meio da sua existência corporificada. Isso significa a sua cultura possibilitada no movimento; e, somente dessa forma, estaremos respeitando verdadeiramente seus direitos fundamentais.

Concebemos que a atual perspectiva apresentada na BNCC é bastante limitada e não contempla as diversas possibilidades de práticas docentes que refletem o corpo e a corporeidade como patrimônio histórico, social e cultural da humanidade, da mesma forma como as DCNEI já havia contemplado. Dessa forma, considera-se que essa perspectiva configura-se um retrocesso para a EI.

“(…) O documento demonstra à sociedade brasileira que conseguiu ratificar o currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e definir de modo mais propositivo a organização das atividades cotidianas a partir dele” (Campos e Barbosa, 2015, p.10).

No processo de construção do argumento da tese, foi necessário transitar pelo campo da filosofia e buscar subsídios de sustentação da corporeidade que vai além do movimento orientado, relacionando-se com a percepção de nós mesmos em relação ao mundo; com nossa consciência, que não é apenas um atributo mental, mas fruto de nosso envolvimento corporal com o mundo. Assim aproximei-me dos constructos empíricos da fenomenologia do filósofo Maurice Merleau-Ponty:

Toda expressão humana – inclusive a fala – é gestual, e o gesto, experimentado como figura sobre o fundo do corpo, produz sua própria significação; mas, o que é uma certa maneira de desempenhar do nosso corpo – os gestos – investem-se, repentinamente, de um sentido figurado e o significam fora de nós, no plano da intersubjetividade (1999, p.263).

¹⁰Covid-19: uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2. A Organização Mundial da Saúde (OMS) tomou conhecimento desse novo vírus em 31 de dezembro de 2019, após receber a notificação de um grupo de casos de “pneumonia viral” em Wuhan, na República Popular da China.

Dessa forma, entende-se que os processos de aprendizagens requerem experiências corporais relacionadas aos desdobramentos estabelecidos com o meio, e que a construção do conhecimento passa pelo modo como utilizamos o corpo diante do mundo.

Tal debate possibilita compreender como o corpo foi concebido historicamente e como esse corpo continua imbricado nas relações escolares. De acordo com Descartes (2005), o corpo concebido como uma máquina é muito diferente do corpo compreendido como um veículo de comunicação com o mundo, segundo a compreensão de Merleau-Ponty (2011). Essas concepções podem impactar no trato pedagógico da relação professor-aluno ou, ainda, nas opções teóricas e metodológicas durante as aulas.

Defende-se, nesta tese, a corporeidade como um processo de totalidade do ser humano. Para além do corpo entendido como componente biológico, seu conceito possui “análises provenientes da fenomenologia, do materialismo dialético e do movimento pós-moderno, sendo o primeiro mais recorrente” (Baptista, 2022, p.112).

Assim, dialogar acerca da corporeidade em uma perspectiva fenomenológica implica compreender que o ser humano é a própria expressão de consciência. Em se tratando de uma educação da e para a infância, a compreensão da importância da corporeidade na vida da criança é essencial para que se estabeleça, de fato, uma educação que priorize os direitos, as características, vontades, atitudes, gestos, sentimentos, potencialidades e vivências prévias do ser criança. Nessa perspectiva, esta tese abrirá caminhos para além do conhecimento produzido; apontará caminhos de abertura e visibilidade para que a corporeidade se efetive como mais um eixo estruturante que complementa e qualifica a construção e apropriação do conhecimento da humanidade.

Nesse processo de proposição e busca de maior visibilidade sobre a corporeidade como alicerce para as aprendizagens no interior da instituição de EI, foi definido o seguinte **problema de pesquisa** desta tese: A corporeidade, como conceito fenomenológico, possibilita a garantia dos direitos de aprendizagem e a prática dos campos de experiência, assim devendo ser considerada um 3º eixo estruturante da EI, orientada pela BNCC?

Para tanto, optou-se por adotar, neste estudo, a perspectiva fenomenológica inspirada nos estudos filosóficos de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), tendo em vista a importância desta para a compreensão do corpo no mundo. Em seu livro *Fenomenologia da Percepção*, publicado em 1945, Merleau-Ponty apresenta o tema-chave da percepção, compreendida como uma experiência encarnada de abertura direta para o mundo. Assim, o conceito de percepção não se assemelha a uma representação interna de um mundo exterior, mas se pode dizer que ela significa a inserção do sujeito no mundo, que não é uma atividade meramente

mental. A percepção é expressão da atividade corporal, do ver, ouvir, tocar; de maneira que, para Merleau-Ponty (1994), a corporeidade é a base mesma da própria experiência.

A partir dos fundamentos na perspectiva fenomenológica, evidencia-se a esfera da existência na condição de sermos corpos vivos. Mendes *et al.* (2014) ressaltam que o filósofo procurou superar a visão cartesiana, de que o corpo é apenas um objeto, mas sim um corpo sujeito tecendo críticas ao pensamento clássico e positivista, por este operar pelo homogêneo, um pensamento que não considera a diversidade humana e suas singularidades. Para Merleau-Ponty (2011, p. 207-208), “eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou melhor, sou meu corpo”; “é pelo corpo que transitamos no mundo e, ao fazermos isso, o corpo se torna o veículo de ser no mundo...” (*Id.*, 1999, p.22)

Santos (2019, p.107) destaca em seus estudos que o corpo fenomenal é vivenciado por nós como realização de nossas intenções, desejos e projetos. Logo, a fenomenologia na educação aponta a resignificação do sujeito a partir da sua experiência perceptiva, ou seja, trata-se de uma experiência profundamente humana.

Tais contribuições sobre a corporeidade como conceito fenomenológico mostra-se entrelaçada aos paradigmas conceituais da educação e em consonância com os direitos fundamentais da criança, ressaltando o valor e a visão integrada do ser humano nas perspectivas educacionais, ou seja, “pressupõe-se que a atividade educativa deverá estar envolvida com as experiências que temos das coisas, para que haja a construção do conhecimento” (Santos, 2019, p.110). Estes pressupostos, de fato, levaram a ponderar a possibilidade de que a corporeidade possa se constituir como um 3º eixo estruturante, orientada e incorporada na BNCC.

Ademais, a corporeidade se faz presença forte em qualquer ação intencional que integra as habilidades contidas em cada um dos campos de experiência. Mesmo que pareça oculta na BNCC, a corporeidade dialoga, adentra e entrelaça os campos de experiência, potencializando as aprendizagens. O modo como a escola lida com seus protagonistas e as relações que são estabelecidas entre gestores, professores e alunos refletem o modo como estes perceberão a si mesmos, o mundo e as transformações culturais advindas das aprendizagens atreladas à escola.

É um direito da criança conhecer-se e perceber como se constitui em sua maneira de ser e de estar no mundo, sua heterogeneidade, subjetividades e singularidades, sua cultura infantil. Em meio a esse contexto, surgem os motivos e os objetivos para realização desta tese, elencados a seguir:

1.1 OBJETIVOS GERAL:

Estudar como a corporeidade, como conceito fenomenológico, possibilita a garantia dos direitos de aprendizagem e a prática dos campos de experiência, assim devendo ser considerada como um 3º eixo estruturante da EI, orientada pela BNCC.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a) Em relação às crianças:

Compreender as manifestações da corporeidade das crianças presentes no processo de ensino e aprendizagem, e como estas se relacionam com a experiência no cotidiano escolar.

b) Em relação à práxis pedagógica:

Verificar, na percepção dos professores de EF e EI, como o fenômeno da corporeidade se articula com as práxis pedagógicas na EI.

c) Em relação à BNCC:

Discutir a corporeidade como fundamento da EI, a partir da BNCC, articulando-a com os eixos estruturantes, campos de experiência e direitos de aprendizagem.

1.3 OS ESTUDOS SOBRE O CAMPO: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Constituindo-se a tese uma produção científica de excelência, considerou-se imperioso iniciar este processo pela revisão de como vem sendo estudadas as temáticas-chave: a corporeidade, a infância e a EI. Dessa forma, foi construído o Estado do Conhecimento (EC), o qual, segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 158):

Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo.

A etapa da construção do EC constitui um processo indispensável da pesquisa científica. Aqui será apresentado o mapeamento das produções científicas que foram encontradas e que estão relacionadas com o objeto de estudo, com a finalidade de levantar os dados sobre o conhecimento produzido a respeito do tema, para a construção do *corpus* de análise.

Realizar o exame do campo científico a partir de um mapeamento das teses e dissertações já produzidas sobre o objeto de estudo permite ao pesquisador conhecer as produções acadêmicas, descobrir as metodologias mais usuais em investigações da mesma natureza, reconhecer os principais referenciais de determinada área do conhecimento, descobrir as tradições de pesquisa, e identificar as linhas e grupos de pesquisa daquele objeto (Morosini; Nascimento; Nez, 2021).

Por meio de busca exploratória, bibliográfica e documental, pretendeu-se conhecer o campo de pesquisa, uma vez que a produção científica está relacionada não só ao que o pesquisador pretende analisar, como também ao contexto sociocultural em que ele está inserido. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p.155):

Estado de Conhecimento é a identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Tendo em vista conhecer o campo de pesquisa e compreender como são atribuídas as manifestações da corporeidade pelas crianças durante as relações e práticas pedagógicas no interior das instituições de EI, foi realizado um levantamento referencial por meio de repositórios *online*. Assim, no primeiro semestre de 2021, nos meses de maio, junho e julho, realizou-se a busca nas bases escolhidas.

Em um primeiro momento, optou-se por um recorte atemporal nas bases de dados reconhecidas nacional e internacionalmente pela comunidade científica: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Os descritores escolhidos para esta etapa de pesquisa foram estes: “corporeidade e fenomenologia”; “educação infantil e corporeidade”; “educação física na educação infantil e corporeidade”. Primeiramente, foi utilizada a opção “todos os campos” para mostrar a amplitude de trabalhos publicados com a mesma temática. Nessa primeira busca, foi mapeado um total de 723 trabalhos, nas diferentes bases de dados e descritores supracitados. Uma nova busca avançada foi realizada para identificar os trabalhos mais atualizados, por meio do recorte temporal de cinco anos, entre 2017 e 2021. Nesse recorte foram identificadas 218 publicações.

Após a leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave dos materiais, foram selecionados os estudos que abrangeram a faixa etária da presente pesquisa, a “primeira

infância”¹¹. Essa seleção resultou na escolha de 19 estudos, que compuseram o *corpus* de análise. No quadro abaixo, segue a sistematização:

Quadro 1 – Sistematização do *corpus*

DESCRITORES	CAPEs	IBICT	SciELO	2017-2021 CA/IB/Sci	2017-2021 “primeira infância”
Corporeidade + Fenomenologia	126	254	15	37/85/03	0/8/3
Educação Infantil + corporeidade	50	157	04	10/53/01	0/4/1
Educação Física + Educação Infantil + corporeidade	47	68	02	09/20/00	2/1/0
SUBTOTAL	223	479	21	56/158/04	-
TOTAL	723			218	19

Fonte: Autora, 2021.

Após o levantamento da bibliografia anotada, por meio dos resumos de cada uma das entradas, o que resultou nos estudos que foram classificados para constituir o *corpus*, realizou-se uma leitura aprofundada buscando destacar as relações entre a EI, a corporeidade e as práticas pedagógicas na perspectiva fenomenológica, com ênfase nos estudos de Merleau-Ponty. Para essa análise, foram organizados quadros categorizados para cada descritor de busca, identificando cada estudo com o nome do autor, título da produção, ano, tipo do estudo e lugar onde foi realizada a pesquisa. Os quadros são disponibilizados a seguir:

Quadro 2 – Categorização do *corpus*: Corporeidade e Fenomenologia

Autor	Título	Ano	Tipo	Lugar
LOURIDO, Amanda Martinez	Desvelar o corpo: compreensões sobre a corporeidade no contexto escolar	2017	Mestrado em Psicologia	PUC-SP
TANNÚS, Fernanda Machain Silva	Corpo criança que dança, corporeidade que vive	2018	Mestrado em Educação Física	UFTM
SANTOS, José Carlos dos	A corporeidade criança vai à Escola?	2019	Mestrado em Educação Física	UFTM
BRAGA, Lia Franco	<i>Performances</i> de corpos brincantes: cultura africana e artes ciência na Educação Infantil	2019	Mestrado em Artes Ciências	UFRGN
SILVA, Jéssica Aparecida Porfirio da	Corporeidade e natureza: experiência e percepção na Infância	2019	Mestrado em Geografia	UEL

¹¹A Primeira Infância é o período da vida que vai da gestação até os seis anos de idade. Esse conceito está registrado no **Marco Legal da Primeira Infância**, lei de 2016 que garante os direitos relacionados a essa etapa da vida. Essa fase também pode ser subdividida em duas partes: a primeira primeiríssima infância, que vai da gestação aos três anos de idade, e o período que se estende entre os 4 e 6 anos.

GOMES, Helen Abdim	A Educação Ambiental sob a visão de mundo da pedagogia Waldorf no Jardim de Infância	2020	Mestrado em Educação	UFP
ROSAURO, Pedro Gabriel	Cognição incorporada: sobre a construção de uma relação entre a ciência cognitiva e a experiência humana	2020	Mestrado em Filosofia	PUCRS
POZZER, Giovanna Hagemann	Entre silêncios expressivos: a circularidade do diálogo a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty	2021	Mestrado em Filosofia	PUCRS
LOBO, Huanderson Barroso; CORDOVIL, Ronara Viana; AGUIAR, José Vicente de Souza	Uma perspectiva de ensino a partir da teoria do corpo em Merleau-Ponty	2018	Artigo	Momento: diálogos em Educação
TORO-ARÉVALO, Sergio Alejandro	Motricidad, en-acción y fenomenología: la articulación conceptual de la existencia	2017	Artigo	Motricidades: Rev. SPQMH, Chile
PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes	Corporeidade e fenomenologia: o corpo vivo e o corpo vivido de Petrócia Nóbrega	2018	Artigo	Revista Conexões

Fonte: Autora, 2021.

Ao longo do processo das leituras, as relações encontradas sobre as manifestações da corporeidade e as considerações tecidas pelo filósofo Merleau-Ponty permitiram compreender que o corpo e a corporeidade, como modo de vivenciar as experiências em sua existência, acontecem em espaçostempos distintos.

O primeiro estudo analisado, intitulado *Desvelar o corpo: compreensões sobre a corporeidade no contexto escolar*, teve como objetivo compreender a corporeidade e seus desdobramentos no contexto escolar. Foi uma pesquisa qualitativa de caráter participativo e interventivo, pautada na abordagem fenomenológica, em especial nos pensamentos de Merleau-Ponty. É importante destacar, nesse estudo, que a corporeidade é considerada o elemento mediador entre o eu e o mundo, as pessoas, as coisas e si mesmo; em outras palavras, a corporeidade é o elemento de realização de existência humana (Lourido, 2017).

Nessa perspectiva, em seu estudo, a percepção é o fundamento do fenômeno do conhecer. Assim, a autora propõe uma reflexão sobre o corpo na escola, não somente nas aulas sistematizadas, mas sim de uma forma ampliada de ensino, de perceber as possibilidades e oportunidades que trazam o aprendizado para o ser integral, de corpo inteiro. No entanto, seus resultados muito fortemente revelaram que o corpo ainda é tratado como uma dicotomia cartesiana, dividida entre corpo e mente.

Seguindo na mesma linha, o segundo estudo, *Corpo criança que dança, corporeidade que vive*, traz considerações sobre a dança como uma arte derivada da própria vida, uma das mais antigas artes e conhecimento. A autora destaca que a dança está atrelada historicamente

à Educação Física, área que permanece até os dias atuais se reinventando e atuando na Educação, na terapia, no lazer, no rendimento e na arte (Tannús, 2018).

Nessa perspectiva, o referido estudo revela que a corporeidade possui um papel importante na Educação através da dança, pois permite que a criança viva o seu corpo de forma crítica. Segundo Tannús (2018, p.8), “quando o corpo dança se relaciona com o seu próprio mundo e o ambiente ao seu redor criando conexões, que mediante a utilização de movimentos e gestos adequados a ritmos sentidos e ligados às suas experiências, constroem a sua corporeidade”.

Para a autora, segundo seus resultados, analisar as aulas de dança sob a ótica da criança permitiu olhar para o fenômeno da corporeidade também sob essa perspectiva, desnudando-o e compreendendo-o tal como a criança o concebe. Conforme Tannús (2018), quando os processos de ensino e aprendizagem estão ancorados na corporeidade, a aprendizagem torna-se significativa, ou seja, não se resume simplesmente ao ato de fazer inúmeras vezes o mesmo gesto, mas de sentir inúmeras vezes o seu corpo em cena expressando a sua totalidade.

No estudo de Santos (2019), intitulado *A corporeidade criança vai à Escola?* o objetivo principal é investigar se o ser criança que vai à escola vivencia a sua corporeidade existencial. O autor faz uma reflexão sobre a sociedade na qual vivemos hoje, que, muitas vezes, não permite olhar para a criança e sua infância da forma mais sensível. Assim, ele tece seu estudo mergulhando no universo da subjetividade da criança. Para o autor:

A criança em sua tenra infância adentra de forma avassaladora em seu jeito de ser e estar no mundo existencial, através do corpo e das suas múltiplas linguagens. A carga de possibilidades e de descobertas nesta fase mostra uma íntima relação entre a fantasia, as canções, o mundo imaginário, as aventuras nos “porquês” e a corriqueira vontade de ser quem é: criança livre, leve e solta para aprender, rir e chorar (Santos, 2019, p.16).

A análise desse autor, de abordagem qualitativa, a partir da observação não participante, deu origem a registros disponibilizados em dois diários de campo, os quais foram transcritos, reduzidos e interpretados mediante a análise do fenômeno situado. Segundo Santos (2019), a criança é um ser singular, portanto deve-se olhar para ela e a infância por suas ações e atitudes, para além dos processos de normatização e das tentativas de silenciar sua expressividade. Cabe aos adultos reconhecer a criança e o seu direito de expressar-se através da sua corporeidade.

Braga (2019), em seu trabalho *Performances de corpos brincantes: cultura africana e artes ciência na Educação Infantil* introduziu elementos da cultura africana nas experiências

de *performances* dos corpos brincantes de crianças na EI, lançando mão do universo das deusas e dos deuses *orixás*, e com centralidade na nação *Iorubá*. Suas observações concentraram-se em oficinas artísticas, contações de histórias, jogos e brincadeiras corporais ancoradas nas linguagens da dança e do teatro. A autora faz uma aproximação entre a cultura africana e os trabalhos de Merleau-Ponty em seu olhar fenomenológico sobre o corpo e a infância. Assim, Braga afirma que “Como a fenomenologia visa a destacar as essências contidas nos fenômenos mediante as experiências dos indivíduos, elas são compreendidas a partir do que os sujeitos vivenciam e compartilham consigo e com o outro” (Braga, 2019, p.37).

No estudo de Braga (2019), as contribuições de Merleau-Ponty foram certas. Ele infere que, ao assumir na pesquisa uma atitude fenomenológica, no sentido de como a pesquisa se atravessa como vivência, o sujeito experiencia o mundo vivido, um mundo que está intimamente ligado a ele.

Os dois próximos estudos – de Porfirio (2019), *Corporeidade e natureza: experiência e percepção na infância*; e de Gomes (2020), *A Educação Ambiental sob a visão de mundo da pedagogia Waldorf no Jardim de Infância*– revelam as potencialidades das pedagogias relacionadas com a natureza para as práticas educativas. A dissertação de Porfirio (2019) deixa claro o quanto a natureza desenvolve diversas habilidades, ampliando as memórias e sensações das crianças, e proporcionando um ambiente favorável para o desenvolvimento da sua corporeidade e humanidade. Também fica visível como a relação com a natureza propicia o desenvolvimento corporal e pessoal e a construção de valores.

Já o estudo de Gomes (2020) teve como objetivo investigar as potencialidades da pedagogia Waldorf para a formação do sujeito ecológico, com base nos princípios da educação ambiental.

Considerando a pedagogia Waldorf como metodologia de ensino, procuramos encontrar quais foram as respostas afetivas e sensoriais das crianças que estudam dentro dessa perspectiva, entendendo a infância como um período de desenvolvimento humano importante para a formação de valores e princípios na relação com a natureza (Gomes, 2020, p.8).

O autor abrange em sua reflexão o uso das tecnologias, no sentido de que elas nos distanciam de um contato visceral com o mundo, sendo este um dos pontos importantes dentro da pedagogia Waldorf. As escolas que adotam a pedagogia Waldorf têm por preceito o uso de elementos naturais como madeira, lã e algodão para que as crianças, nesse ambiente de aprendizagem, possam conectar-se com o mundo e explorá-lo sem artificios tecnológicos plugados.

Os dois trabalhos assentaram sua fundamentação na fenomenologia de Merleau-Ponty, relacionando-a com a educação ambiental como agente transformador da sociedade. Segundo os atores, a educação ambiental possibilita a formação de pessoas conscientes de suas responsabilidades sociais e autônomas nas suas relações com o mundo. Ambos destacam também a perspectiva fenomenológica como fundamental na construção do sujeito.

De autoria de Pedro Gabriel Rosauero, a dissertação defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS, intitulada *Cognição incorporada: Sobre a construção de uma relação entre a ciência cognitiva e a experiência humana*, tem como objetivo central estabelecer uma relação entre as pesquisas da ciência cognitiva e as investigações da experiência humana. Foram abordados os temas da fenomenologia, particularmente os conceitos da fenomenologia de Merleau-Ponty, no que concerne à percepção e ao corpo-próprio por meio da prática meditativa. De acordo com o pesquisador, a meta central de sua dissertação foi a investigação das características e implicações da noção de mente corpórea, ou consciência encarnada tal como proposta por Varela *et al.* (2001), na teoria da Enação¹². Essa teoria posteriormente evoluiu para um projeto mais abrangente denominado Neurofenomenologia, com a proposta de construir um diálogo entre a fenomenologia e a ciência cognitiva.

Para Rosauero (2020, p.53), é primordial ter em mente que a meditação, a fenomenologia e a ciência são práticas humanas; e que cada uma delas é, à sua maneira, uma expressão de nossa corporeidade. Nesse sentido, para o pesquisador, o corpo próprio não é apenas uma matéria inerte: ele é vivo e dotado de uma subjetividade capaz de perceber o mundo e a si mesmo.

E, como a gênese do corpo objetivo é apenas um momento na constituição do objeto, o corpo, retirando-se do mundo objetivo, arrastará os fios intencionais que o ligam ao seu ambiente e finalmente nos revelará o sujeito que percebe assim como o mundo percebido (Merleau-Ponty, 2006, p.110).

Constatou-se, então, que, para a autora o corpo é a estrutura perceptiva do sujeito, passível de ser descrita por meio da experiência vivida, pela fenomenologia. Nesse sentido, a noção de corpo próprio fundamenta a tentativa de construção de um diálogo entre a ciência e a experiência.

O estudo de Mestrado de Giovanna Hagemann Pozzer defendido em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS, intitulado *Entre silêncios expressivos: a circularidade do diálogo a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty*, faz uma reflexão

¹² VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p. 25.

sobre a experiência dialógica implicada em um campo relacional permeado por silêncios expressivos. Foi realizada uma leitura hermenêutica de alguns textos de Merleau-Ponty: *Fenomenologia da percepção*, passando pela noção de ambiguidade da experiência humana, explicitada no curso sobre *A natureza*, e pelos ensaios de *A prosa do mundo*. A autora aproximou-se da ontologia da reversibilidade expressa na obra *O visível e o invisível* e no texto *O olho e o espírito*.

No transcorrer da leitura do estudo, percebe-se o objetivo proposto de mostrar como corpos expressivamente perceptivos movimentam-se silenciosamente. A autora destaca que interessa a Merleau-Ponty, na *Fenomenologia da percepção*, ressaltar os fios intencionais que ligam o corpo ao ambiente, e que somente por meio deles se pode revelar o sujeito que pensa o mundo percebido (Pozzer, 2021, p.17).

Pensar no envolvimento do corpo com o mundo e consigo mesmo é compreender o corpo próprio como meio de comunicação da experiência humana, o que se aproxima dos conceitos de orientação espacial e esquema corporal. Segundo a autora, o filósofo aproxima-se da noção de esquema corporal trazida pela teoria da Gestalt, na qual o corpo é uma forma ou uma “tomada de consciência global de minha postura no mundo intersensorial” (Merleau-Ponty, 2018, p. 147). Em diálogo com os autores já citados, Pozzer (2021) afirma que:

Há um encantamento discursivo que movimenta os corpos uns nos outros, fazendo as palavras ocuparem sua experiência, pois há uma intersecção de sentidos neste encontro de vozes, um desdobramento do estilo articular da sonoridade da palavra, ou um fenômeno sonoro, que “projeta uma intenção de movimento em movimento efetivo” (p. 27).

Para a autora, nossa tarefa é, portanto, corporificar nossa condição de humanos relacionais, percebendo-a como um problema comum a todos. Obviamente, o principal questionamento a ser feito é sobre a reflexão a partir do conhecimento do próprio corpo, de seu espaço, ou seja, como o sujeito percebe o seu corpo em relação a si, ao outro e ao mundo.

Dando continuidade às análises, encontramos três artigos para o descritor Corporeidade e Fenomenologia, os quais foram selecionados para compor o *corpus* de análise, por trazerem as contribuições de Merleau-Ponty para os estudos da presente pesquisa.

O estudo de Toro-Arévalo (2017), *Motricidad, en-acción y fenomenología: la articulación conceptual de la existencia*, esboça uma análise de vinculação entre as perspectivas teóricas da ação, o desenvolvimento motor e a fenomenologia, com o propósito de estabelecer articulações tanto em nível conceitual como programático. O autor traz a fenomenologia tradicional de Husserl (2013), Heidegger (1997) e Merleau-Ponty (2000) como sendo a dimensão corporificada da existência, o termo motricidade, aprofundada por

Merleau-Ponty, referem-se a uma intenção existencial de movimento do ser humano, ou seja, a intencionalidade operante, aquela intenção que materializa e concretiza suas relações com o mundo. O núcleo ou eixo central do enfoque da ação é constituído pelos seguintes aspectos: autonomia, experiência, fazer sentido e emergência.

No artigo de Lobo *et al.* (2018), *Uma perspectiva de ensino a partir da teoria do corpo em Merleau-Ponty*, é possível identificar o objetivo de compreender as possibilidades de ensino a partir de uma perspectiva fenomenológica. Conforme os autores:

A fenomenologia, para Merleau-Ponty, também busca a valorização dos sentidos; as percepções são abordadas não como uma representação mental, mas sim, como uma dimensão da existência humana, circunscrita à facticidade do ser. Essa atividade perceptiva, para o autor, é revelada pelos sentidos e pela experiência de vida (Lobo *et al.*, 2018, p.320).

Os procedimentos de pesquisa utilizados pelos autores envolveram a leitura de diversas obras bibliográficas e a sua articulação com atividades de ensino. Nestas, possibilitaram a utilização do corpo nas experiências educacionais; uma vez que, para Merleau-Ponty, o corpo é fundamental na construção do conhecimento.

Por fim, no estudo de Pereira e Gomes (2018) *Corporeidade e fenomenologia: o corpo vivo e o corpo vivido de Petrucia Nóbrega*, que faz um relato sobre as experiências da Professora Terezinha Petrucia da Nóbrega, a autora descreve sua trajetória acadêmica, suas obras, e fala sobre a educação sensível aproximando-se da fenomenologia de Merleau-Ponty. O artigo aponta para possíveis caminhos que conduzam às relações entre o corpo e a educação na contemporaneidade, com base em uma fenomenologia do corpo e sua relação com os processos cognitivos. Apresenta indicadores para pensar o conhecimento do corpo na educação e a organização do conhecimento no currículo. Concebe uma educação sensível como aquela que é capaz de mobilizar o outro através da intercorporeidade, ou seja, não se trata apenas do sujeito individual, mas do sujeito em contato com o outro.

Quadro 3 - Categorização do *corpus*: Educação Infantil e Corporeidade

Nome	Título	Ano	Nível	Lugar
MACHADO, Sandro	Culturas lúdicas infantis na Pré-Escola	2019	Mestrado em Educação	UFRGS
COSTA, Diorge Santos	Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil	2018	Mestrado em Educação	UFRN
SOUZA, Sandra Rosa Almeida	O corpo e a corporeidade na Educação Infantil: Análises de dissertações e teses (2010-2016)	2017	Mestrado em Gestão em Práticas Educacionais	UNINOVE
GUALBERTO,	A manifestação da corporeidade nas	2017	Mestrado em	UEOP

MadmaLaine Colares	práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará		Educação	
COLLA, Rodrigo Avila	O cuidado como dimensão ontológica na Educação Infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo	2020	Artigo	Revista Pro-posições

Fonte: Autora, 2021.

O primeiro trabalho resultante da busca pelo descritor Educação Infantil e Corporeidade é de autoria de Sandro Machado. Sua dissertação defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *Culturas lúdicas infantis na Pré-Escola*, insere-se no campo dos Estudos Sociais da Infância e tem como objetivo investigar a constituição de culturas lúdicas infantis em uma escola de EI da rede municipal de Porto Alegre. Foram utilizadas as seguintes estratégias metodológicas: observação do cotidiano escolar, registros escritos em diário de campo, registros fotográficos e rodas de conversa com as 19 crianças participantes da pesquisa.

Percebe-se que, no decorrer do trabalho, foi estabelecida uma relação ética de proximidade com as crianças, a partir da compreensão de que elas são sujeitos sociais ativos e produtores de culturas infantis, e que, nesse sentido, devem ter seus direitos de expressão e manifestação garantidos e respeitados durante toda a investigação. O autor traz como tensionamentos, a todo o momento da pesquisa, a necessidade de propor novas considerações a respeito do conceito de “cultura lúdica”, com o objetivo de ampliar as reflexões sobre ela, para que possamos dar mais atenção a outros elementos que possam existir na relação entre “cultura lúdica” e criança:

As culturas lúdicas infantis, por sua vez, dizem respeito há (sic) um processo que decorre de relações sociais que, por um lado, compreende a capacidade das crianças, nessas relações, em apropriarem-se de referências culturais que possuem ligação com alguma afetividade lúdica (Machado, 2019, p. 176).

Observa-se que estudo direcionou-se especificamente aos conceitos de cultura lúdica, jogos e brincadeiras. Não houve uma investigação sobre as relações da corporeidade entre sujeitos ou fenômenos ocorridos, nem mesmo sobre as percepções, experiências e interações.

Considerando o quantitativo de estudos sobre a corporeidade, percebe-se que o tema é bastante discutido. No entanto, no que diz respeito ao segmento da EI, ficou evidenciada uma queda nas produções no decorrer dos anos, o que sinaliza a necessidade de pesquisar sobre a temática da corporeidade nas práticas pedagógicas de professores da EI. É preciso investigar

de que forma as manifestações da corporeidade estão presentes nessas práticas, e pensar em como possibilitar o desenvolvimento de práticas de uma perspectiva fenomenológica.

Para tanto, um EC propõe:

[...] o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] (Ferreira, 2002, p. 257).

Outra informação levantada a partir da leitura na íntegra de todos os estudos mapeados foi a respeito dos procedimentos de pesquisa utilizados pelos investigadores, seja em relação à coleta de dados ou ao seu tratamento. Tal observação foi relevante, pois mostrou que eles se preocuparam em apresentar suas opções metodológicas. Os procedimentos mais utilizados para a coleta dos dados foram o questionário e a entrevista. Para o tratamento dos dados, apenas um trabalho apresentou como técnica adotada a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

O estudo de Costa (2018), intitulado *Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil*, objetivou compreender e analisar os entendimentos e as práticas pedagógicas de três professores da EI, relativas ao corpo e ao movimento das crianças. Para tanto, usou-se a abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas e sessões de observação. Para fundamentar a temática, foram utilizados aspectos relativos às concepções de corpo, corporeidade e movimento, pautados nos estudos de Michel Foucault e Merleau-Ponty. Tais aspectos foram relacionados com documentos que regem a EI no Brasil, e foram feitas algumas aproximações com os Estudos Culturais em Educação.

Costa (2018) estabelece relações entre os conceitos abordados nos fundamentos da pesquisa a fim de dar continuidade a possíveis entendimentos sobre o corpo no decorrer da dissertação. Traz apontamentos de Merleau-Ponty, quando defende que o conceito de corpo diz respeito ao corpo como detentor de conhecimento, superando o paradigma cartesiano que dissocia corpo e mente. Faz uma reflexão sobre o corpo sensível, que é justamente “o meio em que pode existir o ser”; assim como traz as ideias de Foucault, quando parte do pressuposto de que o ser humano está em constante e dinâmica interação com os meios social, cultural e histórico. Trata-se, portanto, de um ser que atua sobre a realidade e a modifica, ao mesmo tempo em que sofre influências e é modificado por essa realidade.

Ficou evidente o esforço do autor em pautar suas crenças como professor atuante e questionador. Os resultados do estudo indicaram que os professores pesquisados identificam, através de seus discursos, uma preocupação com o lugar da criança e da infância nas práticas

da EI. Porém, foi verificado que os profissionais, de modo geral, ainda possuem concepções de corpo fragmentado. Observou-se que o movimento corporal é desvalorizado na prática pedagógica: ele é tido, em alguns casos, como indisciplina, sendo cobradas posturas de rigidez e controle dos corpos, dando ênfase à questão cognitiva.

O próximo estudo, de Souza (2017), *O corpo e a corporeidade na Educação Infantil: Análises de dissertações e teses (2010-2016)* trouxe como objetivo analisar as dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas em universidades públicas e privadas de várias regiões do Brasil e que discutem o corpo na EI, no período de janeiro de 2010 a setembro de 2016. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, bibliográfica documental, e utilizaram-se os bancos de dados do IBICT e da CAPES. A importância do estudo para o EC é justamente o recorte temporal de 2010 e 2016, o qual pode mostrar uma continuidade nas buscas pela temática da corporeidade.

Foram encontrados 10 estudos, e seus resultados evidenciaram que alguns profissionais se esforçam em buscar estratégias para elaborar diversidade de conteúdos que viabilizem a questão da corporeidade, visando a uma prática rica em possibilidades. Segundo a autora, as escolas deveriam oferecer espaços e tempos de liberdade, espaços integrados, vivências criativas e lúdicas com o objetivo de trazer contribuições para a corporeidade. A autora ainda considera insuficientes as pesquisas encontradas com a temática, precisamente na EI.

O terceiro estudo a ser analisado é de Gualberto (2017): *A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil em escolas Públicas e Privadas de Santarém-Pará*. Esse estudo teve como objeto investigar a manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas de professores de EI, em sala de atividades, com as crianças de escolas públicas e privadas de Santarém – Pará.

Desenvolveu-se no estudo uma linha metodológica de caráter descritivo e campo de abordagem qualitativa. Foram utilizadas técnicas de pesquisa da observação não participante e entrevista semiestruturada com 08 professoras que atuam na pré-escola na EI. Com o intuito de alavancar a pesquisa, a autora tece algumas considerações fundamentadas na própria experiência:

[...] dialogar acerca do tema corporeidade implica em compreender que o ser humano é a própria expressão de existência no mundo. Daí a importância de respeitar as características, vontades, atitudes, gestos, sentimentos e vivências do ser criança. Logo, as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil precisam caminhar em direção ao sentido de educação de um corpo indivisível, integral, autônomo, crítico, reflexivo, complexo e humano (Gualberto, 2017, p. 15).

De acordo com o andamento da pesquisa, a autora costura suas considerações e conceitos em torno das concepções da corporeidade, à luz de alguns pressupostos da motricidade e fenomenologia, da formação docente, e de documentos oficiais que legitimam a primeira etapa da EB. Os resultados da pesquisa mostraram que as práticas pedagógicas das professoras de EI deveriam ser norteadas pela corporeidade. Para tanto, é imprescindível que as mesmas se percebam como sujeitos capazes de compreender o mundo por meio de suas vivências e saberes acumulados historicamente, e invistam também em formação continuada que lhes possibilitem mais conhecimentos para agir intencionalmente.

Por fim, o estudo de Colla (2020), *O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo*, discute o cuidado como dimensão ontológica e potência constitutiva do humano. Considera-se, nesse estudo, a ontologia como a investigação teórica do ser, sendo um ramo da filosofia que estuda a natureza do ser. A fundamentação teórica do estudo une autores da área da EI com a ontologia de Martin Heidegger. Apresenta o conceito heideggeriano de *cura* (*sorge*), cuidado/curadoria numa dimensão ontológica e o toma como eixo articulador, a partir do qual são pensadas a corporeidade e a espacialidade.

Colla (2020) ratifica o argumento de que as instituições de EI devem ser consideradas *domus*, isto é, moradas comuns em que o estatuto de “ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros” seja favorecido por meio de um comprometimento cuidadoso e curador. Também menciona um dos parâmetros legais mais recentes que contempla a EI (Brasil, 2018). Para ele, dentre as competências que devem ser desenvolvidas na criança nessa etapa da Educação estão as seguintes: 1) explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas; 2) explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura); 3) manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles (Colla, 2020).

Naturalmente, tais competências não podem ser desenvolvidas sem o mínimo de cuidado. Gradativamente somos cuidados e educados, até que adquirimos e aprendemos habilidades para, por assim dizer, cuidarmos de nós mesmos. Segundo o autor, “É numa participação de corpo inteiro que existimos no mundo, e a constituição histórica de nossos seres ocorre numa relação de curadoria: com o ambiente, os outros, as coisas, as próprias relações” (Colla, 2020, p.6).

Destaca-se ainda, neste estudo, a importância do ato de brincar e a necessidade de um olhar cuidadoso tanto para a brincadeira quanto para os ambientes e corpos, sobretudo quando os sujeitos brincantes são crianças pequenas. Em outras palavras, a postura do educador de

propiciar experiências favoráveis ao brincar, bem como a brincadeira em si, do ponto de vista ontológico, serão encaradas como variáveis do cuidado. Por fim, argumenta-se que as instituições de EI devem ser ambientes que propiciem a convivência indicando caminhos constitutivos do ser-no-mundo¹³.

Quadro 4- Categorização do *corpus*: Educação Física na Educação Infantil e Corporeidade

Nome	Título	Ano	Nível/Ano	Lugar
ABREU, Marise Jeudy Moura	O diálogo da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil: um processo de formação de docentes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba	2017	Doutorado em Educação	UFPR
PEIXOTO, Sára Maria Pinheiro	O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil	2019	Mestrado em Educação	UFRN
TONIETTO, Marcos Rafael; GARANHANI, Marynelma Camargo	A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola	2017	Artigo	Revista Movimento/ UFRGS

Fonte: Autora, 2021.

O primeiro estudo a ser analisado com o descritor Educação Física na Educação Infantil e Corporeidade será a tese de Abreu (2017), intitulada *O diálogo da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil: um processo de formação de docentes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. A tese objetivou analisar as práticas pedagógicas dos professores de EF no desenvolvimento da formação socioambiental cidadã das crianças de EI, de quatro a cinco anos, em uma escola da Rede Municipal de Curitiba.

Foram discutidas experiências corporais da EF em conexão com a Educação Ambiental, na EI. O aporte teórico desde Rousseau a Malaguzzi, passando por Pestalozzi, Froebel, Rui Barbosa e Montessori, fundamentou a metodologia da pesquisa de campo, com opção pela Pesquisa-Ação colaborativa e a consequente seleção da escola e dos sujeitos da pesquisa. A pesquisa foi desenvolvida mediante a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, possibilitando aos docentes pesquisadores reflexões críticas e propositivas sobre os fazeres pedagógicos na EF, em conexão com a Educação Ambiental na EI. De acordo com a autora:

¹³Ser-no-mundo" é uma das características do "ser aí" (Dasein), na filosofia de Heidegger(1971), que entende o ser humano não como um mero organismo natural, neutro e separado do mundo, mas como um ser que habita e convive no (e com) o mundo.

o desenvolvimento de uma educação em torno do respeito a todas as formas de vida, promotora da reflexão crítica e de ações transformadoras nas relações entre ser humano e natureza – na formação cidadã dos sujeitos-alunos, desde a Educação Infantil – passa impreterivelmente pelo diálogo entre os distintos conhecimentos que compõem o currículo escolar, entre os quais a Educação Física; e, para isso, faz-se necessário explicitar propostas pedagógicas que orientem os profissionais da Educação quanto à dimensão ambiental do trabalho educativo (Abreu, 2017 p.21).

Nas considerações finais da tese, percebe-se o esforço de propor práticas inovadoras e reflexões importantes sobre o grupo investigado, a formação docente continuada para desenvolvimento de experiências corporais, a observação e exploração dos ambientes. No entanto, houve pouca reflexão em torno dos fazeres e saberes sobre as questões relacionadas à criança e às suas manifestações de desejo e intencionalidade; assim, os aspectos relacionados à aprendizagem a partir do corpo da criança, ou seja, sua corporeidade, foram tangenciais ou inexistentes.

O segundo estudo é de Peixoto (2019). Sua dissertação, *O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil*, descreveu como objetivo apresentar uma proposta de intervenção docente desenvolvida na EI, considerando o corpo como eixo estruturante dessa pesquisa, e partindo de uma perspectiva inclusiva, na qual todos têm o direito de avançar em suas aprendizagens de acordo com suas singularidades. Para tanto, adotou-se a pesquisa qualitativa, pelo viés da pesquisa-ação colaborativa, ancorada nos fundamentos epistemológicos de Merleau-Ponty.

No decorrer da leitura, ficou evidenciado um longo caminho que a autora precisou percorrer a fim de construir e desconstruir determinados conceitos. Segundo ela:

Era preciso romper com a ideia de que por conta do padrão hegemônico que a sociedade instituiu frente à normalidade, a deficiência vem antes da criança, pois esta ainda é vista sob uma ótica biológica. Com isso, apresentamos vivências de que a criança não pode ser concebida de forma fragmentada, somos seres históricos, social e cultural e materializados frente as nossas experiências vividas que passam pelo nosso corpo e a criança com Síndrome de Down não é diferente, ela é também sujeito de sua aprendizagem mesmo frente às suas limitações, mas que sua corporeidade seja apresentada por completo por meio de ideias, percepções, sensações, afetos e pensamentos (Peixoto, 2019 p.167).

Dentre os resultados apontados, a criança com Síndrome de Down, mesmo com sua hipotonia, não pode ficar de fora desse processo de intervenção, pois cada sujeito é aprendente nas relações que se estabelecem na mediação entre seus pares, na promoção de sua autonomia, e no estímulo à sua corporeidade e ao seu desenvolvimento cognitivo.

O terceiro estudo, de Tonietto e Garanhani (2017), *A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola*, apresenta parte de uma pesquisa cujo objetivo foi

compreender como os saberes de professores da EF se relacionam com a cultura infantil. Para isso, o referencial teórico ancorou-se nos estudos de Sarmiento e Florestan Fernandes. A escolha dos pesquisadores apoiou-se no entendimento de que a EF possui condições para realizar uma prática pedagógica que considere que a criança é um sujeito ativo no contexto cultural, e que suas relações com a cultura são mediadas por elementos específicos da cultura infantil. Assim, o estudo contribuiu para os eixos estruturadores da Cultura Infantil nos saberes da EF com crianças pequenas: a reiteração, a fantasia do real, a ludicidade e a interatividade (Sarmiento, 2004).

Nessa perspectiva, as ações das crianças são carregadas de significados construídos na interação entre elas e o mundo dos adultos. Esses significados podem ser identificados em contextos próprios da infância, dentre os quais destacamos os jogos e as brincadeiras nas aulas de EF, nas quais a criança desenvolve suas formas específicas de comunicação, manifestam a sua corporeidade e interagem entre si.

Segundo os autores, a linguagem utilizada pelas crianças não é apenas a oralidade, mas também outras formas de comunicação, como os desenhos, a fala e os sons, os gestos e as movimentações do corpo (Tonietto; Garanhani, 2017). Portanto, existe uma infinidade de jogos e brincadeiras que se perpetuam ao longo da história; e sua prática faz com que a criança entre em contato com suas regras, costumes e os valores que são passados e recriados. Sendo assim, a utilização dos elementos da Cultura Infantil (jogos e brincadeiras) nas aulas pode ser indício de que os saberes da EF se relacionam com a Cultura Infantil.

1.4 UMA NOVA BUSCA: AVERIGUAÇÃO DE ESTUDOS ENTRE 2021 E 2023

Após a Qualificação e as saídas de campo, foi procedente fazer uma nova busca nos bancos de dados aferidos anteriormente. Essa etapa requereu reflexões constantes sobre o que, paralelamente ao desenvolvimento da tese, vinha sendo pesquisado no Brasil e no exterior. Nesse universo, foi de fundamental importância buscar novos elementos científicos vislumbrando uma nova averiguação das abordagens epistemológicas, a fim de obter dados importantes para o fortalecimento e rigor científico da tese.

Neste ínterim, foi realizada uma nova busca nos meses de novembro e dezembro de 2023. O objetivo foi observar como o campo de pesquisa caminhou no período determinado entre 2021 e 2023. Subscrito apresenta-se os quadros com os mesmos critérios utilizados na busca inicial, nas bases de dados selecionadas.

Quadro 5 - Categorização do *corpus*: Corporeidade e Fenomenologia II

Nome	Trabalho	Ano	Nível	Universidade
PEIXOTO, Sára Maria Pinheiro	O AEE e o trabalho articulado na Educação Infantil: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças	2023	Doutorado em Educação	UFRN
OLIVEIRA, Alexandre Medeiros	Brincar, imaginar, criar: a iniciação artística com crianças e a poética na Educação	2022	Doutorado em Educação	USP
SANTOS, Valdirene Aparecida Araujo	A educação em ciências na infância em uma abordagem fenomenológica: um cultivo da flor da vida com a lente merleaupontyana	2023	Mestrado em Educação	USP
SILVA, Jéssica Aparecida Porfirio e MOURA, Jeane delgado Paschoal	Experiência e percepção da natureza na infância	2021	Artigo	Revista Geografia, Ensino e Pesquisa
TELLES, Thabata Castelo Branco	A criança no corpo a corpo em combate: uma discussão em perspectiva fenomenológica	2022	Artigo	Revista Motrivivência

Fonte: Autora, 2023.

Na categoria do descritor Corporeidade e Fenomenologia, a tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte de autoria de Sára Maria Pinheiro Peixoto, com o título. *O AEE e o trabalho articulado na Educação Infantil: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças*, partiu da assertiva de que o corpo é o eixo de relação com o outro e com o meio, considerando-se o tempo, espaço, cultura e as experiências dos sujeitos. A autora defende os entendimentos de que é pelo corpo que se conhece o mundo, e que o mundo é incorporado ao corpo através de suas experiências e das relações subjetivas estabelecidas por ele.

Sob essa perspectiva, a autora analisou as dimensões de uma proposta de formação colaborativa, considerando o corpo nos processos de aprendizagem das crianças com ou sem deficiência, e suas implicações para as práticas de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala regular da EI. Sua metodologia foi ancorada nas dimensões alteritárias e dialógicas de uma pesquisa qualitativa, pelo viés da pesquisa colaborativa. A tese defendida foi de que, quando consideramos o corpo como protagonista do ato educativo, estamos contribuindo para os processos de aprendizagens da criança com ou sem deficiência.

Trata-se de um estudo consistente que dialoga com a fenomenologia de Merleau-Ponty, trazendo dados importantes sobre as experiências que oportunizam um olhar e uma escuta sensível para o corpo. Tais experiências começam na primeira infância, período fundamental para a criança estabelecer o encontro consigo e com o outro, acolhendo a diversidade de corpos e a criança com deficiência.

Como resultado, o estudo evidenciou que o processo formativo dos professores provocou mudanças de concepções e rompimento de estigmas a respeito das corporeidades das crianças com e sem deficiência. Foram destacadas atitudes reflexivas e críticas das práticas, permeando o diálogo e a troca de experiências, pautadas na ação-reflexão do próprio fazer, e que reverberaram no planejamento e na execução do Plano de trabalho elaborado que veio ratificar a tese defendida nesse trabalho (Peixoto, 2023).

O segundo estudo encontrado é de autoria de Alexandre Medeiros de Oliveira, intitulado *Brincar, imaginar, criar: a iniciação artística com crianças e a poética na Educação*, e foi realizado nos anos de 2018 e 2019. A tese, defendida em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, investigou as dimensões lúdica, poética, estética e imaginária em processos educativos de educação artística entre educadores/artistas e crianças, na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo. A pesquisa ancorou-se nos estudos sobre o brincar na Educação das Infâncias, utilizando como fundamento a fenomenologia da percepção, na busca por ampliar os debates sobre as práticas em torno das culturas infantis.

O estudo utilizou metodologia qualitativa, de caráter etnográfico, observação participante e cartografia, revelando em suas análises que as atividades educativas demandam constância e retomadas nas propostas ofertadas. Oliveira (2022) aponta a importância de respaldar as crianças em seus modos de ser, seu protagonismo, sua participação ativa na cultura e nos processos criativos. Ressalta, ainda, emergência em considerar o imaginário da criança como fonte importante para o seu desenvolvimento, como um arcabouço de dados que considera a criança na sua totalidade.

O próximo estudo vem apresentar a Fenomenologia da Corporeidade de Maurice Merleau-Ponty como um possível caminho para a valorização das experiências das crianças na Educação em Ciências na Infância, possibilitando um acesso ao mundo-vida. Com autoria de Valdirene Aparecida Araujo dos Santos, a dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo intitulada *A educação em ciências na infância em uma abordagem fenomenológica: um cultivo da flor da vida com a lente*, justifica que a Fenomenologia da Corporeidade mostrou-se como um caminho para possibilitar a percepção das crianças em relação à natureza.

O estudo fez um percurso de análise bibliográfica sobre as experiências ontológicas na Educação em Ciências, e a fenomenologia da percepção e da infância de Merleau-Ponty, com a ideia de apresentar uma Educação em Ciências que valorize as experiências das crianças. Nesse sentido, encontraram possibilidades a partir de aspectos importantes da metáfora *Flor*

*da Vida*¹⁴ constituída pelos existenciais outridade, corporalidade, linguisticidade, temporalidade e espacialidade, e enraizada pela mundaneidade. Para Santos (2023, p. 105):

A Flor da Vida se mostra como uma possibilidade de valorização das experiências corpóreas das crianças, podendo ser aprimorada para a Educação em Ciências. As experiências estéticas se mostram como um caminho de acesso ao mundo. A partir da lente fenomenológica foi possível perceber que na educação, já existem práticas que possibilitam as experiências corpóreas dos alunos, no entanto, a Educação em Ciências se revela implicitamente.

Este estudo mostrou que, tanto na Educação quanto na Educação em Ciências, as teorias educacionais estão alicerçadas na cognição. Além disso, alguns autores apontam que a educação escolar é mestre em disciplinar o corpo. Entende-se também a importância de agir com intencionalidade para que um corpo passe de corpo objeto para corpo sujeito.

Os dois próximos estudos para o descritor Corporeidade e Fenomenologia estão descritos em forma de artigo científico. O estudo de Silva e Moura (2021), intitulado *Experiência e percepção da natureza na infância*, discorre sobre um movimento de afastamento em relação à natureza, levando à perda da conexão entre homem-natureza. As autoras afirmam que, desde a sua primeira infância, a criança interage com o mundo em resposta a estímulos externos e revela, por meio da sua corporeidade, a singularidade com que interpreta o mundo ao seu redor.

O estudo trouxe como objetivo compreender a relação da criança com a natureza, por meio de suas percepções e experiências numa fase decisiva do seu desenvolvimento corporal, pessoal e de construção de valores. Fundamentada pela fenomenologia da experiência e da imaginação, essa pesquisa qualitativa apresenta experimentações de interação da criança na natureza.

A justificativa para o estudo ampara-se no fato de que a criança, em sua corporeidade, vive o ambiente urbano; porém, devido à presença de uma natureza transformada, não estabelece elos, embora seja parte desta. Em razão disso, uma visão antropocêntrica é construída ao longo da vida, sendo interiorizada pelo pensamento moderno, em que o homem adota uma posição superior às demais espécies, vendo a natureza apenas como um recurso a ser explorado (Silva e Moura, 2021, p.2). Como resultado do estudo, observou-se que as crianças necessitam manter um contato com a natureza fora delas, criando laços com o seu eu/natural e enxergando-se como parte da natureza.

Já o estudo *A criança no corpo a corpo em combate: uma discussão em perspectiva fenomenológica*, de Thabata Castelo Branco Telles propõe “uma discussão que se pauta em

¹⁴Composta por círculos sobrepostos, a Flor da Vida representa o padrão de tudo que existe. Pode ser usada como ferramenta de cura energética ou harmonização. <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo>

uma via de entendimento acerca da infância que por vezes não tem sido satisfatoriamente explorada, especialmente no campo das práticas de movimento e menos ainda em situações de corpo a corpo em combate” (p. 3). Trata-se de um estudo teórico-filosófico, em perspectiva fenomenológica, acerca da experiência da criança no corpo a corpo nas lutas. A autora reverencia que:

[...] o corpo a corpo em combate na infância não conta exclusivamente com a experiência de luta como brincadeira, mas entende que esta se constitui como importante aliada para apresentar a criança ao universo das lutas sem que ela precise se afastar do *modus operandi* das vivências infantis. O corpo a corpo em combate na infância se dá, fundamentalmente, no reconhecimento das possibilidades da criança como sujeito e no importante manejo do adulto para que as características de vulnerabilidade e imprevisibilidade possam ser visitadas dentro do que a criança consegue perceber e agir (Telles, 2022, p. 13).

O estudo traz como possibilidade a inserção de ações, a partir de experiências infantis, nas vivências do corpo a corpo em combate, compreendendo, fundamentalmente “que a criança luta da forma como lhe é possível e que cabe à presença do adulto uma importante mediação entre as percepções infantis e um mundo compartilhado com pessoas que não são mais crianças” (Telles, 2022, p. 1).

Quadro 6 - Categorização do *corpus*: Educação Infantil e Corporeidade II

Nome	Trabalho	Ano	Nível	Universidade
GIGIOLI, Maria Elisa Nicolielo	Brincando e interagindo na Educação Infantil: experiências de bebês no cotidiano de práticas educativas	2021	Doutorado em Educação	UFSC
SANTOS, Aline Cristine Ribeiro Pereira e MEZOMO LIRA, Aliandra Cristina	Do corpo-criança ao corpo-aluno: estratégias de controle e possibilidades de resistência pela dança na Educação Infantil	2021	Artigo	Revista Digital do LAV – Santa Maria
VERÍSSIMO, Ana Carolina Brandão	O cotidiano na Educação Infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo	2023	Doutorado em Educação	Escola de Humanidades da PUCRS

Fonte: Autora, 2023.

A tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com o título *Brincando e interagindo na Educação Infantil: experiência de bebês no cotidiano de práticas educativas*, de autoria de Maria Elisa Nicolielo Giglioli, descreve e analisa as interações de bebês com seus pares, adultos, brinquedos, objetos e espaço nos momentos de brincadeira no Berçário. A autora compreende que as crianças possuem inúmeras linguagens, como balbucios, expressões faciais e corporais, no entanto, o foco da investigação foi sobre a linguagem do brincar. Realizou-se um levantamento

bibliográfico para fundamentar a relevância social e científica da pesquisa, cujos principais temas abordados foram estes: a abordagem de Emmi Pikler; compreensão acerca dos bebês; a educação da primeiríssima infância nos documentos do Ministério da Educação; educar, cuidar e brincar como função da EI. De abordagem qualitativa, o estudo foi realizado em uma creche municipal de uma cidade do interior de São Paulo, com 13 bebês da turma do Berçário I e 4 educadoras responsáveis pela turma.

Apesar de a tese não apresentar aproximações com a fenomenologia de Merleau-Ponty, ela foi citada no EC porque a forma como se considera a criança do estudo aproxima-se da concepção da criança que é respeitada na sua totalidade. Nesse sentido, o estudo considera os bebês como sujeitos da experiência pela sua disponibilidade e abertura para o novo, o desconhecido. A todo o momento, os bebês vivem o novo, arriscam-se e, de fato, colocam-se à prova relacionando-se com o ambiente, com as pessoas e os objetos; por isso, são potentes desde o nascimento.

Quantas vezes presenciamos eles tentarem subir ou descer um degrau, se deslocar, se pendurar, olhar, sorrir, virar o corpo para um objeto para alcançá-lo ou ver uma pessoa e com isso, vão descobrindo e criando estratégias, vão encontrando outras possibilidades pelo caminho, vão experimentando e assim, aprendendo (Giglioli, 2022, p.15).

Na avaliação da autora, “A pesquisa apontou a importância de proporcionar aos bebês a verdadeira experiência, a que oportuniza interações e brincadeiras em um ambiente desafiador, que incentive os bebês em suas descobertas” (Giglioli, 2022, p. 8).

O estudo de Santos e Mezomo Lira (2021), *Do corpo-criança ao corpo-aluno: estratégias de controle e possibilidades de resistência pela dança na Educação Infantil* discute dados de uma investigação de mestrado que teve entre seus objetivos problematizar a vivência da corporeidade no contexto da pré-escola, bem como considerar a dança como uma linguagem que proporcionaria uma formação humana que supera o controle dos corpos, empreendidos nos espaços educativos. O percurso teórico-metodológico incluiu observações do cotidiano institucionalizado em duas turmas de pré-escola e registros em diário de campo da configuração dos espaços, das relações e das práticas.

As autoras destacam que, no contexto investigado, revelou-se o poder que anula o corpo-criança e busca instituir o corpo-aluno, tanto na organização espacial e nas ações desenvolvidas, como, e principalmente, nas verbalizações manifestas. “A transformação do corpo-criança para corpo-aluno, via de regra, não se dá de forma tranquila, seja pela parte da criança, seja do ponto de vista institucional, prevalecendo formas de submissão verticais entre adultos e crianças, as quais almejam silêncio, acinesia e sujeição” (Santos, Mezomo Lira,

2021, p. 84). Foi nesse contexto de inquietação que a investigação se inseriu e buscou contribuir com reflexões, com olhar especial voltado aos espaços, às práticas e às verbalizações, bem como apresentou a dança como um dos caminhos de resistência.

A próxima Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul defendida por Ana Carolina Brandão Veríssimo, tem como título: *O cotidiano na Educação Infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo* contempla reflexões pertinentes sobre a criança e a educação no momento pandêmico. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório comparativo, o estudo teve como objetivo analisar as possibilidades e os desafios da EI e das Pedagogias das Infâncias a partir da pandemia a fim de (re)pensar o cotidiano, os vínculos, as práxis pedagógicas e a experiência das crianças pequenas na escola infantil. O recorte desta pesquisa foi feito em três turmas do último nível da EI, sendo: uma em escola da rede pública, uma conveniada e uma privada, em Porto Alegre/RS.

Um aspecto importante apresentado na pesquisa foi que o impacto pandêmico revelou as subjetividades perpassadas pelas concepções do fazer docente, “o que necessita de um olhar atento sobre o aprimoramento dos professores quando são refletidas mudanças temporais vivenciadas”. Ficou evidenciado ainda que, efetivamente, “é urgente escutar as crianças e entender a escola como um lugar da criança, que a auxilia em sua estruturação social e cognitiva” (Veríssimo, 2023, p. 122).

As contribuições desta Tese para o EC são plausíveis no momento que as observações foram realizadas de forma interdisciplinar, quer dizer que, foram considerados todos os espaços de interações, socializações, brincadeiras e produção cultural das infâncias, correspondendo ao respeito às diversas formas da linguagem da criança, principalmente a liberdade de expressão, o brincar e o corpo como ferramenta de comunicação, portanto a corporeidade.

Os resultados apontaram que a Covid-19 teve impactos sobre a vida das crianças pequenas, sendo necessário (re) pensar as infâncias e a etapa da Educação Infantil através de práticas pedagógicas que possibilitem experiências importantes no cotidiano infantil para o seu desenvolvimento e formação, a partir de um aprofundamento nas Pedagogias das Infâncias.

Quadro 7- Categorização do *corpus*: Educação Física, Educação Infantil e Corporeidade II

Nome	Trabalho	Ano	Nível	Universidade
ESLEBÃO, Heloisa	Corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil	2021	Mestrado em Educação Física	UFSM
CAMPOS, Sheila Garbulha Tunuchi	Repertório sobre a contenção/movimento do corpo: Percepções das professoras da Educação Infantil sobre a prática corporal em tempos de pandemia	2022	Mestrado em Educação	UFSC
ARENHART, Dione e WIGGERS, Ingrid Dittrich	A produção do nadar nas interações sociais das crianças: “Olha o que eu sei fazer!”	2022	Artigo	Revista Zero-a-Seis, Florianópolis
GONZÁLEZ-PLATE, Lylian Iris e SEPÚLVEDA-GALLARDO, Camila Belén	Investigación documental sobre el cuerpo y la corporeidad en la escuela	2021	Artigo	Educare Electronic Journal, Costa Rica

Fonte: Autora, 2023.

A dissertação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria tem como título: *Corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil*, de autoria de Elesbão (2021) compreende o lugar do corpo/movimento no cotidiano da Educação Infantil de escolas de uma rede municipal da região Central do Rio Grande do Sul, com base nas narrativas das professoras. Para isso, foi feita uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual se desenvolveu uma pesquisa narrativa.

O estudo considera o movimento como base para o desenvolvimento do trabalho junto a EI, pois é por meio dele que as crianças compreendem e constroem significados, auxiliando no processo de socialização e no desenvolvimento da autonomia. Porém, o estudo traz que, muitas vezes, os pensamentos pedagógicos ocorrem de maneira fechada, não considerando as crianças além de mentes, que precisam de instruções e ensinamentos, deixando de lado as pedagogias do corpo.

Na análise das narrativas foi possível compreender que as experiências vividas pelas professoras, em sua escolaridade, não remetiam a um espaço propício para o brincar. Isto porque, suas experiências em torno do corpo/movimento foram narradas a partir de memórias vividas. Nesse sentido, as professoras viveram uma escolarização e uma infância diferente daquela em que estão desenvolvendo seu trabalho hoje, gerando, com isso, certo conflito interno, trazendo para suas prescrições de atividades, a dualidade entre corpo e mente.

O próximo estudo que vem compor o EC, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina traz aspectos importantes e que, de certa forma, atravessaram a vida da população em geral, com o título: *Repertório sobre a contenção/movimento do corpo: percepções das professoras da educação infantil sobre a prática corporal em tempos de pandemia*, da autora Sheila Garbulhatunuchi de Campos, mostra a analogia entre a ciência e a estética e leva a olhar para a prática corporal na Educação Infantil, considerando as percepções de quatro professoras atuantes com crianças em idade pré-escolar, verificando a questão do momento pandêmico (Covid-19) nos anos de 2020 e 2021. Foi um período de contenção dos movimentos nos lares e distantes fisicamente do ambiente escolar, com um viés que nos permite pensar e repensar sobre as práticas corporais.

Trata-se de uma investigação com maior ênfase no ensino remoto escolar na Educação Infantil, porém com ampliação do objeto de pesquisa para o retorno gradativo das aulas no ensino presencial. Os objetivos foram traçados e analisados a partir dos procedimentos da pesquisa documental para informações sobre o público participante, elaboração dos blocos com questões norteadoras para a entrevista narrativa autobiográfica e da análise das percepções (individuais e no coletivo) das professoras atuantes na educação infantil em relação às práticas das atividades corporais, estando em ensino remoto, no intuito de buscar saber como elas perceberam a dinâmica familiar em relação à aplicação das atividades que envolvem o corpo, sendo a família o apoio para realização dessas.

O percurso formativo trouxe a experiência da pesquisadora em manter as manifestações artísticas e culturais, principalmente a dança, a qual sempre foi “alimento e a porta para novas oportunidades de aprendizagem e trabalho na área educacional” (Campos, 2022, p. 17).

Os resultados evidenciaram que as famílias ativas na interação fizeram toda a diferença após o retorno das crianças ao ensino presencial. Não somente as professoras, mas também as famílias perceberam a grande relevância do trabalho corporal desenvolvido na EI.

O estudo *Investigación documental sobre el cuerpo y la corporeidad em la escuela* de (González-Plate e Sepúlveda-Gallardo, 2021) é uma pesquisa documental que sintetiza a produção científica realizada entre os anos de 2013-2018 sobre os significados de corpo e corporeidade no contexto escolar e em outros contextos. Traz referenciais importantes para o presente estudo, mesmo não abrangendo o recorte temporal para este, no entanto, engloba bases internacionais de referência para a pesquisa como Scopus, Rede de Repositórios Latino-

Americanos da Universidade do Chile e repositórios online de oito bibliotecas universitárias chilenas.

A pesquisa foi realizada nas áreas de ciências sociais, artes, humanidades e psicologia, por meio dos descritores: corpo e educação, corpo e educação física, corporalidade; corporeidade e imagem corporal. O objetivo da pesquisa transitou em estudar o corpo no contexto escolar, a abordagem teórico-metodológica, uma linha em avanços na abordagem da dimensão subjetiva do corpo, das práticas corporais fora da escola, da representação do corpo na mídia, da visão sociocultural do corpo.

Concluiu-se, que o paradigma positivista prevalece nas referências internacionais, permanecendo o foco na objetividade do processo de pesquisa, que independe do observador quanto a seus instrumentos, o que vem a contrapor com a perspectiva da tese, concepção biomédica que emana de contextos diversos.

Nas referências latino-americanas prevalece o estudo do corpo associado à escola, embora numa perspectiva transversal haja indícios de geração de conhecimento sobre a dimensão corporal subjetiva e expressiva, tendo em vista melhorias potenciais neopolíticas educativas que protejam a dignidade e a justiça social dos corpos.

De modo a cogitar sobre as reflexões acerca da fenomenologia de Merleau-Ponty, ao debruçar sobre os trabalhos, publicações, teses, dissertações e artigos que fizeram parte do EC, percebe-se grande influência direta de Terezinha Petrucia da Nóbrega, suas citações aparecem em todas as obras vinculadas neste estudo. Nesse sentido, foi pungente trazer para o EC os estudos de Terezinha Nóbrega com o propósito de complementar o *corpus* de análise. Sobre esta autora, infere o fascínio pela fenomenologia de Merleau-Ponty, o que resultou em diversos estudos afluindo a relação da fenomenologia da corporeidade com a EF brasileira, no sentido de redimensionar a prática pedagógica por caminhos que considerassem o corpo em movimento, e não o movimento do corpo. Além disso, é preciso referir que Terezinha Petrucia Nóbrega, por meio da fidelidade que estabelece com a obra de Merleau-Ponty, desde seu primeiro lançamento, com o livro *Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito* desperta nos profissionais da área, uma abertura para o conhecimento das obras e da fenomenologia deste filósofo.

1.5 UM ENCONTRO COM AS OBRAS DE TEREZINHA PETRÚCIA NÓBREGA

Conforme José Pereira de Melo, Professor Titular do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ao prefaciar o livro *Corporeidades...*

Inspirações merleau-pontianas discursa sobre o quanto Merleau-Ponty penetra na vida de Nóbrega de forma marcante, como uma luz capaz de iluminar os caminhos escuros da própria EF, cujos profissionais pareciam evitar refletir sobre corpo. Desde suas contribuições, “o corpo passou a ser compreendido como uma construção cultural e, portanto, simbólica, para a qual a corporeidade emerge como sua expressão de existência no mundo” (Nóbrega, 2016, p.14).

A educadora, fruto do resultado de estudos e pesquisas científicas, advindas de orientações, publicações, atividades de ensino da graduação e pós-graduação, produziu e continua produzindo uma vasta estrutura de conhecimento e sustentações da fenomenologia de Merleau-Ponty. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, coordenadora do Grupo de Pesquisa Estesia: corpo, fenomenologia e movimento e do Laboratório Ver - Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq, Bolsista *Programme Directeurs d'Études Associés DEA 2023/ Fondation des Sciences Humaines* de Paris. Abaixo estão listadas suas principais obras, consideradas como relevantes para esta Tese.

Quadro 8 – Categorização de *corpus*: obras de Terezinha Petrócia Nóbrega

Temática da Tese
As práticas corporais nas aulas de Educação Física, Brasília, 2005.
Produção de conhecimento em corporeidade, Petrópolis, 2008.
O corpo como sensível exemplar: Notas sobre o pensamento de Merleau-Ponty e a Educação. J Pessoa, 2009.
Uma fenomenologia do corpo. São Paulo: Livraria Editora da Física, 2010. 125p .
Le corps comme oeuvre d'art: Notes sur une ontologie sensible chez Merleau-Ponty, Nancy, 2010.
L'expression du corps, Paris, v. 1, 2015.
Corporeidades: Inspirações Merleau-Pontyanas. 1. Ed. Natal: Editora do Ifrn, 2016. 307p
Uma estesiologia do corpo, São Paulo, v. 1, 2018.
Estesia: corpo, fenomenologia e movimento. 1. Ed. São Paulo: Liber Ars, 2018. v. 1. 246p .
Merleau-Ponty e a Educação Física. 1. Ed. São Paulo: Liber Ars, 2019. v. 1. 208p.
A atitude fenomenológica: O corpo-sujeito, São Paulo, v. 2, 2019.
Entre Merleau-Ponty e Foucault: O corpo, o tempo, a amizade, Guararema, 2020.
L' education comme expérience du corps en mouvement: Dialogue entre Merleau-Ponty et buytendijk. 1. Ed. Paris: l'harmattan, V. 1, p.147, 2023.
Notas sobre intercorporeidade, intencionalidade do corpo e conhecimento sensível, São Paulo, v. 1, 2023.
Le sentirmême: Une esthésiologie du corps. 1. ed. Paris: L'harmattan, 2023. v. 1. 216p.

Fonte: Autora, 2023

As obras da professora e pesquisadora Terezinha Petrócia da Nóbrega são permeadas de reflexões e questionamentos acerca do corpo, da sensibilidade, da arte, da dança, da EF, pautando-se na fenomenologia como uma abordagem metodológica de reflexão e investigação. Como ela mesma pondera, em um apanhado de suas produções, a educação

sensível não é uma prerrogativa da EF, ela é mais ampla, não se dá só na escola, é uma educação que sensibiliza para o estar vivo, estar no mundo em contato com o outro. A EF, como outras disciplinas do currículo escolar, pode contribuir, mas a educação sensível é algo em si que ultrapassa o currículo escolar.

A cada leitura de suas obras evidencia uma sensação aprazível onde destaca a incorporação de uma atitude fenomenológica, expressa a necessidade do diálogo entre a filosofia, a cultura, a história em experiências vividas e outras formas de conhecimento, mostrando sua relevância para com a educação. Suas obras fundamentam-se em Merleau-Ponty, na qual persegue o adensamento do conceito de corporeidade e se direciona a um ponto de vista de uma fenomenologia biológica, compreensível no livro *Merleau-Ponty e a Educação Física* com a organização em 2019 de Terezinha Petrucia Nóbrega e Iraquitan de Oliveira Caminha, este segundo também traz contribuições importantes para a Tese.

A noção de corporeidade ganha espaço ao superar os termos “consciência de corpo” ou “consciência corporal”, segundo ela a sensação e a percepção não são elementos inferiores ao racional e, sim, estruturas imprescindíveis para o conhecimento e para a compreensão do mundo. “Na perspectiva fenomenológica, a dimensão essencial só ganha sentido se unida à dimensão existencial, ao mundo vivido” (Nóbrega, 2010, p. 54).

A autora vem se debruçando, atualmente, nos estudos sobre a estesiologia que emerge do corpo sensível. Esta percepção envolve como o modo de conhecimento afeta a operação expressiva onde o sensível e o inteligível se misturam, a sensação e o pensamento se unem, a ética e a estética estão ligadas, a natureza e a cultura se encontram, se reflete o “próprio corpo”, onde a consciência e o inconsciente se comunicam através da imaginação, do simbólico, do sonho, do devaneio como meios que ativam a subjetividade. Segundo Nóbrega, (2023), a estesiologia sublinha a ligação entre o corpo, o pensamento e o afeto na configuração do nosso conhecimento de si e dos outros, no conhecimento da história e das suas instituições, da vida e da existência.

Por meio desta busca metodológica, do tipo EC, foi possível resgatar os estudos que foram produzidos em âmbito acadêmico, o que revelou um instrumento consistente de conhecimento e aprofundamento, portanto, o benefício deste levantamento encontra-se no fato de contribuir, oportunizar e aproximar discussões e reflexões sobre a temática escolhida.

Mediante tais apreciações do mapeamento do EC sobre a temática pesquisa, o próximo passo será de apresentar os capítulos da Tese:

Capítulo I – Este capítulo foi reservado para apresentar um breve memorial e justificativa do estudo. Em meio às argumentações e tensionamentos sobre o contexto e

motivos para realização deste estudo, nesse momento, buscou-se junto à introdução e os objetivos do estudo, realizar uma pesquisa do tipo EC, a fim de conhecer as produções científicas acerca das manifestações da corporeidade em uma perspectiva fenomenológica nos Bancos de dados supracitados.

Capítulo II – O capítulo intitulado: *APROFUNDAMENTOS: O CAMINHO CONSTRUÍDO*, tem a intenção de nortear a pesquisa, apresentando um embasamento da literatura e possibilitando o diálogo entre os autores sobre as teorias que se apoiam e cercam a Tese. O referencial teórico permitiu verificar o estado do problema a ser pesquisado, sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já realizadas. Este capítulo está organizado em seções e subseções.

Na seção 2.1 - *INFÂNCIAS: sempre houve crianças, mas como surgiu e porque criamos a infância?* Vem explicar, compreender, conceituar e elucidar a infância e as crianças, que de certo modo inquieta, instiga os saberes, reinventa as práticas, redirecionando os modelos pedagógicos instaurados historicamente. Na subseção 2.1.1- *O aporte teórico da sociologia da infância e o direito de ser criança* dialogam com os Estudos Sociais da Criança através das contribuições dos estudos da Sociologia da Infância, discorre sobre o encontro com a criança enquanto cidadã de direitos em todas as esferas normalizadoras de aprendizagem e desenvolvimento integral. Na subseção 2.1.2 – *A Educação da infância: conversas entre a pedagogia da infância e a Educação Infantil* vêm ao encontro da construção de práticas normativas alavancando os direitos de desenvolvimento e atendimento da criança. São apresentados autores que deixaram um decoroso legado pedagógico para uma escola pensada para a criança como: Fröebel, Dewey, Montessori, Freinèt, Piaget, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi que trouxeram contribuições sobre uma nova criança, uma nova visão de professor e de ensino e aprendizagem na construção de uma Pedagogia da Infância.

Para a seção 2.2 - *EDUCAÇÃO INFANTIL: do contexto histórico a sua instauração* traz os aspectos da história dos documentos regulatórios que servem de referência para as políticas públicas e embasar as práticas cotidianas. Na subseção 2.2.1 - *A BNCC: uma base comum na escola da infância* elucidada a finalidade educativa da EI, apresentando o documento vigente e de caráter obrigatório, a BNCC, um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de definir o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, volta-se à proposição de diálogos que buscam articular as experiências e saberes da criança transversalizando a Corporeidade aos Eixos estruturantes como atributo essencial para o desenvolvimento a serem utilizados na ação docente. No que tange a subseção 2.2.2 - *A BNCC e o sentido da experiência no cotidiano escolar* estão alicerçadas na centralidade do

conceito de experiência nas discussões que envolvem as práticas educativas, orientadas pela BNCC, estabelecendo um diálogo com o pensamento de John Dewey, Jorge Larrosa e Spinoza como forma de contribuir com as reflexões que concebem as crianças como sujeitos potentes, produtoras dos modos de ser e estar no mundo.

Para a seção 2.3 - *CORPO: Concepções filosóficas sobre ser corpo* apresenta a compreensão sobre as diferentes concepções sobre o corpo influenciado pelos contextos sociais e culturais de cada época. Para essa sessão estão contempladas as concepções de filósofos clássicos como: Platão, Aristóteles, Hipócrates, Descartes, Michel Foucault, Marx, seguindo pela temporalidade alcançando o período de abertura para novos olhares sobre a compreensão do corpo, adentrando na concepção fenomenológica sobre a corporeidade por Merleau-Ponty que, sob esta perspectiva considerou o corpo como ser no mundo, em contraposição ao pensamento cartesiano. Na subseção 2.3.1 - *Corpo visto como corporeidade em Merleau-Ponty* mostra as evidências dos estudos sobre a corporeidade em Merleau-Ponty e identifica implicações para a área da Educação da criança. Contextualiza-se a fenomenologia em si e apresenta alguns conceitos básicos que são indispensáveis para alcançar a proposição da Tese. Quanto à subseção 2.3.2 - *A Educação Física como corporeidade em Merleau-Ponty* vem abarcar o sentido da corporeidade como pressuposto para a EF, buscando nos aportes teóricos de Merleau-Ponty o aprofundamento sobre o fenômeno da corporeidade, reconhecer o movimento como indispensável, entender a totalidade do sujeito no estudo do corpo-sujeito, existencial, indivisível, que se movimenta intencionalmente para garantir a vida.

Capítulo III – Refere à metodologia utilizada para coleta de dados e procedimentos para a análise dos dados, bem como os aspectos éticos envolvidos na pesquisa.

Capítulo IV – Este capítulo é referente à análise dos dados, apoiado nos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e teóricos que auxiliaram a corroborar com o estudo. Por meio das categorias eleitas, que foram organizadas de forma sistemática, em diferentes categorias empíricas emergidas durante a fase do tratamento dos dados e construção das Unidades de Registro, Enumeração, Unidades de Contexto e Categorias de Análise: “a criança corpórea como sujeito de experiência”, “o fenômeno da corporeidade como alicerce para a práxis pedagógica” e “a corporeidade como eixo estruturante no currículo da EI”. A partir das categorias, traçou-se um percurso de evidências e atravessamentos sobre a temática.

Capítulo V - Nas *Considerações Finais: um novo horizonte a ser construído* é apresentado às conclusões acerca deste estudo que dialogam com os objetivos da pesquisa. Destaca-se a culminância deste percurso investigativo que está na esperança de uma Educação

transformadora, que considere a construção de um mundo justo e igualitário, bem como a efetivação plena garantia dos direitos da criança, devendo ser calcada no entrelaçamento da corporeidade, interação e brincadeira como uma unidade indissociável para a prática pedagógica, pois são três dimensões integrantes da prática docente que fazem parte da própria organização das instituições de EI. Ademais, este momento é reservado para o que se defende na Tese, elevando a corporeidade, enquanto conceito fenomenológico, ao entrelaçamento com os paradigmas conceituais da Educação.

Capítulo VI – Neste capítulo estão listadas as referências do estudo, uma parte fundamental para verificar a veracidade dos dados e informações, bem como garantir a qualidade do material encontrado. Dessa forma, inicia-se o próximo momento com o propósito de apresentar o panorama epistemológico que norteiam à temática.

2. APROFUNDAMENTOS: O CAMINHO CONSTRUÍDO

Neste capítulo abordam-se os aspectos conceituais sobre as infâncias e a criança, as diferentes concepções sobre o corpo, corporeidade e experiência. Tais conceitos são centrais para a compreensão do fenômeno estudado. Além disso, é apresentada a construção e os principais elementos que constituem a 1ª etapa da EB brasileira, a Educação Infantil (EI).

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias, é quando ainda não é demasiado tarde, quando estamos disponíveis para nos surpreendemos e nos deixarmos encantar (Mia Couto, 2015).

2.1 INFÂNCIAS: SEMPRE HOUVE CRIANÇAS, MAS COMO SURTIU E PORQUE CRIAMOS A INFÂNCIA?

Falar sobre a infância ou infâncias, é falar sobre algo complexo. Talvez, falar sobre as infâncias fosse, em uma determinada época, dizer que é a fase da vida onde estão às crianças pequenas, indefesas, dependentes, e por onde se inicia o aprendizado e novas descobertas. Mas no decorrer da história a infância se revela algo além do que, costumeiramente, se ouvia nas histórias contadas pela família, talvez por isso vários pensadores venham tentando entender e compreender o que Bondía (1998, p. 67), caracterizou como: “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”.

A concepção sobre a infância e a criança nos dias atuais é bem diferente de alguns séculos atrás. É importante salientar que a visão que se tem da criança é algo historicamente construído, por isso percebe-se contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. A visão da infância como uma construção social foi iniciada por Phillippe Ariès. O primeiro estudo moderno sobre a história da infância foi *Centuries of Childhood (Séculos de Infância)*, de Ariès, publicado em 1962. Nesse importante livro, ele argumenta que o termo “criança” começou a desenvolver seu significado atual entre os séculos XVII e XX, a partir do qual um grande número de trabalhos começou a surgir. Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004), apontam que:

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem (p. 29).

A criança, em um processo secular, ocupa hoje um lugar em destaque na sociedade, lançando um novo olhar sobre as infâncias. Para entender melhor a questão, é preciso fazer um levantamento histórico sobre o sentimento de infância, registrar o seu surgimento e a sua evolução, segundo Ariès (1978) “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, e sim corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (p. 99).

Nessa perspectiva, o sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar pela qual se diferencia do adulto, e, portanto, merece um olhar mais específico. De acordo com Heywood (2004, p.13), “a fascinação pelos anos da infância, um fenômeno relativamente recente”, fez com que o conceito de infância sofresse alterações significativas ao longo da história.

Na sociedade moderna, de modo geral, é aceitável que a “infância” é o estágio da vida com certos traços que o diferenciam da idade adulta. Na sociedade medieval, as crianças com sete anos agiam, e assim eram tratadas, como se fossem versões menores dos adultos com quem conviviam. Iniciavam sua vida adulta muito precocemente, tanto pelo trabalho árduo como pela exploração sexual. Até o século XII não havia uma concepção de infância, os estudos mostraram que este período da vida ficou encoberto.

As condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Devido às más condições sanitárias, a mortalidade infantil alcançava níveis alarmantes, por isso a criança era vista como um ser ao qual não se podia apegar-se, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir. Muitas crianças não conseguiam ultrapassar a primeira infância, o índice de natalidade era alto, o que ocasionava uma espécie de substituição das crianças mortas. A perda era vista como algo natural e que não merecia ser lamentada por muito tempo, como constatado no comentário de Ariès (1978), “[...] as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual [...]” (p. 22).

Segundo Ariès (1978), a socialização da criança e a transmissão de valores e de conhecimentos não eram asseguradas pelas famílias, a criança era afastada cedo de seus pais e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas. A vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, os estágios de desenvolvimento não eram claramente demarcados, as roupas eram a cópia fiel ao da pessoa adulta. Passado o estrito período de dependência física da mãe, as crianças se incorporavam plenamente ao mundo dos adultos (Levin, 1997).

Portanto, inicialmente a criança era tida como um adulto em miniatura e consideravam-na como um ser incompleto, imaturo e inocente. A partir disso pode-se dizer que até o século XVI, o sentimento de infância, do qual nos baseamos hoje em dia, não existia. Ariès (1962) argumenta que os altos índices de mortalidade influenciavam o sentimento emocional de indiferença por parte dos pais. Tais atitudes mudaram à medida que a sobrevivência se tornou mais provável.

Foi a partir do século XVII que a noção de idades, “as idades da vida” ganhou visibilidade na área social da educação. Naquele momento, ainda se era negado às particularidades envolvidas no desenvolvimento da criança, no entanto, com as mudanças que envolviam a sociedade, iniciou-se um movimento no qual a criança e sua infância ganharam espaço dentro do cenário social (Ariès, 1978). Na sequência, o autor afirma que:

As idades da vida não correspondiam somente a etapas biológicas, mas também a funções sociais, sabe-se que havia homens jovens que eram da lei, porém na “imagem popular, o estudo era uma ocupação dos velhos” (p. 9).

A ênfase na importância da educação tornou-se disseminada no século XVIII graças à visão do Iluminismo¹⁵ de que as crianças precisavam ser educadas para se tornarem bons cidadãos. O desenvolvimento da formação escolar e a sua extensão e intensificação gradual foram essenciais para definir uma nova ideia de infância, porque a formação escolar proporcionava uma fase de transição entre a infância e a vida adulta (Clarke, 2004). Entretanto, as crianças eram vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos (Levin, 1997).

Com o surgimento do sentimento de infância¹⁶, as crianças passaram a serem vistas para além do biológico, com suas particularidades, percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios. Na afirmação de Ariès (1981, p. 168) “o sentimento da infância desenvolveu-se paralelamente ao sentimento da família¹⁷, se manifestando por meio de intimidade e diálogo familiar de modo que a família volta-se para a criança”. Nesse caso, a criança surgia para ser amada e educada, sendo que esses deveres constituíram a família base

¹⁵O Iluminismo iniciou como um movimento cultural europeu do século XVII e XVIII que buscava gerar mudanças políticas, econômicas e sociais na sociedade da época. Para isso, os iluministas acreditavam na disseminação do conhecimento, como forma de enaltecer a razão em detrimento do pensamento religioso.

¹⁶O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.

¹⁷O sentimento de pertencimento à família implica o orgulho das suas raízes e da sua identidade. É a certeza de se sentir amado e conectado ao longo de sua vida.

da sociedade. Essa transformação implicou em se planejar os nascimentos, pois, os pais passaram a se sentir responsáveis pelo futuro da criança.

Enquanto um novo conceito de infância surgia durante o século XVIII, o processo de industrialização intensificava a exploração de muitas crianças. Embora as crianças sempre tivessem trabalhado na sociedade pré-industrial, o surgimento do sistema de fábricas agravou a situação das crianças trabalhadoras: muitas das tarefas eram perigosas e as condições de trabalho, insalubres. Tal situação criou um conceito relativamente novo durante o século XIX, a criança passou a ser objeto de piedade ou filantropia.

Diante desse cenário, a partir do século XIX enquanto as crianças ainda eram extremamente afetadas pela pobreza e doenças, a representação da infância começa a ganhar maior visibilidade, com políticas que asseguravam os direitos de proteção às crianças, campanhas de vacinação, projetos que contribuem com a saúde e a educação da criança em todos os níveis, levando a infância como um objeto de referência para os meios de comunicação e, conseqüentemente um grande aumento de produtos destinados às crianças.

O trabalho com fins educativos foi substituído pela escola, que passou a ser responsável pelo processo de formação. As crianças foram então separadas dos adultos e mantidas em escolas até estarem "prontas" para a vida em sociedade. (Ariès, 1978)

A vida familiar ganhou um caráter mais privado, e aos poucos as famílias assumiram o papel da qual antes era destinado à comunidade, mesmo assim, o surgimento do sentimento de infância era vinculado às famílias que, na época, representavam um padrão burguês transformando-se em um padrão universal. Segundo Kramer (2003, p.19):

A ideia de infância (...) aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

No mesmo período ocorreram algumas proposições em relação à educação da criança, Descartes (2005) inaugurou um novo tipo de pensamento que revolucionou a história da infância. A criança passou a ser analisada, com existências separadas, uma fisiológica para o corpo e outra como teoria de paixões para a alma. É a alma que dá ordem ao corpo e comanda seus movimentos. O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco. Fato este, que ligou esta etapa da vida à ideia de proteção, de acordo com Levin (1997).

Na visão de Rousseau (1995), considerado um dos primeiros pedagogos da história, a criança começou a ser vista de maneira diferenciada do que até então existia. Ele propôs uma educação sem juízes, sem prisões e sem exércitos. A partir da Revolução Francesa, em 1789, modificou-se a função do Estado e, com isso, a responsabilidade para com a criança e o interesse por ela.

Já Durkheim (1978) foi quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios da escola com objetivos de "moralizar" e disciplinar a criança. Segundo Durkheim (1978), a criança, além de questionadora, passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. Explica o referido autor que educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida).

Embora, os autores indiferentes e contrários à necessidade de respeitar os elementos constitutivos do ser criança, tais como conceberam os estudiosos de hoje, defendem uma infância como sendo uma socialização baseada na ação dos adultos sobre os mais jovens, de uma geração sobre a outra, um modelo profundamente impositivo.

A partir dessas ideias e na constatação de Levin (1997, p. 254), “os governos começaram a se preocupar com o bem-estar e com a educação das crianças”, para tanto, como a ideia da elaboração de políticas para a criança já havia se efetivado preparando o terreno para que o século XX se tornasse, conforme Ellen Key registrou em seu livro, em 1909, “o século da criança”, esse século seria um período de intenso empenho nos direitos, na educação e no bem-estar da criança, as crianças foram cada vez mais consideradas responsabilidade do Estado, que intervinha em sua educação, saúde e formação com o objetivo de melhorar o bem-estar nacional por meio do desenvolvimento de seus futuros cidadãos.

Essa mudança de paradigma é refletida nos marcos dos direitos da criança. Em 1924, a Liga das Nações adotou a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança¹⁸, o primeiro texto histórico (não vinculativo) a reconhecer os direitos específicos da criança. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi criado em 1946. Depois da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) em 1959, a infância tornou-se um tema central dos programas de

¹⁸A Declaração enuncia que todas as pessoas devem às crianças: meios para seu desenvolvimento; ajuda especial em momentos de necessidade; prioridade no socorro e assistência; liberdade econômica e proteção contra exploração; e uma educação que instile consciência e dever social.

cooperação internacional e a criança passou a ser merecedora de direitos. Em 1989, 140 Estados assinaram a CDC¹⁹.

Por muito tempo, os estudos das crianças estiveram ligados diretamente à família ou à escola, e sua socialização vinculava-se à instrução de valores da sociedade adulta, o que as levou ao silêncio e a uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto, ainda que algumas teorias da Psicologia do Desenvolvimento, como as de Piaget e Vygotsky, já apontassem para a importância de um papel mais ativo da criança na produção de conhecimento. Sarmiento (2001, p.4) reitera que, junto com a emergência da escola, a nuclearização da família e a constituição de um corpo de saberes sobre a criança são necessárias para que se prescrevam normas que constrem as vidas das crianças na sociedade, tais como: a delimitação de lugares, tipos de alimentação, horas de aceso e recusa da criança na participação coletiva.

Fica claro que a concepção de infância nem sempre expressa o mesmo pensamento, pois as “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância” (Kramer, 1999, p. 207). Para além das determinações naturais, as culturas humanas produziram e continuaram produzindo significações para cada uma das etapas da vida pode-se considerar que as gerações são socialmente construídas, crianças, adolescentes, adultos jovens, adultos velhos e idosos ocupam áreas reservadas em sua existência e cada uma delas merece o seu devido valor.

Sendo assim, por muito tempo, a criança viu-se integrada a uma noção de desenvolvimento dentro de um desdobramento do crescimento biológico, sem nenhuma sucessão de fases intelectuais e emocionais. Em nenhum dos momentos, houve uma real preocupação em perceber e/ou estudar verdadeiramente as relações entre o ser corporal e sua espacialidade ou temporalidade. Fato este, que esvaziou o sentido e o significado da infância, assim como afirma De Mouse (1991) que todo o dinamismo existente nas relações do sujeito no mundo foi, ao longo da história, deixado de lado. Ainda que Sartre (1997) a partir de seu pensamento “eu existo em meu corpo” tenha dado a este a dimensão fundamental, porque é justamente o corpo, quem confirma a existência.

¹⁹A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) baseia-se nos quatro princípios a seguir: (i) a Convenção se aplica a todas as crianças, sem qualquer tipo de discriminação (Artigo 2); (ii) todas as ações relativas à criança devem considerar primordialmente o interesse maior da criança (Artigo 3); (iii) toda criança tem o direito inerente à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (Artigo 6); e (iv) é direito da criança que suas opiniões sejam respeitadas em função de sua idade e maturidade (Artigo 12).

Mia Couto, em seu livro de poemas, *Tradutor de chuvas*, aponta para o infantil como uma disposição para nos encantar, o infantil permanece como potência, justamente no movimento inacabado, em decisão, inconcluso, da disponibilidade. “A infância é um território de limbo que nos obriga à viagem, nos obriga à busca...” (Couto, 2015, p.66).

2.1.1 O aporte teórico da Sociologia da Infância e o direito de ser criança

Os estudos sobre a infância, na atualidade, se organizaram em uma perspectiva de estudo designada, Sociologia da Infância (SI). Na presente tese, ela vem ao encontro de nos auxiliarem a compreender o papel da criança dentro da sociedade, bem como suas relações no meio social e educacional a qual está inserida. Fato é que, as mudanças na sociedade contemporânea mostraram que a ideia de infância já não era mais condizente com as necessidades da sociedade, e nesse momento, será justamente os estudos da sociologia da infância que irão deslindar o processo de construção da concepção sobre a infância e criança que iremos utilizar.

Na perspectiva dos autores da SI, Sarmiento (2005), Corsaro (2011) e Qvortrup (1995), a infância passa a ser uma construção social, ocupando espaçostempos presentes, atravessados pelo contexto social, histórico e cultural que diz respeito à forma como a criança se vê e é vista pelos adultos. Concebem, portanto, à infância como *status* de categoria social do tipo geracional e a criança como sujeito social de plenos direitos. Para esses sociólogos, o desenvolvimento da criança não é algo individual, mas sim, um processo cultural e coletivo que acontece por meio das relações das crianças com seus pares.

As ponderações da sociologia acreditam na mudança de perspectiva da criança para uma perspectiva de estudos sobre a criança, com base na infância como categoria geracional própria, sem perder de vista que as crianças transformam e produzem uma cultura singular e subjetiva, que são ativas, que pensam, agem e entendem o mundo de sua própria maneira, ou seja, a alteridade dessa infância perante os adultos. De acordo com Sarmiento (2005), os estudos sobre a criança nos possibilitam:

Reconhecer a infância como categoria geracional própria, as crianças a partir de suas alteridades como os múltiplos-outros, perante os adultos e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objeto infância como a projeção do adulto em miniatura ou como adulto imperfeito, em devir, constitui-se um esforço teórico desconstrucionista, da sociologia da infância (p. 373).

De modo que, iniciadas as pesquisas sobre as crianças, na área da SI, criou-se, por sorte, uma maior visibilidade em torno das concepções sobre a criança e a infância, o que

gerou o interesse crescente por reflexões acerca desse momento da vida. Segundo Qvortrup (2010):

Não se quer dizer, entretanto, que antes as crianças não tenham sido consideradas indivíduos ativos, ou tivessem sido tratadas como se pertencessem ao mesmo grupo que os adultos, mas sugere que, com os estudos sociais da infância, as pesquisas sociológicas e antropológicas pela primeira vez – quase de maneira programática – começam a ser sérias sobre estrutura e agência no que diz respeito à infância e à criança (p.633).

As investigações sobre a infância resultaram na constatação de que existiam carências e fragmentações sobre o real entendimento do desenvolvimento da criança, portanto, a SI surgiu na tentativa de se questionar uma concepção de infância que considerava a criança um receptáculo da vida adulta, a concepção durkheimiana. Os estudos atuais opõem-se a essa infância, considerada como simples objeto passivo da socialização adulta. Por conseguinte, se propôs a configuração de uma SI, esta visou buscar na emergência da criança e da infância as análises para o seu pleno desenvolvimento, eclodindo em pesquisas institucionais. Nas palavras de Demartini (2001, p.3), “o desafio de levar a sério a criança, rompendo com a sociologia clássica”.

Destas novas pesquisas, surgiram diferentes infâncias, “porque não existe uma única, e sim, nos mesmos espaços se apresentam diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (Demartini, 2001, p. 4). De acordo com Marchi (2010, p.183) dentre as principais marcas da SI, se identifica “o princípio da construção social da infância, o da criança-ator e a reivindicação da autonomia conceitual da infância ou a cidadania epistemológica da criança”. A compreensão da criança como um ator social foi ainda desenvolvida a partir da defesa de que a criança é detentora de “protagonismo”, ideia associada à noção de que a criança produz cultura de pares/culturas infantis. De acordo com Voltarelli (2017), os estudos sobre as crianças atualmente têm se destacado em relação aos estudos que conectam a criança à socialização.

No Brasil, esse campo de conhecimento tem se fortalecido desde o início de 2000, embora haja registros de trabalhos anteriores, as pesquisas sobre as crianças e infâncias estiveram dependentes das temáticas de: formação de classe; migração e urbanização; pobreza; negligência e delinquência. Somente depois da instituição do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)²⁰ é que a pesquisa com as crianças começa a ter outros destaques.

²⁰O Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido pela sigla ECA, prevê proteção integral às crianças e adolescentes brasileiras. Igualmente, estabelece os direitos e deveres do Estado e dos cidadãos responsáveis pelos mesmos.

Uma importante dimensão da trajetória da SI no Brasil foi através da articulação e diálogo intenso com os estudos da infância em Portugal. Delgado (2011, p.192) reconhece como “relevantes os intercâmbios criados com o Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho (Braga/Portugal)”.

A gênese da SI no Brasil decorre de dois estudos pioneiros de Florestan Fernandes (2004), realizado na década de 1940 e somente publicado na década de 1960. Outro surge muitas décadas depois, em 1990 com a investigação de José de Souza Martins, sobre “As crianças sem infância no Brasil”, com uma pesquisa baseada em duzentos depoimentos de crianças em processo de migração na luta pela terra nas chamadas fronteiras agrícolas brasileiras. Segundo Delgado (2011, p.193), “os dois pesquisadores foram os primeiros sociólogos brasileiros a tomar as crianças como informantes legítimos, mas foram criticados, sobretudo, por considerá-las imaturas”.

Ao analisar a obra de Florestan Fernandes, *As Trocinhas do Bom Retiro*, percebe-se grande proximidade entre seus postulados e os pressupostos teóricos da SI e, mais especificamente, aos de Corsaro, idealizador do conceito de reprodução interpretativa.

De forma distinta, a corrente interpretativa prioriza como objeto as práticas sociais das crianças, ou seja, o processo da construção social e o papel da criança como sujeito ativo nessa construção. A ênfase é colocada na capacidade que as crianças têm nas interações de pares, de interpretação e transformação da herança cultural transmitida pelos adultos, ao que Corsaro (2011) denomina de “reprodução interpretativa”.

Essa perspectiva orientou metodologicamente os estudos etnográficos com crianças, priorizando temas como: as relações de pares e com os adultos (interações intra e intergeracionais), as culturas da infância, os rituais e as práticas sociais, as crianças no interior das instituições, no espaço urbano, e bem como as brincadeiras o jogo e o lazer no interior destes e outros contextos variados (Sarmiento, 2013; 2008).

Destarte, a reprodução interpretativa rompe com o pensamento linear, é um conceito que vê a criança no presente, cheia de potencialidades enquanto criança. Ela não se limita a imitar ou internalizar o mundo adulto, mas se esforça para interpretar e dar sentido a sua cultura e participar dela. Nessa tentativa de atribuição de sentido ao mundo adulto, as crianças produzem, entre elas, seus próprios mundos e culturas de pares (Corsaro, 2011).

Dito isso, os estudos sobre a socialização é um processo de exercício de poder e saber que se impõem sobre a criança, esse processo deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando. Do ponto de vista epistemológico, a SI não utiliza expressamente uma teoria, um autor, mas

aproveita de um movimento da sociologia interacionista, do movimento da fenomenologia, e dos approches construcionistas que fornecem os paradigmas teóricos desta nova construção que leva a reconsiderar a criança como ator social (Sirota, 1998).

Nesse mesmo sentido, é possível argumentar que o movimento fenomenológico da corporeidade está em perfeita consonância com o fenômeno de socialização, comunicação e relação que se constitui como a expressão do protagonismo infantil, é o meio que permite às crianças expressar e resolver suas confusões, preocupações, medos e conflitos, assim como criar formas peculiares de interpretar o mundo. Esse processo representa a cultura e a infância, em uma perspectiva que atravessa as relações da criança na escola, mas também representam as crianças em outros espaços, com suas brincadeiras, criações, imaginações em um trabalho rico de transformação da cultura infantil.

Ao considerar essas ideias referentes às infâncias e às crianças na EI, instiga a repensar sobre uma escola que pensa na criança de corpo inteiro, que o fenômeno da corporeidade e suas significações estão imbricados o tempo todo nas interações e brincadeiras, eixos estruturantes dos documentos vigentes que norteiam o currículo escolar. Seria pensar que, a corporeidade e suas relações nas interações e brincadeiras consideram e possibilitam que as crianças participem, de forma coletiva, na sociedade como sujeitos ativos e não passivos (Cunha; Santos, 2014).

Os estudos de Brostolin (2020), os grupos de pesquisa buscam na SI o aporte teórico e metodológico para desenvolverem suas investigações direcionadas aos saberes e fazeres da EI. Tais observações confirmam que ainda são atuais as considerações feitas por Nascimento (2015) sobre as relações entre SI e EI:

Em primeiro lugar, as crianças pequenas têm sido vistas como agentes e produtoras de cultura e, portanto, pesquisam-se suas vozes, sua ação coletiva e brincadeiras. Em segundo lugar, os grupos de pesquisa em educação infantil têm trabalhado conceitos e proposições da sociologia da infância, vinculados, em sua maioria, a programas de pós-graduação em educação. E, em terceiro, as discussões teóricas e metodológicas não focalizam exatamente o campo da sociologia da infância, o que deixa de contribuir para a produção de novos conceitos e possibilidades metodológicas da área, ou de novas questões epistemológicas sobre a infância e seu estudo (p.85).

Brostolin (2020) apontou também que o processo democrático vivenciado pelo Brasil que inclui vários avanços conquistados nos últimos anos, passa por um cenário atual de crise econômica e política, especialmente, teceu uma crítica para a Educação brasileira, em virtude da instabilidade e disputa de projetos políticos distintos e conservadores que, embora, apresentem uma “legalidade político-jurídica”, promovem mudanças não pautadas em princípios democráticos.

Reconhecer a criança em sua vulnerabilidade e globalidade, sujeito histórico, cultural, social e de direitos exige vencer esses desafios e incluir a educação infantil na educação básica, com legislação educacional específica, sob a responsabilidade de professores habilitados conforme estabelece a Meta 01 do PNE-(2014-2024) e a sociedade brasileira não pode negar à criança esse direito (Brostolin, 2020 p.325).

No entanto, para que haja uma concretização dos espaçostempos para a criança da Educação Infantil Brasileira, foco da SI, Brostolin (2020, p.325) lista alguns desafios em destaque na pauta da área:

[...] ampliação na qualidade de atendimento; maiores investimentos financeiros; estabelecimento de um currículo adequado à especificidade da infância; ampliação das redes; da melhoria da qualidade dos serviços; da efetiva integração aos sistemas de ensino; o estabelecimento de políticas de formação de professores, dentre outros.

Embora, o século XX seja considerado como o século da infância em função da centralidade nos discursos sociais, políticos e científicos, os caminhos para a alteridade infantil, cidadania e bem-estar continuam em processo de construção, mesmo que, sejam latentes os discursos sobre a SI como sendo um caminho de oposição à ideia de passividade das crianças e de sua socialização, o caminho a percorrer não se mostra nada fácil.

Compete assinalar que, nesse movimento de reconhecimento da criança competente, ativa e produtora de cultura, a SI tem uma relação estabelecida com as outras ciências, entre elas: a antropologia, a educação, a psicologia, a história e a geografia, buscando estabelecer diálogos sobre a compreensão da infância (Voltorelli, 2017). Nesse sentido, emerge como uma possibilidade de reflexão acerca do que está sendo estudado e da forma como entendemos a infância e de como nos relacionamos com a criança na atualidade, a SI nos mostra o encontro com a criança enquanto cidadã de direitos em todas as esferas assistenciais, normalizadoras de aprendizagem e desenvolvimento integral.

2.1.2 A Educação da Infância: conversas entre a Pedagogia da Infância e a Educação Infantil

O aparecimento da SI concedeu como intuito, ouvir, observar, dar voz às crianças e às suas experiências, uma vez que ao entender o ser infantil, suas vivências, suas culturas e suas relações, entre pares desenvolve-se uma docência que visa à criança como sujeito ativo na sociedade.

Olhar para a criança, a partir do olhar dela mesma, não parece tarefa fácil, pois implica em ficar atento aos detalhes, em ser sensível às necessidades que cercam o universo infantil. Dessa maneira, reconhecendo a escola da infância como o primeiro vínculo de relação para a

criança, depois do seu núcleo familiar, direciona-se a olhar mais atentamente as práxis que foram construídas historicamente para delinear uma proposição de pesquisa.

Diante da história atravessada por várias significações, infere que para analisar os constructos que formalizam a EI, assim como está posta hoje, precisamos fazer as relações do percurso e suas inspirações, conforme Kuhlmann (2015) as práticas que são utilizadas hoje, já foram pensadas em determinado momento. Muitos dos ideais que estão presentes na educação da atualidade não são novidades, mas que já foram pensados para a educação do século XIX (Santos; Molina, 2019).

Partindo de uma construção social e histórica, os investimentos científicos sobre a infância, a partir do século XIX, contribuíram para a construção da imagem da criança, bem como, na construção de práticas normativas e documentos vigentes, alavancando seus direitos de desenvolvimento e atendimento. Por sua vez, a criança passou a ter oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares.

Fica posto que, alguns dos autores que deixaram um decoroso legado pedagógico para uma escola pensada para a criança como: Froebel, Dewey, Montessori, Freinèt, Piaget, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi. Esses pedagogos trouxeram contribuições sobre uma nova criança, uma nova visão de professor e de ensino e aprendizagem na construção de uma PI ou de pedagogias diferenciadas para o século XXI.

Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) foi o pedagogo alemão responsável por inaugurar uma teoria educacional voltada para a criança de 0 a 6 anos, instituindo o primeiro jardim de infância na Alemanha em 1837. Froebel viveu em um período repleto de revoluções e transformações em âmbito mundial, seu país de origem ficou caracterizado pela divisão em muitos reinos, cidades, províncias e estados; e pela revolução tardia, permanecendo com atividades agrícolas, características do feudalismo. (Santos; Molina, 2019).

O momento em referência foi demarcado pela era das revoluções, no qual ocorreram a Revolução Francesa (1789) e a revolução industrial que eclodiu na Inglaterra em 1780. “O mundo nesse período foi bem mais jovem do que qualquer outro anterior: cheio de crianças, com jovens casais ou pessoas no auge da juventude” (Hobsbawm, 2010, p. 273).

Por esse motivo, Froebel preocupou-se com a educação específica para essa fase da vida, a educação das crianças pequenas. Froebel defendia fervorosamente uma vida pura e santa, a valorização da moral e da vivência harmônica em sociedade. Embora sua teoria tenha sido considerada mística, obscura e religiosa, o criador do jardim de infância se preocupava

com o indivíduo, com o desenvolvimento dos talentos individuais, para que cada um pudesse desempenhar o seu papel social e viver em harmonia nesta sociedade emergente (Santos; Molina, 2019).

Froebel recebeu influência rousseauiana, uma vez que defendia como importante na educação da criança a atividade e o espontaneísmo infantil. Assim como Rousseau, Fröbel enfatizou o trabalho com os jogos, os trabalhos manuais, a experiência e o espontaneísmo na primeira fase da vida. O nome dado pelo alemão “Kindergarten” comparou a criança a uma planta, a qual necessitava de cuidados para se desenvolver, sendo as professoras as jardineiras desse jardim. Sistematizou a infância em três fases, que seriam interligadas, ou seja, não poderia haver uma separação rígida entre uma fase e outra:

A “primeira infância” seria do 0 aos 3 anos de idade, momento fundamental para disponibilizar objetos para a criança manusear. dos 4 aos 6 anos, a prioridade era para o jogo e a linguagem, além das atividades domésticas, as quais o pai deveria despertar no filho desde pequeno. A última fase da infância denominava-se “o garoto”, que seria dos 7 aos 11 anos. Nessa fase, a ênfase seria na linguagem e na escrita, pois este seria o momento propício para a reflexão e conseqüentemente para a aquisição da consciência (Santos; Molina, 2019).

Ele reconheceu a atividade e o jogo como fundamentais contribuintes para o desenvolvimento da infância, registrada no livro “*A Educação do Homem*” que foi publicado em 1826, é a única obra do autor traduzida para a língua portuguesa, em 2001. Luzuriaga (1969, p.203) considerou sua obra um “clássico por excelência da primeira infância”. Segundo o autor:

O brincar, o jogo [...] é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo. É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso, engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam as fontes de tudo que é bom (Froebel, 2001, p. 47).

A chegada das ideias sobre a Pedagogia da Infância (PI) ao Brasil partiu do movimento da Escola Nova, que se desenvolvia na Europa, impulsionando a criação dos primeiros jardins de infância no Rio de Janeiro em 1875, inspirados na pedagogia de Froebel, com a intenção de uma educação lúdica e do brincar sendo elementos essenciais para o desenvolvimento da criança. Kishimoto (2014) realça a importância de Froebel ainda hoje, haja vista que as instituições de EI exploram o jogo como recurso pedagógico e a expressividade natural da criança. Verifica-se que, nos dias atuais, por intermédio de documentos da Política Nacional para a EI no Brasil, as concepções de Froebel se encontram presentes na Educação da infância brasileira.

Nessa escalada para construção da PI, o filósofo americano Dewey apresenta o conceito de experiência no qual a Pedagogia Deweyana está assentada, o conceito de pensamento reflexivo que propõe a formação reflexiva tanto da criança como do professor e o conceito de educação como processo social e democrático. Ele defende uma Educação progressiva assentada na conexão entre a experiência primária e a experiência mais elaborada de uma Educação baseada na investigação protagonizada pela própria criança, tornando-a sujeito de seu próprio conhecimento. Nesse aspecto as concepções sobre reflexão e investigação na formação do professor têm nesse autor uma fonte inspiradora (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007).

Outra contribuição importante para os avanços da PI é a Pedagogia Científica de Montessori, o princípio básico que sustenta essa Pedagogia está na organização de um ambiente adequado e motivador, que possibilita à criança educar os sentidos, a despertar para a vida intelectual e se preparar para a vida prática. O desenvolvimento dos sentidos é visto como sendo a base para toda educação, de acordo com Angotti (2014), é inegável a riqueza e a contribuição educacional deixada por Montessori, pois ela estabelece elementos, principalmente a respeito da criança, que devem ser utilizados para a elaboração de uma nova educação para as crianças pequenas.

A Pedagogia de Freinèt aponta para uma nova organização de escola e um novo modelo de gestão, de espaço e de tempo, com a abolição da seriação, das divisões das disciplinas e de um programa anual. São elencados também os princípios da filosofia educacional de Freinèt sintetizados no “*Código de Educação*” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007). Essa Pedagogia promoveu uma desconstrução crítica acerca da dimensão social da educação, lançando luzes sobre os processos de aprendizagem da criança, sobretudo devido à importância do trabalho criativo. Apresentou o movimento de renovação pedagógica desenvolvido por sua proposta educacional na valorização das técnicas educativas e na proposição de uma nova escola para o povo trabalhador: a Escola-Oficina. Para os autores, a grande contribuição de Freinèt para a educação “está na sua proposta de metodologia da escola e das aulas e no compromisso do professor com o contexto social” (p.188).

O biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget destacou os seus principais conceitos de epistemologia genética nos processos de construção do conhecimento e a teoria do desenvolvimento da moral na criança. Formosinho (2007) enfatiza que o autor nunca foi e nem pretendeu ser pedagogo, mas reconhece que sua teoria apresenta importantes conceitos para a PI. Conforme Piaget o processo evolutivo é caracterizado "por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor" ao longo das faixas etárias do seu processo de desenvolvimento. O

processo é dado em cada uma das fases e caracterizado por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia. O que diferencia este processo são o início e o término de cada uma delas, essas podem sofrer variações em função da característica biológica de cada indivíduo ou dos estímulos proporcionado pelo meio ambiente.

Sobre tais afirmações de Piaget, Merleau-Ponty respeita, mas considera frágil, a forma de Piaget (1995) classificar a criança, a partir estágios, isso porque, pensar a criança na perspectiva de estágios seria considerar que ela é um adulto em miniatura negativizando o ser criança, que deve ser visto de forma positiva e diferente do adulto, não em relação de superioridade e inferioridade, mas diferente (Merleau-Ponty, 2018).

Já Vygotsky, a partir da teoria histórico-cultural desenvolvida, seus companheiros Luria e Leontiev buscavam a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano e tentavam articular informação dos diferentes componentes que integram os processos mentais: neurológico, psicológico, linguístico e cultural. Vygotsky traz contribuições importantes nas implicações do jogo no desenvolvimento cognitivo da criança, focando a sua análise nas relações existentes entre aprendizagem e desenvolvimento, procurando demonstrar a importância da brincadeira lúdica no desenvolvimento da linguagem, na criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal e, principalmente, na relação ensino e aprendizagem (Vygotsky *et al.*, 2006). Nas palavras de Marques:

Vygotsky defende que a criança aprende melhor quando é confrontada com tarefas que impliquem um desafio cognitivo não muito discrepante, ou seja, que se situem naquilo a que o psicólogo soviético chama de zona de desenvolvimento próximo. Esta teoria tem implicações importantes no processo de instrução: o professor deve proporcionar aos alunos a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimento, partindo daquilo que eles já sabem, levando-os a interagir com outros alunos em processos de aprendizagem cooperativa (Marques, 2007).

Uma das grandes contribuições de Bruner para a EI foi o desenvolvimento da representação da mente narrativa, pela brincadeira, ele atribui valor às histórias de contos de fadas que auxiliam a criança na organização do pensamento por meio da “categorização” e a sua proposta de educação para a equidade. Desenvolveu a Pedagogia sócio-construtivista, propôs mudanças nos conceitos educacionais, em especial, pela importância que atribuiu à escuta das múltiplas vozes da criança (Mesquita, 2014).

Outro autor de grande relevância para a PI foi o italiano pedagogo Lóris Malaguzzi, com uma abordagem lotada na região da Reggio Emilia (situada ao norte da Itália), considerada uma abordagem inovadora, criativa que valoriza as múltiplas relações e as diferentes linguagens da criança e que tem na arte, o seu fundamento é na equidade.

Malaguzzi acredita que o aprendizado decorre em grande parte do trabalho das próprias crianças, de suas atividades e do uso dos recursos que elas têm. “*Uma carta dos três direitos*” redigida por Malaguzzi, apresenta direitos diversos, mas complementares da criança, dos pais e dos educadores e que fundamentam a gestão social, participativa e ativa em instituições de EI daquela região, acentuando que os direitos das crianças não estão dissociados dos direitos da família e da efetiva cidadania (Malaguzzi, 1999).

Ao reacender a memória sobre a evolução histórica das pedagogias, Formosinho (2007) argumenta sobre a importância dos contextos para estabelecer uma PI, no caso da Educação, partilhar metas e memórias que constroem as intencionalidades educativas se reveste como fundamental revisitar teorias de pensadores do passado para refletir sobre muitas propostas e experiências pedagógicas para a infância no mundo e no Brasil.

As bases que fundamentam a EI no país, tal como a conhecemos atualmente, segundo Martins (2018, p.22) “é fruto de um processo histórico de transformações que a acompanhou desde o seu surgimento, entre fim do século XIX e início do século XX”. As primeiras tentativas de atender à infância brasileira foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos com a intenção bem definida de criar espaços formais de atendimento assistencial às mulheres que ingressaram no mercado de trabalho (Kuhlmann JR, 2015; Martins, 2018).

Essas iniciativas se deram a fim de proteger a infância, impulsionando a criação de várias associações e instituições para atendê-la nos mais diversos aspectos como, a saúde e a sobrevivência, os direitos sociais e a educação. Portanto, Martins (2018, p.25) ressalta que:

A criação de creches como forma de atendimento às crianças provenientes de classes menos favorecidas economicamente se difere daquelas destinadas aos filhos dos setores mais abastados da sociedade pelo seu caráter assistencialista. Se, para os mais pobres, a preocupação girava em torno das questões de proteção, higiene, nutrição e guarda, para as famílias com mais recursos financeiros, a creche também passa a assumir uma oportunidade de socialização infantil e de preparação pedagógica para o ingresso em instituições escolares.

Assim sendo, o percurso histórico das instituições escolares da infância foi marcado pela desigualdade social, tanto pelas possibilidades de acesso quanto pela sua qualidade (Kishimoto, 1988).

Martins (2018) destaca que os movimentos feministas ocorridos no plano internacional, especialmente nos Estados Unidos da América, impactaram as políticas públicas de proteção à infância no Brasil a partir da segunda metade do século XX e foram decisivos para a revisão dessa concepção que “[...] considerava que o atendimento à criança

pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória” (Paschoal e Machado, 2009, p. 84).

Assim, para o atendimento à infância surgiram diversos órgãos para contemplar os cuidados necessários para o contexto vivido, tais como: o Departamento Nacional da Criança, em 1940; o Serviço de Assistência a Menores, em 1941; a Legião Brasileira de Assistência, em 1942; o Projeto Casulo, UNICEF, em 1946; o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, em 1953; o Conselho Nacional de Alimentação Escolar, em 1955; a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964; e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1972 (Faria, 1997).

Para tanto, as concepções educacionais vigentes nessas instituições, segundo Nascimento (2015), se mostravam explicitamente preconceituosas, cristalizando a ideia de que, em sua origem, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência e não de Educação.

Considerável intencionar, que foi pelas inspirações de pedagogos comprometidos com o sentimento da infância e incansáveis no reconhecimento da criança ativa, corpórea, protagonista que ocorreu o surgimento de uma base legal para alavancar os direitos inerentes a todas as crianças, assim efetivadas na Constituição Federal (CF) de 1988, onde as creches e pré-escolas passaram a compor os sistemas educacionais e as crianças passaram a ser considerados sujeitos de direitos. A partir desta data, a educação brasileira, nos seus diversos níveis e modalidades, é regida por uma base legal expressa por documentos oficiais. De acordo com Silva *et al.* (2017) a Legislação Brasileira refere-se aos direitos constitucionais do cidadão e a educação é um desses direitos.

Os documentos promulgados a partir da CF de 1988 reforçam cada vez mais, de modo assertivo, os direitos que a criança adquire a partir do seu nascimento, bem como a consideração da sua condição infantil na sua especificidade e singularidade (Silva *et al.*, 2017).

Nesse sentido, ter ciência sobre as instituições de EI e o que ela representa para a sociedade atual em relação ao desenvolvimento das crianças, aproximam dos estudos de Angotti sobre o seu livro “*Educação Infantil: para quê, para quem e por quê?*” Neste livro, a autora clarifica o quão é necessário e importante refletir sobre uma Educação com significado, pautada no ser humano e na existência integral do sujeito, promovendo uma educação de qualidade.

Segundo Angotti (2014), “para quê?” da EI:

O desenvolvimento de pessoas mais completas, seres mais íntegros que saibam exercer seus papéis enquanto ser pessoa, ser social, ser histórico, ser cultural, novos tempos em que o ser humano possa viver a plenitude de todas as etapas de sua vida, realizando-se e tendo uma atividade intensa, uma vivência clara do que seja ser criança e viver a infância (p.26).

No que se refere “para quem?”, a autora considera que para superar uma sociedade patologicamente comprometida com a ganância, a miséria e a ausência de concepções sobre o outro é necessário pensar no ser humano.

No que tange ao “por quê?”, reconhece aos direitos instituídos na proclamação da Carta Constitucional do Brasil em não aceitar que a EI seja limitada ao cuidar, dar assistência, alimentação, mas sim, fortalecer as conquistas e exigir o educar em todos os âmbitos, tendo como primeiro objetivo o desenvolvimento integral.

Nesse contexto, a PI se afirma como um constructo importante na base pedagógica dos educadores para a escolha do modelo que possibilite o desenvolvimento da criança e também a necessidade dos mesmos em pertencer a um coletivo de educadores, assim como, garantirem a sustentação da sua autonomia docente, de entender os processos de formação continuada que permita recriar uma cultura profissional e uma epistemologia da prática congruente. A PI insere-se num mundo de interações orientadas para projetos colaborativos em um contexto promotor da participação, entendendo que o sujeito e o contexto unificam-se no âmbito da cultura (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007).

Dessa forma, é importante considerar que a EI, é um segmento pedagógico para promover espaços para a criança viver em sua plenitude corporal, existencial e humana, que incorpore tudo o que a faz viva como sujeito de direitos e possibilitar a sua participação como um direito inerente à criança, que ela possa interagir; brincar; sentir; vivenciar; experimentar; jogar; sorrir; chorar; sonhar; desenhar; colorir; ou seja, a criança inserida em seu *espaçotempo* presente.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CONTEXTO HISTÓRICO A SUA INSTAURAÇÃO

O resgate histórico do conceito de infância demonstrou que o modo de conceber as crianças é fundamental para organizar uma pedagogia que se destina a elas e que o surgimento das instituições de EI está associado a uma aliança entre diversas instâncias institucionais, esses enlances governamentais da infância não apareceram de súbito, de forma inesperada, mas, ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI.

A CF de 1988 apresentou e representou grandes avanços no que se refere aos direitos sociais e as possibilidades de concretização no que diz respeito às mudanças na conceituação presentes na legislação brasileira e suas repercussões nas atividades pedagógicas da EI. Em relação às políticas de atenção à infância, inaugurou-se um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã (Brasil, 1998). Já para Angotti (2006):

Com a promulgação da Carta Magna em 1988, emerge e se reconhece o estado de direito do cidadão criança, um novo estatuto social deve e terá que ser desenhado para o cotidiano exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social (p. 18):

As prerrogativas assumidas nesse cenário são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas educacionais para todas as etapas de ensino, incluindo a etapa da EI:

A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I) (Brasil, 1998).

Assim, a concepção de infância se fortaleceu possibilitando a compreensão sobre a criança como uma pessoa possuidora de direitos reconhecida na sua condição de sujeito que possui liberdade plena de expressar. Em 1990, crianças e adolescentes foram reconhecidos de forma institucionalizada alcançando novas conquistas em seus processos históricos com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº. 8.069/1990:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades de facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (Estatuto da criança e do adolescente, Art. 3º, 1990).

Esse ordenamento legal reconhece e reiteram os dispositivos constitucionais em relação à condição de sujeitos de direitos às crianças e adolescentes, sua condição peculiar de desenvolvimento e a necessidade de serem consideradas como prioridade absoluta na agenda das políticas públicas. Silva *et al.* (2017) ressalta que o estatuto estabelece que a família, o estado e a sociedade são responsáveis pela sua proteção a partir da consideração de que são cidadãos que estão vivendo um período de intenso desenvolvimento físico, psicológico, moral e social.

No ano de 1994, o Ministério da Educação e do Desporto, norteador pela CF e ECA, formulou diretrizes pedagógicas para a EI, “na qual foi publicado e divulgado uma série de documentos científicos acerca do compromisso das creches e pré-escolas com a defesa da

cidadania das crianças de 0 a 5 anos” (Oliveira *et al.*, 2008, p. 6). A formulação da Política Nacional da Educação Infantil (PNEI) reconheceu o direito das crianças pequenas à educação valorizando o papel da infância no desenvolvimento do ser humano e, sobretudo, a importância da educação na construção da cidadania (Brasil, 1994).

A Lei nº. 8.069/1990 serve como referência utilizada até hoje para guiar as políticas públicas desencadeadas após a sua promulgação. Assim, como a PNEI (1994) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (nº. 9.394/1996) tornaram-se balizadores juntamente com a CF de 1988 para prática dos profissionais que atuam nesse nível de ensino, com o intuito de viabilizar fundamentos mais concretos, objetivos e métodos para a atuação docente nos espaços educacionais.

Como conquista assegurada pela LDBEN, a EI é também reconhecida como a primeira etapa da educação básica, tendo a finalidade de desenvolver integralmente a criança de até seis anos de idade²¹ em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com a complementaridade da ação familiar e da comunidade (Brasil 1996, Seção II, art.29).

Um aspecto importante a ser destacado nesse processo é quanto ao progresso em relação à concepção e determinação para a formação de professores da EI:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996, art.62)

Seguindo essa perspectiva, o artigo 31 da LDBEN, destaca que o processo avaliativo da EI deve ser feito através de acompanhamento e registro de desenvolvimento de maneira gradativa em vista da sua evolução dentro do seu contexto educacional, mas também pessoal e contextual, levando-se em consideração a singularidade de cada criança (Silva *et al.*, 2017).

Para dar continuidade à qualidade do atendimento, a partir das orientações de consultores e especialistas do Ministério da Educação, foi elaborado e publicado em 1998 o documento *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil*²² com o intuito de contribuir para formulação de diretrizes e normas para as instituições de educação. No mesmo ano, foram lançados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) elegendo uma definição específica sobre o conceito de criança (1998, vol.1, p. 20):

²¹Modificada posteriormente, em 2006, para zero a cinco anos de idade, devido à Lei nº 11.274, que transformou o Ensino Fundamental em nove anos.

²²<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfiei.pdf>

A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.

O primeiro volume denominado *Introdução* discute conceitos importantes em relação à EI, como exemplos a criança, cuidar e educar, brincar, relação creche-família, a educação de crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. O segundo volume intitulado *Formação Pessoal e Social da Criança* aborda a respeito dos processos de construção da identidade e autonomia das crianças e o terceiro discute sobre os diferentes conteúdos a serem trabalhados na EI, denominado *Conhecimento do mundo*. Neste volume são apresentados seis eixos para as propostas curriculares das instituições de EI: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Dito isto, em 2000 o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara da Educação Básica (CEB) aprovaram o Parecer n. 04/2000, o qual preconiza as Diretrizes Operacionais para Educação Infantil que trata de aspectos normativos para a EI:

Tais aspectos são relevantes em virtude da Educação Infantil, reconhecida como etapa inicial da Educação Básica, guardar especificidades em relação aos demais níveis de ensino, que se traduz na indissociabilidade das ações de educar e cuidar em todos os âmbitos de atuação, o que inclui desde uma concepção de responsabilidade compartilhada entre família e poder público, definição de tipos de instituições, volume de serviços oferecidos, horários de funcionamento, até as ações que se desenvolvem diretamente com as crianças. Essa especificidade implica na construção de uma identidade própria à educação infantil que reconhece, conjuntamente, as necessidades e interesses das crianças e suas famílias no contexto da modernidade (Brasil, 2000, p. 2).

Deste modo, a criança vai sendo considerada a peça principal e central do processo educativo, visando à valorização de suas experiências de ampliar conhecimentos, dessa forma as instituições de EI deverão contribuir para promover o seu desenvolvimento integral.

Conforme o exposto infere a clareza do que se precisa para a EI, que compreende o início da socialização e aprendizagem, assim como, o respeito aos elementos da cultura que são essenciais a vida em sociedade, além de entender que a afetividade e o movimento são fundamentais na vida da criança. Sobre isso, Paschoal e Machado (2009) avaliam esse fato como um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, pois, embora a EI não figure como obrigatória, até então, é um direito da criança proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e intelectual, além da ampliação de suas experiências.

A Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009, em segunda versão, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como fundamental no propósito de

garantir às crianças o acesso aos conhecimentos da aprendizagem e proporcionar o direito a brincadeiras e convivência na interação com outras crianças como direito social. Como premissa orientadora da elaboração de políticas públicas, planejamentos, execuções e avaliações de propostas pedagógicas e curriculares da EI devem ser observadas em consonância com as legislações estaduais e municipais que, por sua vez, apresentam orientações pedagógicas respaldadas em princípios éticos, estéticos e políticos em conformidade com a condição da criança como sujeito de direitos.

As DCNEI trazem uma concepção de criança que inspira e sugere uma nova concepção de práticas pedagógicas:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Em linhas gerais, as DCNEI manifestam os fundamentos norteadores sobre os quais devem ser elaboradas as propostas pedagógicas das escolas de EI. Esses fundamentos dizem respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos que permeiam as práticas pedagógicas desta etapa educacional. O princípio ético diz respeito à autonomia, responsabilidade, solidariedade bem como no respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; o princípio político diz respeito aos direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática; finalmente, o princípio estético refere-se à sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009)

Ao reconhecer a importância da qualidade do atendimento das instituições de EI, as DCNEI reafirmam a necessidade de qualificação dos profissionais em estar comprometido com a democracia e a cidadania e para a defesa dos direitos da infância.

Em vista disso, a LDBEN e as DCNEI, estabelecidas para essa etapa educacional, vão ao encontro do modo como é compreendido o processo da corporeidade, vivenciada cotidianamente, através das interações e fenômenos vividos nas práticas diárias oferecidas nas escolas da Infância.

Martins (2015) elucidou que a EI vem passando por um processo de expansão e consolidação no Brasil, que é decorrente, dentre outras coisas, da Emenda Constitucional nº. 59/2009 que tornou obrigatória a matrícula e a frequência de crianças de quatro e cinco anos de idade em instituições formais de ensino em todo território nacional, somando-se a isso, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) - Este documento foi criado para traçar diretrizes e metas para a educação do país, com o intuito de que estas sejam cumpridas a cada

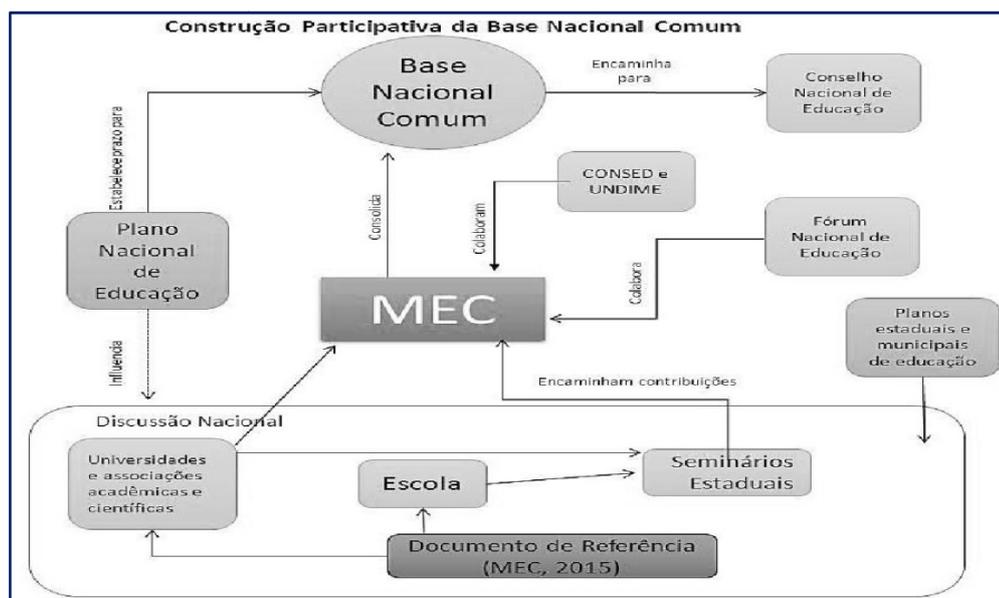
10 anos - Sob a lei nº. 13.005/2014 que tratado conjunto de metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 para garantir o direito à EB com qualidade, a PNE ressalta que em quatro de suas vinte metas está inserida a elaboração da BNCC (Brasil, 2014).

Em 2015, com a realização do I Seminário para a elaboração da BNCC em conformidade com o PNE trouxe como arranjo uma proposição que intenciona equalizar os conhecimentos, conteúdos e culturas partindo de um discurso de efetivação de objetivos contêudinais a serem alcançados por professores e alunos.

Considerando que o sistema educacional básico brasileiro apresenta em sua conjuntura níveis, etapas, fases e modalidades de ensino, para fomentar a qualidade e melhoria do ensino da EB, a BNCC precisou ser legitimada através de um pacto interfederativo. A responsabilidade exercida pelos órgãos normativos em nível Federal é cumprida pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo CNE; as responsabilidades estaduais representadas pelas secretarias, conselhos e delegacias de educação como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); e, por fim, temos as responsabilidades Municipais representadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (MEC, 2015).

Em congruência a esse caminho vigente o processo de formulação da BNCC obteve condições e uma construção participativa que podemos analisar o fluxograma abaixo.

Figura 1 - Fluxograma da Construção Participativa da BNCC



Fonte: Documento de Referência (MEC, 2015). Acesso em: 20/04/2023

Ao longo do percurso de elaboração da BNCC, foram construídas três versões curriculares do documento. A primeira versão foi apresentada pelo MEC, em 2015, a partir do Programa Currículo em Movimento de 2009, foi o modelo de referência para abrir discussões para toda comunidade brasileira. Ao final desse mesmo ano, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil, para a discussão do documento preliminar da BNCC para que, em maio de 2016, a 2ª versão da BNCC fosse disponibilizada com as prerrogativas da mobilização escolar. Por conseguinte, em agosto de 2016, aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC, sendo assim, em abril de 2017, o MEC apresentou a versão final da BNCC ao CNE, no dia 20 de dezembro de 2017, a 3ª e última versão da base foi homologada.

Em 2018, houve um novo movimento realizado por educadores que se debruçaram sobre a BNCC, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da EI e EF, com o objetivo de compreender a sua implantação e impactos na educação básica brasileira. As escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a BNCC, na etapa do EM. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento. Conforme tais normatizações, a BNCC teve a sua previsão para implantação nas escolas a partir de 2019, o prazo máximo para o processo de sua execução teve como data marcada para o início do ano letivo de 2020.

2.2.1 BNCC: Uma base comum na escola da infância

Na EI, a BNCC propõe um documento voltado à proposição de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças, de modo que as coloquem como centro do processo e que promovam o desenvolvimento integral de crianças atendidas na primeira etapa da Educação Básica.

Sua argumentação encontra-se com forte sustentação prevista na legislação vigente da CF/88, que estabeleceu conteúdos mínimos nacionais e conteúdos específicos em âmbito local e regional, a LDBEN/96 determinou a necessidade de uma base comum nacional equilibrada com conteúdos específicos mediante a diversidade étnica, geográfica e cultural do Brasil, o PNE/2014, reiterou essa demanda por meio de metas e estratégias a ser alcançada até o ano de 2024, nesse sentido a construção da base foi em caráter quase imperativo.

Fazendo menção ao pacto federativo, às desigualdades sociais, à acentuada diversidade e a busca por equidade na educação, a BNCC vem para exigir currículos

diferenciados e adequados a cada sistema nas redes e instituições escolares. Para tanto, sua proposta pedagógica visa conteúdos, competências e habilidades que definem o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para todos os estudantes: “Daí a importância da articulação entre a BNCC e os currículos e de um intenso regime de colaboração entre todos os atores educacionais” (Brasil, 2018, p. 11). A partir de tais articulações, a BNCC se torna:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p.8)

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados, ela está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a EB e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (Brasil, 2018). Nesse sentido, a BNCC se encontra disposta sob os critérios das escolas públicas e particulares, de forma que o alcance ao aprendizado básico seja uniforme em todas as classes sociais e contextos socioeconômicos e regionais em que o estudante possa estar inserido.

Essa normalização regulada pela BNCC, que se desdobra em conteúdos a serem abordados, parece, em certa medida, uma padronização do trabalho nas escolas. Ao pensar sobre as diferentes infâncias e sobre o convite em educar o olhar para as crianças, Kohan (2008) reporta à perspectiva linear, crescente e evolutiva que não comporta os estudos contemporâneos, colocando sob suspeita o caminho ordenado, planejado, reto e demarcado.

Assim, parecendo a BNCC um documento balizador de vivências homogêneas experienciadas por todas as crianças, em uma narrativa totalizadora que deixa à margem a relevância de viver a infância em suas múltiplas facetas, a pergunta é: essa organização garante às crianças a inserção dela no mundo do conhecimento, das relações, das experiências corporais permitindo a ela a condição de ser e estar no mundo de uma forma ampla e com significado?

Pautados nessa reflexão, vale retomar o conceito de Educação Integral que, por sua vez, têm sua base em documentos de referências como a CF, a LDBEN e a BNCC. Neste último documento, o conceito de Educação Integral está atrelado ao estímulo e ao

protagonismo do aluno, respeitando a sua singularidade e promovendo o seu desenvolvimento global. Para tanto, a BNCC reconhece seu compromisso com a Educação Integral:

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p.14)

Considerando que, desde quando a primeira etapa da EB se consolidou como EI, sendo ela a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares, a essa concepção, se vincula o educar e o cuidar, como algo indissociável do processo educativo (Brasil, 2018). Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de EI e a família são essenciais, e têm como objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades.

A finalidade dessa etapa é o desenvolvimento integral, na qual as crianças descobrem novos valores, significados, sentimentos e emoções que impactam diretamente na construção das suas identidades, um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e sobre a importância de experiências permeadas de ludicidade, a fim de que a criança possa desenvolver-se em sua plenitude.

Uma representação bastante recorrente na BNCC refere às crianças como protagonistas, ou seja, como sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem, o que se aproxima da fala de Almeida e Silva (2017) onde mencionam que na contemporaneidade, as crianças têm sido colocadas como sujeitos com direitos na sociedade, atuando como agentes ativos, potentes, promissores e com visibilidade. Nesse mesmo sentido, Severo (2018, p. 138) afirma que:

[...] a infância contemporânea é revestida de características como autonomia, independência e participação em diversas situações e esferas da sociedade. Assim, tornam-se crianças ecléticas, potentes e produtoras que necessitam de uma gama variada de opções de lazer e entretenimento para desenvolver e ampliar as suas múltiplas linguagens, fomentando a criação e aprimoramento de serviços que atendam esse público de modo que passam a ser vistas como crianças com potencial rentável para parcerias.

No mesmo caminho, a BNCC aborda sobre a garantia de que as crianças exercitem seu protagonismo tanto na criação como realização das atividades cotidianas em sala de aula, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e

elaborando conhecimentos. Assim a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram, na Educação Infantil, “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2018, p. 37).

Expondo os seis direitos (Brasil, 2018, p.38, grifo do autor):

1. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

2. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

3. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

4. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

5. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

6. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança possuem entre si entrelaçamentos e por este motivo, abordar a temática da corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo implica em reconhecer o desenvolvimento das crianças de forma plena e protagonista.

É imperativo eleger neste capítulo pensado para discutir a BNCC na escola da infância, uma orientação para pensar sobre o corpo infantil, que a todo o momento está posto no ato de se relacionar e brincar. Sendo assim, é esclarecedor abordar como as aprendizagens estão organizadas em cada uma das etapas do ensino básico, a BNCC usa um recurso metodológico composto por códigos alfanuméricos²³, criados para identificar como as habilidades e as competências gerais e específicas se relacionam ao projeto pedagógico do professor com o aluno (Brasil, 2018). Como, por exemplo, a EI apresenta em seu componente

²³Os códigos alfanuméricos (exemplo: EI01TS01) servem para identificar os objetivos de aprendizagem. Eles ajudam a contextualizar qual é a etapa de ensino, a faixa etária e o campo de experiência relacionado ao objetivo.

curricular, os eixos estruturantes, que esquematizam as práticas disciplinares para garantir os seis direitos de aprendizagem mencionados anteriormente.

Ao estabelecer relações que envolvam a corporeidade na EI, é possível destacar que os dois eixos estruturantes - interações e brincadeiras - estão conceituados da seguinte forma: “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2018, p. 37).

Não obstante, as interações e as brincadeiras devem guardar em sua prática a intencionalidade educativa, pois devem ser organizadas para possibilitar a experiência de conhecer a si e aos outros, a natureza, as culturas e os conhecimentos sistematizados pelas ciências, principalmente, “[...] práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas” (Brasil, 2018, p. 39).

Ao considerar a experiência como um elemento primordial para contemplar os eixos estruturantes, a corporeidade se torna um atributo importante colocando-se em relação com os eixos e nas constantes experiências que o abarcam. Acreditar na criança e no seu protagonismo é acreditar e aceitar a aventura de se compor com as aprendizagens, deixar seu corpo descobrir experiências, explorar ambientes, fluir percursos e emoções. Ser criança é aceitar os diferentes universos em que ela vive o sabor de suas experiências cognitivas e afetivas.

Quando a criança brinca se entrega à imaginação, ou seja, quando essa entrega permite a ela construir um mundo de si que se materializa nas interações consigo e com o mundo que lhe afeta, então estamos dizendo que a corporeidade está intimamente ligada às brincadeiras e interações que afetam intimamente a identidade da criança. Todavia, a ideia de corporeidade deve compor, igualmente, as interações e as brincadeiras, que entre si promovem aprendizagens múltiplas, são potências de desenvolvimento integral infantil, sobremaneira pela “[...] expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2018, p. 37).

Para a BNCC, o corpo é elemento importante para o desenvolvimento da criança, sendo considerado incentivador da construção de si próprio, pois descobrindo o funcionamento dele, de suas habilidades e seus limites, pode explorar o mundo por meio das diferentes linguagens e movimentos. “Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (Brasil, 2018, p. 39).

Contudo, a BNCC amplia e indica várias habilidades de ensino e aprendizagem, na EI as habilidades estão organizadas em cinco campos de experiência, essas estão voltadas para uma educação integral e que consolida as competências de vida para as crianças.

Figura 2 - Campos de experiência (BNCC)



Fonte: www.conteudopedagogico.com (2023)

Os cinco campos de experiências são: *O eu, o outro e o nós* - abordam cuidados pessoais e reflexões com as crianças, enfatizando a empatia social, cultural e histórica da sociedade, sua subjetividade, autonomia e uma perspectiva de mundo como um todo; *Corpo, gestos e movimentos* - exploram novas habilidades motoras finas e grossas, aproximam-se à compreensão e o conhecimento de seu próprio corpo, enfatizando que cada criança possui seu lugar no meio, também trabalha com músicas e movimentos; *Traços, sons, cores e formas* – enfatizam músicas populares e instrumentos, focando mais nas noções artísticas e de ciências humanas (manifestações culturais e datas comemorativas); a *Escuta, fala, pensamento e imaginação* - enfatiza experiências com leituras e histórias, representação de interpretação textual e gráfica, noções de linguagens; e *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* – evidenciam os campos de matemáticas e ciências naturais de modo mais lúdico e dinâmico (BNCC, 2018).

Os campos são transversalizados e se desenvolvem em concomitante com o aprender infantil. Todavia, as ponderações da Tese parecem aproximar-se do campo de experiência *corpo, gestos e movimentos* por compreender que este campo se relaciona diretamente com a corporeidade da criança adentrando no universo das interações e brincadeiras na EI. Admite-se que este campo reconhece e orienta as descobertas sensoriais da criança, com ênfase na

interação com o meio e com os outros, no entanto, esta Tese defende que a corporeidade está imersa nos cinco campos de experiência por ser o meio que a criança utiliza para a exploração que, por sua vez, é temporal, espacial, relacional, imaginativa e perceptiva, além do mais, é através do brincar que a criança se percebe neste mundo, tem consciência de si e do outro pelo exercício da corporeidade.

As dimensões referidas convergem com a ideia da integração corpo-mente, como colocado tão bem por Spinoza e Merleau-Ponty que apontam em seus estudos o esforço para pensarmos numa escola permeada por experiências, que fazem perseverar à essência e compreendê-la.

Merleau-Ponty faz esse movimento por meio da corporeidade e Spinoza por meio dos afetos. O sentido da palavra afeto, trabalhado na obra *Ética* de Spinoza (2009 [1677]), remete não ao substantivo, e sim ao verbo, ou seja, uma ação. Essa ação decorre do encontro de corpos que são geradas as afecções, modificações; essas compõem ou decompõem o corpo ou até mesmo nem uma, nem outra.

Spinoza (2009 [1677], p. 98) compreende por afeto, “[...] as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada”. Os afetos são potências em processo de variação, quando pensamos em educação, é importante entender as causas e as relações dos encontros de corpos, essas causas expressam a variação da potência de agir do corpo, nos permitindo vislumbrar que a corporeidade mostra-se muito presente ao tratar da EI (Mar, 2021).

Pergunta-se então, como evidenciar a corporeidade e potencializar a aprendizagem? A resposta de Spinoza (2009[1677]) é clara: na experimentação, nas relações. Encontrar um ambiente favorável, um clima favorável, uma companhia que convém. A potência é o que define o corpo, ele é constantemente afetado, e estes afetos aumentam a potência, alegria, ou a diminuem, tristeza. Toda esta relação entre os indivíduos gera bons e maus encontros. Modifica e, ao mesmo tempo, aumenta a capacidade de ser novamente afetado.

As relações entre corpo e aprendizagem são negociadas na escola, em seus múltiplos espaçostempos, principalmente nas inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas a partir de distintas concepções sobre o corpo, o movimento e o sujeito, na mira de um corpo que, em nosso pensar, precisa sentir, criar e se reorganizar. Por isso, a transversalidade entre a corporeidade e o aprender é um exercício de problematizar o espaço, o tempo, os lugares e as gestualidades, explorar saberes, poderes e conhecimentos dentro de uma instituição social que é a escola. Este fato traz subsídios possíveis para pensar a corporeidade como um eixo norteador, pois tornar isso visível na BNCC, a criança terá espaço para usufruir do seu corpo,

no sentido de compreender seus limites e suas potencialidades, passando a experimentar alegrias, frustrações, medos e a mensurar o que pode e o que não pode realizar, tendo em vista, a manutenção de sua integridade física.

Em vista disso, é possível esclarecer que em nenhuma das etapas da EB a corporeidade ganha maior centralidade do que na EI, por isso, de acordo com a BNCC:

A instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que a criança possa sempre, animada pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se, etc.) (Brasil, 2018, p.36).

O que irá direcionar a forma de como abordar a corporeidade, como eixo estruturante, será o conjunto de vivências e experiências possibilitadas na trajetória educacional, sobretudo, nas experiências que possibilitam que o corpo circule por caminhos mais livres e conscientes. Toda a gama de movimento que a criança poderá criar e expressar serão o ponto de partida para que a corporeidade seja colocada como parte do processo educativo.

Dessa forma, fica aqui expressa, de forma clara, a importância da corporeidade como mais um eixo estruturante, orientada pela BNCC, visto que é através do corpo que a criança explora o mundo, o espaço e os objetos de seu entorno, expressa suas emoções, relaciona-se com os outros, realiza ações corporais importantes para seu desenvolvimento.

Assim, é possível constatar que a corporeidade está presente em toda ação social e educacional. Importa-se dizer que toda e qualquer ação corporal é tida como um potente recurso para que a criança reconheça sensações, identifique limites e possibilidades, tenha espaços de imaginação e amplie repertórios de movimentos a partir de suas potencialidades.

2.2.2 A BNCC e o sentido da experiência no cotidiano escolar

O mundo deve às crianças alguns gestos que lhes foram subtraídos. Gestos corporais, gestos de atenção, gestos de ficção e gestos de linguagem [...]. Existe alguma coisa a mais: distender, demorar e alongar o tempo das crianças. [...] Se tivesse que dizer em uma única frase: a tarefa de estar entre crianças consiste em fazer durar a infância o tempo que for possível (Skliar, 2014, p. 178).

Partindo da analogia de que a criança inserida no seu espaçotempo vive em sua plenitude corporal, existencial e humana, para tanto, busca-se nela as experiências em que se

podem exercer as suas potências, compondo-se com os diferentes meios com as quais convive no seu cotidiano.

Se hoje, entendendo o fato de as crianças estarem em fase de intenso crescimento físico e desenvolvimento psíquico, o que veio lhes dar garantias legais de direito à saúde e à educação, foi porque, em um momento histórico vivido significava debelar e rejeitar o estado infantil da criança e o pensamento social vigente propunha a expulsão de tudo que nelas houvesse criança (Ceccim; Palombini, 2009).

Portanto, desde que Ariès (1978) estudou a transformação do sentimento de infância, transmitindo uma história social da criança e da família, foi possível através do aprofundamento empírico sobre o ser criança, bem como abrir-se e considerar o lugar da criança, um lugar reconhecido desde o nascimento nas suas relações humanas, como cita Daniel Stern (1989), o desenvolvimento do bebê se faz por sintonias afetivas e por acoplamento cognitivo com os adultos (processo de subjetivação)²⁴ servindo estes como meio à exploração do mundo e não como matriz dos significados que vão povoar para sempre o inconsciente. Dessa forma, se reconhece tudo o que a criança possa construir a partir das experiências que emanam de suas potencialidades.

A Tese apresenta a centralidade do conceito de experiência, nas discussões que envolvem as práticas educativas estabelecendo um diálogo com o pensamento de John Dewey (1859-1952) e Jorge Larrosa Bondía, especialmente no que diz respeito às suas concepções de educação e experiência, como forma de contribuir com as reflexões que concebem as crianças como sujeitos potentes, produtoras de modos de ser e estar no mundo, mais especificamente como propositoras de experiências educativas. Estes autores apresentam contribuições singulares para o campo de problematização do conceito de experiência e, por isso, merecem atenção.

Dentre as teses de John Dewey, filósofo norte-americano educacional, encontra-se a defesa de um processo educativo pautado na ideia de educação como construção e

²⁴O processo de subjetivação de Daniel Stern tem como alicerce todo o trabalho de Piaget explicando como se desenvolve empiricamente a nossa faculdade de conhecer (a conquista da percepção do objeto permanente [mesmo fora da visão da criança], a diferenciação eu e o outro, a noção de tempo, espaço, causalidade, a aquisição do pensamento lógico simbólico etc.), denominada de epistemologia genética, construída via a observação empírica objetiva da criança, bem como dos experimentos que tornam possível interrogar a criança; bem como as propostas de Vygotsky, reconhecendo a influência dos modos de produção na constituição das subjetividades, defendendo uma comunhão entre determinantes biológicos e sociológicos, se referindo, por exemplo, a zona proximal (zonas na qual a aprendizagem tem as condições de possibilidade de ocorrer). Não se trata neste tipo de influência, de permanecer apenas no que Piaget e Vygotsky propuseram, mas a todo o campo da psicologia do desenvolvimento cognitivo e educacional, reconhecendo as diversas descobertas do campo das neurociências, tal como, por exemplo, os neurônios espelhos, como fundamentos dos processos de imitação e incorporação do comportamento do outro nas relações inter-humanas (Stern, 1985b, p. 8).

reconstrução da experiência, este influenciou muitos movimentos e teorias como a Escola Nova, o construtivismo, a teoria da aprendizagem centrada no estudante e o conhecimento experiencial, em contraposição à escola tradicional (Williams, 2017). Segundo Souza *et al.* (2022, p. 552) “em sua formulação básica, a Escola Nova deveria propiciar a vivência de interações sociais e situações da vida real, incluindo experiências de aprendizagem participativas apropriadas ao desenvolvimento, necessidades e interesses das crianças”.

Jorge Larrosa Bondía foi professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, na Espanha, e autor de várias publicações sobre educação. Dentre seus trabalhos destacamos: “*Notas sobre a experiência e o saber de experiência*” (2002) e “*Saber e Educação*” (1997). Para Bondía (2002), antes de qualquer coisa, a experiência é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta. Algo que “nos acontece”, Bondía (2014). A compreensão de experiência proposta por Bondía nos auxilia a pensar novas possibilidades em relação à educação. Para entender o que é experiência, segundo os estudos de Bondía (2002), foi necessário remontar os tempos anteriores à ciência moderna e à sociedade capitalista, durante séculos, o saber humano foi entendido como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. O que se pode apontar é que não se conheciam os fenômenos por experiência própria, mas por meio da visão das coisas que especialistas têm.

Todavia, realizar esse diálogo com filósofos de tempos históricos diferentes exige não apenas do pesquisador, mas também do leitor a compreensão das singularidades que envolvem os tempos e contextos em que foi escrita cada uma das obras aqui referenciadas. Na medida em que focalizarmos a importante dimensão que tem a experiência nas atividades educativas, será um exercício profícuo para entendermos a importância da experiência na constituição do sujeito.

A palavra experiência vem do latim *experiri* e designa provar (experimentar), o termo experiência contém impreterivelmente o sentido de travessia e perigo. De acordo com Martins *et al.* (2021), o termo experiência traz em si uma pluralidade de sentidos, seja quando ela é produzida em laboratório, como experimento nas vivências de determinadas práticas, em alguma profissão ou atividade cotidiana.

Para Dewey e Bondía, existem situações mínimas que se revelam como condições indispensáveis para que o sujeito viva experiências e, desta forma, tenha nelas fonte de formação contínua. A fim de compreender os elementos caracterizadores da experiência, Bondía manifesta:

[...] poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa” em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”, em italiano, “quelloche nos succede” ou

“quelloche nos accade” em inglês, “Thatwhatis happening tous”; em alemão, “Wasmirpassiert” (Bondía, 2002, p. 21).

Pelas definições acima, a experiência sinaliza uma interface entre interior e exterior; logo, o sujeito que a vive, nos sentidos mencionados acima, permite que algo lhe aconteça, que algo lhe toque ou algo lhe suceda. O sujeito da experiência é consciente de sua condição de construtor do seu conhecimento, de sua personalidade e de sua formação e a partir dessa ideia de protagonismo do sujeito, a que se refere Bondía (2014), aproxima-se da obra deweyana. Segundo Dewey (1952), a centralidade da experiência como interação do ser humano com seus múltiplos contextos de inserção não se constitui meramente por parâmetros intelectuais, mas necessariamente pelas percepções conscientes que emergem da sensibilidade presente em nossas ações, reações e criações.

A concepção ampla de experiência para Dewey é que “a experiência não é, em si mesma, cognitiva, mas que pode ganhar esse atributo, que será tão real e orgânico, quanto qualquer dos outros que já possua” (Westbrook, 2010, p. 35). De acordo com o autor, “ao manipularmos, tocamos e sentimos, ao olharmos, vemos, ao escutarmos, ouvimos” (Dewey, 2010, p. 130).

Nesse sentido, o processo da experiência atinge o nível de percepção das relações entre as coisas, decorrendo sempre em aprendizagens. Portanto, ao realizar a confluência da ideia de ambos sobre os conceitos de experiência, estabelecem pontos de contato em valorizar a potência da criança que dialoga com a intencionalidade educativa na qual consta na BNCC:

A intencionalidade educativa consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p.39).

Para Dewey, a educação “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que amplia o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (Dewey, 1979, p. 83). Participar de um contexto educativo diz respeito a vivenciar experiências contextualizadas, carregadas de sentidos para as crianças, contribuindo para seus avanços de aprendizagem. Vale observar a vida cotidiana das crianças para contemplar o que elas comunicam nos seus espaçostempos, como se movimentam, como utilizam o corpo para estabelecer relações e perceber as aprendizagens que se efetivam a cada experiência que concretizam ou reinventam a cada dia. Segundo Martins *et al.* (2021),a observação sensível, imaginação criadora e pensamento reflexivo são operações presentes nas

experiências que nos marcam. Westbrook (2010) intenciona que a experiência educativa é uma experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se percebe relações e continuidades antes não percebidas.

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (Westbrook, 2010, p.37).

Em contraponto aos argumentos que convergem os modos de como a experiência acontece, para Dewey e Bondía, há elementos que são considerados inimigos da experiência. No texto de Bondía (2002), o contraponto volta-se para as condições de vida do sujeito moderno, o qual está desassistido de possibilidades de experiência, dado seu estilo de vida. Já para Dewey, a escola tradicional trabalhou moldes de Educação que inviabilizaram qualquer atividade de experiência na escola, por seu caráter conteudista e livresco, distante da vida dos alunos (Carlesso; Tomazetti, 2011).

Conforme as argumentações trazidas por Bondía no texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, existem situações às quais o sujeito contemporâneo está exposto e que são incapazes de oportunizar o acontecimento da experiência, uma delas é o excesso de informação. Nos tempos atuais, muitas coisas se passam ao nosso redor, uma multiplicidade de situações acontece em concomitância, no entanto, pouco de tudo isso nos passa, pouco nos acontece: “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (Bondía, 2002, p. 21-22).

A modernidade, a falta de tempo e as ações de opinar são tão imediatas que o “estímulo fugaz e instantâneo é imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera” (Bondía, 2002, p. 23). Nesse caminho de vivências instantâneas, pontuais e fragmentadas, a experiência não acontece: a “conexão significativa entre os acontecimentos” (Bondía, 2002, p. 23) é impedida pela velocidade e o que ela provoca.

Pensar sobre a experiência impedida pela velocidade não é algo novo, Walter Benjamin (1994), no início do século XX, especificamente na década de 30, já discorria sobre o empobrecimento da experiência identificando a raridade de experiências em nosso mundo. O referido autor desenvolve sua reflexão apontando para a expansão da técnica como dado relevante que dá origem à miséria de experiência do homem e destaca que a experiência

adquirida ao longo do tempo não é socializada pelo sujeito que a detém, não é relatada para o outro, não é transmitida como saber, nem em provérbios, nem em narrativas.

O paradigma científico moderno é apontado por Hildebrandt-Stramm (2005) como causa para o distanciamento entre o mundo vivido e o conhecimento científico. Segundo o autor, houve uma desvalorização da experiência do dia a dia, do mundo da vida, que está relacionada à experiência dos sentidos, ligados, conseqüentemente, ao corpo. O autor salienta:

Os sentidos estão no corpo, por isso a experiência do mundo da vida é um tipo de experiência cinestésica. Nós ouvimos um som afinado, nós cheiramos um cheiro forte, nós vemos uma cor pastel. Posso ver o fio da lâmina. A experiência cinestésica abre a estrutura das coisas (Hildebrandt-Stramm, 2005, p. 86).

Ao situar na educação, a cognição como um lugar sagrado para as aprendizagens revogamos, por muito tempo, a existência do sujeito inteiro, aquele que tem um corpo que passa pela experiência, o lugar da experiência ficou oculto na pressa que transita por inúmeros trajetos. Recordar que se tem um corpo, é um tipo muito específico de corpo que se recorda: um corpo que pode ser útil, o corpo disciplinado, o corpo dócil, letrado, capaz de seguir e repetir padrões pré-datados, pré-formulados, historicizados²⁵. A tradicional questão lançada por Spinoza: “O que pode um corpo?” Parece ter se tornado esquecida, encoberta por uma série de estratificações, as quais não só separam ao modo cartesiano, o corpo da mente, como também dão um lugar de *status* a essa segunda instância, esse segundo modo, como nos diria o mesmo filósofo, preocupado com os afetos de que um corpo é capaz e com a mente (a alma, o pensamento) apenas como uma ideia do corpo (Spinoza, 2009).

Nesse sentido, ao aproximar Spinoza ao pensamento de Bondía, que acredita nas condições da possibilidade do corpo para o acontecimento da experiência, exige do sujeito uma postura própria:

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...]. O sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (Bondía, 2002, p. 24).

O movimento de experienciar no sujeito da experiência como “território de passagem”, seja ele protagonizado pelo aluno em sala de aula, seja pelo sujeito moderno em seu cotidiano, é permeado por situações propícias que levam a criança a uma ampliação significativa das experiências. Para Bondía (2002, p. 24):

²⁵Verbo transitivo. Colocar determinado acontecimento ou fato em contexto histórico. "historicizar", in. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/historicizar> [consultado em 13-05-2023].

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim, a concepção de Bondía sobre a experiência confere a compreensão de que a experiência está voltada para o corpo, lugar da experiência, da sensibilidade, da subjetividade, por onde o mundo chega e toca, fornece sentido. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondía, 2002, p. 21). Assim, o sujeito da experiência em Bondía, é aquele que tem a capacidade de olhar para seu tempo com paciência, com lentidão, com demora nos detalhes, num gesto de interrupção.

A natureza do corpo é sentir. O sensível apresenta-se como uma significação central na vida humana, adquirindo uma dimensão ontológica, que abre uma nova direção no pensamento antropológico, “o corpo é o lugar onde a transcendência do sujeito articula-se com o mundo” (Gonçalves, 2001, p. 66), ou seja, sentir, pensar e agir se funde na experiência de ser do homem como ser-no-mundo. Assim sendo, a necessidade de se compreender o corpo como lugar de aprendizagem, lugar onde a experiência acontece é fundamental quando se propõe uma educação visando à construção de uma nova relação da experiência no cotidiano escolar.

Destarte, a fenomenologia é a concepção que melhor entende a expressividade e a corporeidade como experiência, o corpo é um corpo adjetivado, que trabalha, sonha, brinca, chora, sente os fenômenos que acontecem cotidianamente. Este corpo revela o potencial de criação e expressão frente ao mundo percebido e experimentado. “A corporeidade é isso, uma unidade indivisível, que proporciona a construção do mundo da vida como todas as possibilidades e dimensões” (Grunenvaldt; Kunz; Pereira; Surdi, 2012, p. 383).

Nesse sentido, a fenomenologia se apresenta como a possibilidade de reapropriar-se dos lugares, começando pela experiência que toca o corpo, conforme caracterizado por Bondía (2002, 2014) “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 27).

A experiência no cotidiano escolar guarda como alicerce a corporeidade humana, como tal, as relações entre a instituição escolar, suas dinâmicas pedagógicas e o lugar que o

corpo ocupa nessa engrenagem. Acreditar na criança e no seu protagonismo é aceitar a aventura de se compor com as aprendizagens, deixar seu corpo descobrir experiências, explorar ambientes, fluir percursos e emoções, acreditar na criança é aceitar os diferentes universos em que ela vive o sabor de suas experiências cognitivas e afetivas. Conforme Santos (2022), as ações das crianças devem ser consideradas e valorizadas cotidianamente, por meio de encontros e práticas pedagógicas democráticas, que priorizem aspectos que compõem as suas culturas infantis, como brincar, fantasiar, descobrir, expressar-se, conhecer-se, observar, explorar, interrogar, enfim, participar das construções de saberes vivenciados na escola infantil.

A organização curricular da EI, como supracitada na subseção 2.2.1, a BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, que contemplam os Eixos estruturantes e onde são definidos as habilidades e os objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento, neles estão contidos a concepção de experiência reconhecida pela BNCC:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (Brasil, 2018, p.44).

Dessa forma, reitera-se a necessidade de pensar a experiência do corpo como lugar onde a experiência passa, toca e sente. É necessário desmistificar a crença de que apenas os educadores podem ensinar as crianças e que somente eles têm a responsabilidade de realizar a transmissão do conhecimento, sem que as crianças tenham a possibilidade externar todo o seu potencial. Segundo Oliveira (2007, p. 124):

O educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta.

É fundamental que se forneça um ambiente rico e diversificado para que os sentidos sejam estimulados, sejam potencializados. O olhar sensível do professor para com as crianças, além de registrar, observar e mediar à realidade de cada uma deverá ser de maneira espontânea, para que as crianças expressem suas vontades, frustrações, medos, etc.:

O olhar do professor, diante das interações, das experiências e brincadeiras dos pequenos, deve ser um olhar sensível, que busca constantemente e que qualifica o vivido e o experienciado, que dá importância ao fazer da criança; é esse olhar que

torna o professor não somente um observador, mas um investigador, um pesquisador (Ostetto, 2008, p.64-65).

Nessa perspectiva, a condição de abertura para a experiência que o professor irá possibilitar será imprescindível e visualizado na medida em que a criança se permite experienciar. A situação de experiência, tanto em Dewey quanto em Bondía, pressupõe a abertura do sujeito para aquilo que lhe é novo. Tanto para Dewey, quanto para Bondía, esta questão se apresenta na medida em que aquilo que se mostra como “novo despertará a curiosidade, a iniciativa e as condições sob as quais o sujeito será tocado, sensibilizado.

A educação verdadeira deve, porém, levar a criança para além dessa aquisição de certos modos visíveis e externos de ação, provocados por condições também duramente externas. A criança deve associar-se à experiência comum, modificando, de acordo com ela, seu estímulo interno e sentindo, como próprio, o sucesso ou o fracasso da atividade (Westbrook, 2010, p.44).

A infância resiste e revoluciona, “afirma a experiência, a novidade, a diferença, o não-determinado, o não-previsto e imprevisível, o impensado e impensável; um devir-criança singular que busca encontros” (Tadeu; Kohan, 2005, p.253).

Os encontros que potencializam outros modos de sentir e perceber o currículo se materializa na escola como um lugar legítimo de experiências significativas para a criança. Ao pensar o ensino como o momento original do começo, não de modo cronológico, mas sim como origem sempre presente em movimento de deixar a criança experimentar no seu cotidiano, nas suas potencialidades e criar nas suas possibilidades.

2.3. CORPO: AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE SER CORPO

Dizer da história do corpo é o mesmo que dizer da histórica da vida (Sant’Anna /2004, p.03).

Para compreender o corpo na infância na escola é importante resgatar as diferentes concepções de corpo e formas de como o comportamento é influenciado pelos contextos sociais e culturais de cada época. A compreensão dessa ampla historicidade da dimensão do corpo é fundamental para o aprofundamento de questões que corroboram com o tema de pesquisa, visto que, a corporeidade é representativa na formação do sujeito como um todo.

Nesse sentido, a partir de Soares (2001) é possível vislumbrar que o entendimento do corpo também torna possível a elaboração de uma crítica ao modo de viver. Fazer as leituras filosóficas que fundamentam as práticas presentes até hoje, acena para uma provável abertura

para novos conhecimentos e a possíveis perspectivas de mudança e ainda, ao aproximar os estudos sobre o corpo das Humanidades se torna um fator preponderante para uma educação sensível e necessária. No entendimento de que corpo exprime a existência total, não que ele seja seu acompanhamento exterior, mas porque a existência se realiza nele (Merleau-Ponty, 1999), segue este capítulo.

Na cultura grega, o corpo tinha destaque, principalmente, devido à ideia de que os guerreiros deveriam ser fortes, hábeis, belos e ágeis para disputar e vencer as pelejas e batalhas. O pensamento clássico caracteriza-se pela importância dada ao espírito inquieto, que busca interpretar o mundo que circunda. Segundo Sócrates (469-399 a.C.), o conhecimento está dentro de cada homem e mulher. É difícil encontrar registros claros de como Sócrates tratava as questões relacionadas ao corpo, o que se sabe é que a partir do pensamento socrático foi possível a criação de escolas secundárias de pensadores, a exemplo, os hedonistas. O hedonismo se refere ao modo de vida de determinados grupos de pessoas, cujo único interesse é a satisfação dos desejos do corpo. Sócrates ainda destacou o corpo como recurso importante na procura por respostas que levariam ao conhecimento (Costa, 2015).

Platão (428/27-348/47 a.C.), quase ao mesmo tempo de Sócrates, discutiu a dialética, a física e a ética, e ressaltou a espiritualidade e o divino. Aparentemente, reforçou o dualismo conceitual de seu antecessor. Entretanto, um olhar mais atento descobre que, também à sua maneira, Platão delegou dimensões ao corpo. Em número de três, estas dimensões retratam o corpo racional, o irracional e o apetitivo. A dimensão racional é superior as demais porque se localiza no cérebro, a irracional no peito e a apetitiva nas entranhas (Costa, 2015).

Platão era um atleta que cultivava o corpo, mas, influenciado por Sócrates, contribuiu decisivamente para separar as noções de corpo e de alma. Platão estabeleceu um pensamento de natureza humana pela cisão desses dois mundos, sensível (corpo) e inteligível (alma), dessa forma, o corpo torna-se a prisão da alma. (Gonçalves, 1994). Nesse sentido, o homem estava atrelado a duas realidades diferentes: “uma realidade sensível, captada pelos sentidos, composta de matéria, e uma realidade ideal, captada apenas pelo intelecto, que seria a verdade última de todas as coisas” (Gallo, 2006, p. 14). Ao mesmo tempo em que admitiu a existência das funções subjetivas, alertou quanto à necessidade de manter os exercícios físicos, para que a alma habitasse um corpo são.

Aristóteles (348-322 a.C.) fez importante influência na concepção de corpo e o insere no âmbito do pensamento metafísico. Embora a metafísica afaste o corpo do mundo sensível, a ideia de existência do corpo como algo individual e real, merece destaque (Costa, 2015). O corpo não é imóvel, tem movimento e por isso produz causa e efeito. Essa ideia, segundo o

autor, permite a ancoragem de outra, também defendida por Aristóteles, a de que o corpo não é um mero objeto material, porque tem poder para transformar as coisas, ao mesmo tempo em que se transforma.

Foi Aristóteles que “criou a teoria do hilemorfismo”, que afirmava que forma e conteúdo não poderiam ser tomados separadamente, “pois um fazia parte do outro” (Gallo, 2006, p. 11). Então, o homem é composto de corpo e alma, como todo ser vivo, sendo a alma o princípio vital. Em outras palavras, admite-se a dicotomia e certa relação entre as partes, mas a alma é quem determina a vida e o que o homem é (Pacheco Neto, 2012).

Hipócrates (460-377 a.C.) acreditou na ideia de que a natureza condiciona a saúde humana, este filósofo se encontra entre os primeiros a atribuir ao corpo qualidades como: frio, úmido, quente e seco. “Hipócrates concebeu o corpo não alienado das coisas do seu entorno, e sim sintonizado com a natureza” (Costa, 2015 p. 251).

Na cultura grega em geral, o corpo era concebido como pertencente ao universo físico, não havia a concepção de ser que unifica o pensar, sentir e o agir humano. Durante o domínio do Império Romano sobre a civilização grega, mesmo com toda a divergência entre os filósofos, havia um interesse em tornar-se forte e semelhante aos deuses. Para os gregos, o homem deveria ter harmonia de formas e proporções, e para os romanos, o homem deveria ser forte e robusto, tendo como fim a formação guerreira (Costa, 2015).

Seguindo o curso da história, com a queda do Império Romano caiu também no esquecimento, o estudo do corpo durante a Idade Média. A Igreja Cristã ficou detentora de informações, período este conhecido como “período escuro da história”. Por meio do Cristianismo e dos ideais de Santo Agostinho, o homem passou a ser visto como criação de Deus, capaz de transcender a vida terrena e material (Guadalberto, 2017).

Com o advento do Cristianismo, as concepções de corpo passaram por muitas modificações. Segundo Oliveira (2010), o pensamento cristão, sobretudo na Idade Média, provocou grandes desestruturações nesta íntima relação entre homem e natureza, apesar do discurso que vigorava na época acerca da interligação do ser com o “divino”.

Dada à influência da Igreja, tal concepção de corpo o tomou como fonte de mal e pecado, do sagrado e do profano, estabelecendo-se um conflito entre corpo e alma tendo em vista que “o corpo, considerado templo do espírito, deveria buscar a pureza, mantendo-se longe dos prazeres da carne, do amor e do desejo” (Pereira, 2006, p.21).

Ao final da Idade Média, Oliveira (2010) salienta que esse progressivo interesse pelo corpo não significa que a dicotomia corpo e mente estivesse em processo de superação,

apenas aponta para o fato de que ele deixou de ser desprezado, abrindo novos caminhos ao seu cuidado, sobre os avanços da medicina.

O período do Renascimento fez com que as concepções de corpo e homem fossem se modificando. Nesse período, a dicotomia corpo e mente ganhou força na modernidade quando Descartes (1983) nos seus estudos sobre a racionalidade humana caracterizou o dualismo psicofísico entre matéria (corpo ou coisa extensa - *res extensa*) e espírito (alma ou coisa pensante - *res cogitans*), reforçando o método pautado na razão enquanto elemento imprescindível na construção do conhecimento prevalecendo a sua máxima: “penso, logo existo” (Carbinatto; Moreira, 2006). O filósofo aprofunda a dicotomia e desenha um sujeito separando corpo e alma. “Ontologicamente distinto do sujeito, torna-se um objeto à disposição sobre o qual agir a fim de melhorá-lo” (Le Breton, 2008, p. 15).

Com isso, o corpo estaria sempre submetido aos comandos da mente num processo que liga a existência do sujeito à sua condição racional e não existencial. A consequência dessa divisão deu lugar a uma separação de estudos fisiológicos e psicológicos, presente em diferentes áreas do conhecimento, inclusive no campo da EF, o que impossibilita, ainda hoje, se ater ao corpo em sua totalidade. A sociedade ao impor restrições na educação da criança reforça o modelo cartesiano e invisível que separa interior e exterior; corpo e mente; razão e emoção, ou seja, desconsiderando o sujeito inteiro em sua existência em detrimento do sujeito objeto.

A era renascentista fez com que, segundo Nóbrega (2005), os estudos se ampliassem para o interesse pela educação do corpo que passou a ocupar espaço nas ideias pedagógicas daquela época, os comportamentos, gestos e atitudes era considerado “ser interior das pessoas”, e, portanto, deveriam ser bem treinadas e moduladas para transmitir uma boa impressão.

As regras diziam da apresentação do corpo, do vestir, do andar, do olhar, dos gestos, das refeições e do portar-se à mesa, dos encontros, de como se dirigir aos mais velhos, do dormir e do jogo. Essas regras eram provenientes da cultura oral e foram transformadas em livro escolar, uma compilação de regras de comportamento, de regulações da vida social (Nóbrega 2005, p.601).

Nessa linha, Nóbrega (2005, p.603) indica que “esse ideário será reforçado com a compreensão cartesiana das regras necessárias para se chegar ao conhecimento verdadeiro.”

A contemporaneidade não seria a mesma sem Michel Foucault, tão pouco as concepções de corpo do passado, porque o seu pensamento as iluminou e, com propriedade, as sintetizou em uma intenção geral sobre a preocupação com o corpo (Barbosa *et al.*, 2011). Michel Foucault, influenciado por Nietzsche, mostraram o suposto desprezo pelo corpo com

gênese na filosofia cartesiana, que seria na verdade um investimento que a estrutura burguesa e capitalista exerce sobre o corpo, operando sobre ele como força de trabalho. Em contrapartida, Karl Marx (1867, p.10) definiu o corpo como objeto nas relações mercado-capital, o corpo adquire atributos negociáveis no mercado de trabalho.

Esquecer o corpo é torná-lo força produtiva e, ao mesmo tempo, objeto submisso, talvez a maior contribuição desse pensador esteja em sua concepção de corpo social orgânico, com a capacidade de rebelar-se frente ao controle social, justamente por estar organizado (Foucault, 1994). Na obra *História da loucura* (1961), o autor parece desejar libertar o corpo de todas as contradições geradas pelos códigos sociais.

Assim, ao longo do processo histórico da civilização ocidental percebe-se a crescente ação de um poder que atua sobre o corpo e que por um lado diminui suas potencialidades de empatia e comunicação, determinando-lhe formas específicas de se comportar, no entanto, dado o avanço da ciência e da tecnologia, abre possibilidades de aperfeiçoamento de suas habilidades, conservação da saúde e prolongamento da vida (Romano, 2015).

Na Idade Contemporânea, ampliaram-se os olhares e modos de compreensão sobre o corpo, como por exemplo, o de Merleau-Ponty, que sob a perspectiva fenomenológica considerou o corpo como ser no mundo, em contraposição ao pensamento cartesiano para o qual o corpo restringia-se a partes distintas. Por esse motivo, a concepção de corpo assumida pela pesquisa que ora se apresenta vai ao encontro das proposições de Merleau-Ponty (1999, p.207) no tocante, à compreensão de que “eu não estou diante do meu corpo, estou no meu corpo, ou melhor, sou meu corpo”.

Foi nos séculos XIX e XX que a escola assumiu as funções de educação, nomeadamente as que pertenciam à comunidade e à família, para tanto, a civilidade vai deixando de ser ensinada nas escolas, tornando-se um gênero menor, substituída, por exemplo, pela ginástica ou EF.

Sobre isso, Nóbrega (2005) aponta para:

Uma pedagogia do gesto e da vontade, fundada numa higienização dos movimentos da cultura da rua. O corpo reto e o porte rígido como modelos para a sociedade burguesa. A ginástica precisou da racionalidade científica para legitimar-se socialmente. Destaca-se, desde então, a preocupação com a saúde como responsabilidade do indivíduo. Esta seria a grande vantagem na aplicação da ginástica, a saúde. A ciência e a técnica combinaram-se para controlar os excessos do corpo. Nessa lógica do controle, o corpo organiza-se de acordo com os princípios da mecânica (p. 604).

Ainda que as diferentes visões de corpo ao longo da história não sejam o tema central deste estudo, trazer essas noções contribui para elucidar as rupturas e continuidades acerca

dos aspectos corporais e também elucidam a importância de comunicar o lugar do corpo na educação.

No Brasil a cultura do corpo faz parte das aspirações e metas da Escola Nova. Na primeira fase do Brasil República, a partir de 1920, outros estados da Federação, além do Rio de Janeiro, começaram a realizar suas reformas educacionais e começaram a incluir a Ginástica na escola (Betti, 1991). O projeto relatado por Rui Barbosa buscava instituir uma sessão essencial de Ginástica em todas as escolas de ensino normal; estender a obrigatoriedade da Ginástica para ambos os gêneros (masculino e feminino), uma vez que as meninas não tinham obrigatoriedade em fazê-la; inserir a Ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e em horas distintas ao recreio e depois da aula; além de buscar a equiparação em categoria e autoridade dos professores de Ginástica em relação aos professores de outras disciplinas (Darido; Rangel, 2005).

Além disso, ocorreu a criação de diversas escolas de EF, que tinham como objetivo principal a formação militar (Ramos, 1982). O higienismo e o militarismo estavam orientados em princípios anátomo-fisiológicos, buscando a criação de um homem obediente, submisso e acrítico à realidade brasileira. (Darido; Rangel, 2005).

O escopo das práticas pedagógicas utilizadas pelo campo da EF, ainda hoje trazem evidências de uma época, no qual Pacheco Neto (2016, p.50) destaca que: “o modelo da EF do regime militar deixou marcas indelévels, que, de fato, persistem até hoje em nossa área”. Nesse sentido, ao enxergarmos o caminho percorrido, percebemos que a EF, portanto, em sua forma atual, ainda traz a herança corpórea de métodos gímnicos criados e ensinados como foco principal a saúde, a disciplina corporal e o civismo. (Moreira, 2012)

Embora tenham ocorrido vários esforços no final da década de 70 e principalmente na década de 80 por parte de diferentes pesquisadores na busca de novos métodos e possibilidades, conforme Moreira (2012, p.130) “[...] não resultaram em novas propostas de operacionalizar a disciplina no interior da escola. Em muitos casos a EF/Esporto transformou-se em momentos de recreação apenas”. Os conteúdos eram ensinados de forma fragmentada e não articulados ao planejamento escolar.

Portanto, Neto (2012) demonstra que o cartesianismo científico no campo da Educação Física desenvolveu em seus princípios de produção de conhecimento e de ação prática, trouxe para dentro da área o dualismo psicofísico reinante. Nas palavras do autor:

O corpo, o de hoje, em nossa cultura racionalizada, cientificizada e de escala industrial produtiva, torna-se um objeto de uso, um utensílio, uma ferramenta, passível de ser utilizado seguindo a vontade de outros, dependente dos interesses econômicos, políticos ou ideológicos. É o corpo objeto de transação, de troca, de

exclusão, de coisa a ser descartável após seu uso e, normalmente, abuso. (Neto, 2012, p. 16)

Entende-se dessa forma, que falar de corpo, refere-se a um objeto concreto, possuidor de volume, disciplinado, que serve para obedecer a ordens. É perceptível que historicamente os estudos sobre o corpo apresentam um maior destaque na dimensão biológica, não valorizando a dimensão social e cultural, a partir disso, Pacheco Neto (2012, p.17) assume então, o seguinte entendimento: “O ser humano não é apenas um ser biológico, como também não é apenas psicológico ou antropológico. O corpo humano é exatamente a complexidade e a conexão de todas as formas possíveis de interpretação deste fenômeno”.

Assim sendo, a Educação do corpo se configura como uma aprendizagem humana, portanto, existencial. Ao remeter à infância considera-se o corpo como o espaço de vida, interação, ação e emoção, é explicitar a corporeidade, pois é através do corpo que a criança expressa a sua individualidade, reconhece a si mesma e percebe tudo que a cerca.

A possibilidade de aprendizagem na EI é por meio do corpo, segundo Betti *et al.* (2007), uma vez que a linguagem, mesmo que falada, é gestual, portanto, é corporal, o professor possui uma gama de oportunidades de práticas que contribua para uma Educação na sua integralidade. Como destaca um dos principais documentos Maristas, a linguagem do corpo é uma das principais linguagens da infância:

O corpo permite que a criança conheça e reconheça suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identifique suas potencialidades e limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência corporal e reconhecendo o processo de diferenciação do eu, do outro e de nós na construção de sua identidade. (UMBRASIL, 2019, p.55).

Neste sentido, percebe-se uma nova tendência, principalmente entre os profissionais das áreas de EF, apontando a importância da corporeidade e a superação da visão cartesiana do corpo, entendido como objeto. A condição do corpo existencial e o que revela em linguagem não devem ser ofuscados no ato educativo, pois enquanto fenômeno, ele está presente na educação (Nóbrega, 2010; Santin, 2003). Sendo assim, as práticas educativas deverão considerar o corpo a partir da ótica de sua totalidade e das vivências do movimento, possibilitando aos estudantes outras formas de estabelecerem percepções e sentidos, agregando assim, frutos maiores à motricidade (Lourido, 2017). De acordo com Costa (2018, p.42):

Quando o corpo entra em cena, torna-se um corpo vivo, vibrátil e sensível, que resiste à dominação, que atravessa as representações simbólicas. E isso é o que importa. A repressão e a insurgência às representações de corpo têm o poder de

desmantelar a tradição impositiva, conservadora e sectária dos modelos de corpo colonizados pela esportivização.

Para tanto, assumimos na presente pesquisa acordar com o filósofo Merleau-Ponty quando refere: “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo” (Merleau-Ponty, 1999, p.203). Ele oferece uma visão alternativa de corpo, diferente da visão marxista de redução do corpo a objeto negociável, no mercado de trabalho. Merleau-Ponty concebeu o corpo em duas funções dinamicamente interdependentes, de sujeito e objeto, enquanto sujeito é objeto e enquanto objeto é sujeito. Um objeto que não está dentro do espaço, ele está no espaço e é o espaço, o espaço do corpo, interna e externamente.

Dessa forma, Merleau-Ponty coloca em posição de destaque o corpo e assume o modo pelo qual o homem percebe a si e ao mundo. Essa percepção possibilitou, segundo Merleau-Ponty (1999, p.278), a experiência do “corpo próprio” bem como evidencia que “o corpo é um eu natural e como o sujeito da percepção”. Em outras palavras, para ele, o corpo é o sujeito da percepção, apresentando em “cada ato perceptivo uma reflexão inerente, considerada atributo da consciência” (Merleau-Ponty, 1999, p.278).

Em sua obra *“Fenomenologia da Percepção”*, desfaz as arestas cartesianas, possibilita o homem conhecer o mundo e se dá conta da sua própria existência e, não apenas por meio da intelectualidade racionalista, mas por e a partir da sua própria corporeidade:

Se nosso corpo não nos impõe, como o faz ao animal, instintos definidos desde o nascimento, pelo menos é ele que dá à nossa vida a forma da generalidade e que prolonga nossos atos pessoais em disposições estáveis. Nesse sentido, nossa natureza não é um velho costume, já que o costume pressupõe a forma de passividade da natureza (Merleau-Ponty, 2018, p.202-203).

Dito isso, ao reconhecer a escola como um lugar próprio de aprendizagem, de convivência e de percepção de si e do mundo, considera-se o corpo da criança como um corpo dotado de complexidade nas ações e emoções, um ser atuante no seu meio, nas suas relações e possibilidades manifestando sua corporeidade. Dessa maneira, entende-se que a corporeidade está imbricada na história do corpo e da alma, já que tal história guarda marcas, feito cicatrizes de uma construção social no entendimento de si e de sua relação com o mundo e assim, levando em conta a sinergia existente entre consciência e corpo, em que a consciência é corpo.

2.3.1 Corpo visto como corporeidade em Merleau-Ponty

É verdade, como diz Marx, que a história não anda com a cabeça, mas também é verdade que ela não pensa com os pés. Ou, antes, nós não devemos ocupar-nos nem com sua “cabeça”, nem de seus “pés”, mas de seu corpo (Merleau-Ponty, 2018, p. 17).

Ao introduzir as considerações de Merleau-Ponty, devemos lembrar que a filosofia sempre inclinou a considerar a experiência perceptiva como coadjuvante na elaboração do conhecimento. Segundo Caminha (2019), Merleau-Ponty faz redescobrir a experiência de perplexidade que renova constantemente nossa experiência no mundo. Então, Merleau-Ponty toma como ponto de partida o corpo, o qual faz estar no mundo sem qualquer ideia preconcebida.

Este tópico visa evidenciar a corporeidade em Merleau-Ponty e identificar implicações para a área da Educação na Infância. Sendo assim, para clarear sua abrangência, faz-se necessário contextualizar a fenomenologia em si, e apresentarmos alguns conceitos básicos que são indispensáveis para alcançarmos nossa proposição: a corporeidade como fenômeno, expressão e sentido do movimento.

Maurice Merleau-Ponty nasceu em 1908 em *Rochefort-sur-Mer*, na França, e faleceu em 1961, aos 53 anos. Em 1945 tornou-se doutor em Filosofia e em 1948 foi professor da Universidade de Lyon, época em que fez parte da direção da revista *Les Temps Modernes*, juntamente com Jean Paul Sartre. Foi professor titular de Psicologia Infantil na Sorbonne de 1949 a 1952 e é nesse último ano que foi eleito para a cátedra de Filosofia do *Collège de France* (Merleau-Ponty, 1984).

Merleau-Ponty recebe destaque no pensamento filosófico francês do Pós-Segunda Guerra e é considerado um dos principais seguidores de Husserl, entretanto, consegue superá-lo, ao desenvolver reflexões sobre o ser no mundo que problematizam o idealismo, ainda presente no pensamento de Husserl. Tido como um filósofo existencialista, impactou a intelectualidade francesa na sua época por considerar o ser humano na sua existência, muito mais que na sua essência, problematizando dessa maneira a metafísica. Para ele, a essência está na existência e o ser humano “é pensado em seu meio natural, cultural e histórico, ou seja, como ser-no-mundo, mais do que como ser ideal, privilégio anteriormente dado pela filosofia da consciência” (Carmo, 2002, p. 13).

É autor de inúmeras obras que já foram traduzidas para o português, tais como: *O visível e o invisível; Humanismo e Terror; Ciências do homem e fenomenologia; A estrutura*

do comportamento; O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas; A prosa do mundo; A natureza; O olho e o espírito; Psicologia e Pedagogia da criança; Signos e As aventuras da dialética. Ao escrever àquela que é considerada sua principal obra, *Fenomenologia da percepção* aos trinta e sete anos, Merleau-Ponty reafirma a sua ligação com a infância, com sua história de vida, com a própria compreensão de história como uma visão sobre o tempo.

Se tratando da fenomenologia, é importante inicialmente compreender o sentido da palavra. Segundo Bicudo: “o fenômeno vem da palavra grega *fainomeno*, que deriva do verbo *fainestaie*, e significa o que mostra; o que se manifesta; o que aparece. É o que manifesta para uma consciência” (Bicudo, 1994, p 17). A palavra fenomenologia é composta pelas palavras *fenômeno* e *logos*, pode ser compreendida como “O discurso do que se mostra como é, uma vez que discurso é o falar inteligível sobre o que se mostra. Discurso é o logos, a inteligibilidade aparecendo e se estabelecendo na comunicação (na linguagem)” (Bicudo, 1994, p.20).

Será pela compreensão do homem e do mundo em sua realização que este filósofo investigará o fenômeno da percepção. De acordo como sua concepção, o mundo existe antes de qualquer análise que o sujeito possa fazer sobre ele, ninguém percebe o “eu” antes de perceber o mundo, não se percebe o ato de caminhar, se não experimentar o ato em si em relação a uma superfície do mundo, pois conforme Merleau-Ponty (1999, p. 26), “estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo”.

O mundo [...] eu o redescubro ‘em mim’ enquanto horizonte permanente de todas as minhas *cogitationes* e como uma dimensão em relação à qual eu não deixo de me situar. O verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação do mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como ‘ser no mundo’ (Merleau-Ponty, 1999, p.9).

Em suas obras, o corpo constitui-se um dos principais temas do seu pensamento, assumindo um sentido ontológico. Considera o sujeito como corpo e a consciência encarnada no corpo, no intuito de superar o dualismo cartesiano (Merleau-Ponty, 1999). Em uma perspectiva fenomenológica, diverge desta visão dicotômica, inaugurando um novo modo de conceber o corpo. Para ele, antes de ser um objeto, o corpo é nosso modo próprio de ser-no-mundo. É o corpo que realiza a abertura do homem ao mundo, colocando-o em situação: “O corpo é nosso meio geral de ter um mundo” (Merleau-Ponty, 2006, p.203).

O mérito de Merleau-Ponty está justamente em mostrar que esta relação é mediada primordialmente pelo corpo: “tenho consciência do mundo por meio de meu corpo” (Merleau-Ponty, 2006, p.122). O corpo vem em primeiro plano e há um conceito merleau-pontyano especialmente importante: o corpo-vivido ou corpo-próprio. O corpo pode ser entendido como a inter-relação dos aspectos físicos (corpo) e metafísicos, intelectivos (consciência) e espirituais (alma/espírito) assim, entende-se que não existem partes, mas sim um todo, indivisível (Souza, 2017).

Assim, conforme Merleau-Ponty (1999, p. 207):

[...] a conexão entre os segmentos de nosso corpo e aquela entre nossa experiência visual e nossa experiência tátil não se realizam pouco a pouco e por acumulação. Não traduzo os dados do tocar para a linguagem da visão ou inversamente; não reúno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo.

Para Merleau-Ponty (2006) as partes de um corpo não estão reunidas aleatoriamente, mas sim, elas fazem parte de um todo, um próprio corpo, sendo diferente de um objeto, nunca se está diante do próprio corpo, para poder observar a si próprio, não se pode contorná-lo, não se pode observá-lo a não ser do próprio ângulo da existência.

Compreende o mundo por meio da percepção, pois é na percepção que estão sobrepostos aquele que percebe e o percebido operando sobre uma forma de consciência, a qual não está “dentro”, habitando um corpo, mas que é corpo: “a consciência do corpo invade o corpo, a alma se espalha em todas as suas partes” (Merleau-Ponty, 2006, p.114).

A percepção, segundo Merleau-Ponty (2006) possibilita esta experiência do corpo-próprio, a qual: “opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em ideia e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade” (2006, p.269).

Merleau-Ponty afirma que, no ato perceptivo, ao colocar o homem em contato com o mundo, o corpo conduz ao reencontro consigo mesmo e ao reconhecimento de que, afinal, “sou meu corpo” (Merleau-Ponty, 2006, p.269). Logo, a motricidade é um aspecto essencial da experiência do corpo-próprio. Para o filósofo a motricidade está diretamente envolvida na percepção, sendo consideradas formas fundamentais da intencionalidade, permitindo assim nossa interação imediata com o mundo.

É por meio do movimento que o corpo nos situa no mundo, nos posiciona em relação às coisas, permitindo que as conheçamos por diferentes ângulos e revela que a visão se dá por perspectivas (Caminha, 2019). Diante disso, as relações entre o ato de perceber e os movimentos corporais, já que para Merleau-Ponty perceber é, antes de tudo, pôr-se em

relação, toda a percepção é movimentar-se em direção a alguma coisa, que não é originalmente uma representação claramente identificada, mas algo que aparece ou se manifesta (Merleau-Ponty, 2018).

Portanto, conforme Merleau-Ponty, a intencionalidade do sujeito que percebe, pondo-se a perceber o mundo por meio da sua motricidade é originariamente um “eu posso”, e não um “eu penso”. É o “movimento da existência” através do qual a sensibilidade e a significação estão imbricadas em um sujeito do movimento que existe apenas enquanto sujeito no próprio movimento (Caminha, 2019, p.43).

A intencionalidade de tal movimento que se realiza frente ao mundo é a soma de uma intencionalidade objetiva e outra subjetiva, obtidas através da percepção do sujeito e de seu próprio movimento. Por exemplo, ao arremessar uma bola, o sujeito tem uma totalidade de percepção que muda a cada instante conforme a bola se desloca pelo espaço, ou seja, a soma da percepção da execução do movimento do arremesso, conjuntamente ao objeto arremessado (a bola), ao objetivo que se pretende alcançar (alvo), e uma autopercepção de tudo que o ele próprio (o sujeito) está percebendo. Entretanto, não é possível separar a percepção de si com a percepção de mundo (Souza, 2016, p.40).

A corporeidade em Merleau-Ponty evidencia-se no deslocamento da consciência da interioridade para a corporeidade. A corporeidade, usada como sinônimo de corpo-vivido remete sempre ao corpo em movimento, ao corpo tal como o estamos vivendo em nosso movimento existencial (Merleau-Ponty, 2018).

Dessa forma, reafirma-se o poder elementar da motricidade em criar sentidos e, ao mesmo tempo, reconhecer que sendo corpo, por ele e através dele podemos constatar outras potencialidades, tais como: representar, sentir, perceber e imaginar. Em se tratar do corpo em movimento, “vê-se melhor como ele habita o espaço (e também o tempo), porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente, retoma-os em sua significação original, que se esvai na banalidade das situações adquiridas” (Merleau-Ponty, 2011, p. 149).

Para a fenomenologia, o corpo em movimento, como refere Santos *et al.*, (2012) sempre será intencionalidade motora, situando o corpo no mundo, posicionando-o em relação às coisas e permitindo conhecê-las de diversos e infinitos pontos de vista, tornando o sujeito o resultado de todo esse processo constitutivo. Assim, pode-se dizer que:

O corpo próprio possui uma intencionalidade pré-reflexiva. Quando queremos pegar algum objeto, atravessar uma rua, abraçar alguém, pular um obstáculo, chutar uma bola, não é necessário pensarmos que ações devem ser feitas para resultarem em tais acontecimentos, basta movimentarmos o nosso corpo próprio. Esse engajamento não reflexivo, essa aceitação imediata ao mundo mostra que estamos enraizados numa crença neste mundo na qual não há, em princípio, uma distinção entre pensamento e ato. O corpo é atraído para o objeto. É o gesto de apreensão que torna isso possível (Franco *et al.*, 2020, p. 5-6).

O movimento, portanto, é uma maneira de se relacionar com as coisas, é uma forma legítima de conhecê-las: uma cognição sensível. A corporeidade está implicada como um todo neste ato cognitivo mediado pelo sentir, pensar, perceber, gesticular e que, Merleau-Ponty não considera instâncias separadas, ele reflete o movimento existencial, a intenção ao mundo natural e cultural carregado com os valores, afetos, desejos, de modo que o sentido emergente nesta relação é um sentido vital.

2.3.2 A Educação Física como corporeidade em Merleau-Ponty

Quando percebo, não penso o mundo, ele organiza-se diante de mim (Merleau-Ponty, 1948/1996, p. 65)

Refletir sobre a temática do corpo e da corporeidade na Educação da criança, como um campo que desfruta do movimento, relações e aprendizagens, infere em tal perspectiva que o corpo se encontra em constante relação com o mundo e com os outros, seu movimento manifesta sua intenção de existir e atribui sentido aos fenômenos, quando ocupa os espaços. Observar que o corpo não é somente objeto, nem somente sujeito, mas sim observar o corpo como uma unidade, biológico e também cultural. Ele é expressão e linguagem em si, justamente pelo poder de significar e por estar engajado no mundo com outros seres (Franco; Mendes, 2015).

Para tanto, a Educação pode ser constituída enquanto experiência vivida, contribuindo na compreensão do mundo e na constituição do ser humano como um ser engajado nele. Corroborando com Santos *et al.* (2012), ao afirmarem que a aprendizagem humana ocorre por todo o seu corpo, seja pela sensação, percepção, imaginação e intuições estimuladas pela intersubjetividade.

O estudo do fenômeno da corporeidade admite, dentre outras vantagens, a vivência, a experimentação em seu sentido mais amplo, como o da motivação, do prazer, da ludicidade, não entendendo que o ato corpóreo seja necessariamente antagonico à cooperação e à participação, avistando desse modo, o entendimento de que a corporeidade deve ser vivenciada das mais variadas formas. “A experiência corporal e do movimento inclui a percepção, anterior a qualquer formação de conceitos, das possibilidades e dos limites do corpo físico [...] e, a percepção do mundo circundante, em sua relação com ele” (Gonçalves, 2012, p. 146).

Ao referenciar uma Educação humanizadora ao contrário da perspectiva biologicista, segundo Franco e Mendes (2015) oferecer uma forma diferente de se expressar, de criar uma linguagem, perceberemos que independente de abordagem, o corpo é a fonte desse conhecimento, da emanação e manifestação da criatividade e da comunicação, sendo, ao mesmo tempo, através dele que realizamos todos os movimentos. É esta experiência corporal que se funda na percepção de si e do mundo.

O sentido da corporeidade evidencia o uso do corpo quando ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos, chegando à criação de um mundo simbólico, de significações e de expressão. Para Merleau-Ponty (2006) o corpo é sempre um espaço expressivo. O corpo não é uma capa exterior do ser, mas sua própria expressão, pois “a cada momento o corpo exprime as modalidades da existência” (p.223).

Muito se pode inferir acerca do modo de ser criança, pela simples observação do modo como ela se coloca no mundo, como ela anda, gesticula, brinca, corre, olha as pessoas, o tom de voz, como age e como se expressa. Para o autor, “Se o corpo pode simbolizar a existência, é porque a realiza e porque é sua atualidade” (Merleau-Ponty, 2006, p.227).

A corporeidade deve mostrar que o corpo-sujeito é ator e autor da sua história e da sua cultura, um sujeito relacional. Assim, o corpo em suas múltiplas formas de expressão, seja no cotidiano escolar ou familiar, deve ser usado como uma significativa unidade da subjetividade, ou seja, como modo singular de ser de cada pessoa.

Merleau-Ponty frisa que a natureza corpórea da comunicação, mostra que os movimentos e gestos têm um poder de significação intrínseca, seja na expressão por meio de um simples olhar ou de um movimento elaborado como um passo ensaiado de dança, o corpo não traduz uma significação, ele próprio a realiza: “ele é habitado por ela; de certa maneira, ele é aquilo que significa” (Merleau-Ponty, 2006, p. 222-223).

Desta forma, como pressuposto para o campo da EF, assim como para os professores, que de certa forma, estão imbricados em sua forma existencial, deve-se buscar o sentido de um corpo integral, reconhecer o movimento como indispensável, entender a noção de corporeidade ao estudo do corpo-sujeito, existencial, indivisível, que se movimenta para garantir a vida, entendendo sua identificação disciplinar, calcada nos estudos históricos das pedagogias. Contribuições como a de Costa, Santos e Rodrigues (2022) vem a corroborar com este estudo:

As aulas de EF correspondem a um fenômeno moderno em construção e a uma dinâmica de resignificação. Portanto, exercitar novas formas de pensar, por meio das contribuições dadas e em desenvolvimento, por correntes epistemológicas do campo da Educação Física, é salutar e necessário, fortalecem nossa pesquisa e

contribuem para o desenvolvimento da ciência, do campo ou da disciplina de Educação Física, no âmbito escolar (Costa *et al.*, 2022, p.6)

Nesta lógica, de acordo com Franco e Mendes (2015), a educação é uma experiência corporal que deve ser entendida enquanto um fenômeno construído pelos seres humanos. A educação representa uma estrutura com íntima relação de coexistência entre o mundo e o sujeito de forma dialética, o que sustenta a premissa de que o sujeito aprende com o corpo. Como pesquisador da área, Costa *et al.* (2022, p.8) infere que “a corporeidade é uma das mais intensas ligações que temos com o mundo.”

Para tal entendimento é importante ressaltar as palavras de Nóbrega (2005), quando a autora destaca que:

A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo. Essa proposição geral sobre a percepção se aproxima da apropriação, na qual a cognição é inseparável do corpo, sendo uma interpretação que emerge da relação entre o eu e o mundo, corpo e mente, nas capacidades do entendimento [...]. A mente não é uma entidade “des-situada”, desencarnada ou um computador, também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo. Essa unidade implica que as tradições das concepções representacionistas se enganam ao colocar a mente como uma entidade interior, haja vista que a estrutura mental é inseparável da estrutura do corpo (Nóbrega, 2005, p. 606-607, grifo nosso).

Ao executar um movimento conhecido, o corpo o faz automaticamente, pois tal ação se encontra registrada na memória corporal. O corpo possui o poder de aprender, de incorporar, reformular e jamais esquecer certos hábitos motores como, por exemplo, dançar: para dançar, não é necessário parar e calcular o tempo de cada movimento a ser executado; basta colocar o corpo em ação e o movimento espontaneamente é executado. Todo o corpo, a cada momento, anuncia o sentido e o significado da existência (Franco *et al.*, 2020). Por essa razão:

O corpo é o nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significado: é o caso dos hábitos motores, como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural (Merleau-Ponty, 1999, p. 203).

Segundo Franco *et al.* (2020) Merleau-Ponty enfatiza a experiência corporal fundada numa perspectiva sensível da corporeidade, os movimentos do corpo enquanto vida que pulsa no mundo sensível nos faz sempre reaprender a perceber o mundo.

Com base no que já foi posto, Santos (2019) compreende que a EF deve rever a sua forma de lidar com o corpo diante do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a corporeidade, como instância básica para a aprendizagem, necessita ser reconhecida como uma dimensão vitalizadora que considere o corpo como expressão e linguagem. Aprender de maneira significativa requer substituição do modelo educacional que se apoia apenas no sentido instrumental e pragmático. É recomendada para o componente curricular de Educação Física o ensino de práticas corporais a partir de diversas relações que os alunos estabelecem na sociedade, centrando-se na busca de significados, tornando-se um sujeito social (Brasil, 2018).

As aproximações com a concepção fenomenológica na Educação, Santos (2016, p. 294) “orienta-se essencialmente pelos caminhos da experiência percebida e, assim, surge um posicionamento interativo com o mundo, abrindo possibilidades de observar os fenômenos como eles se manifestam”. A Educação não pode ser encarada como um processo padronizado, nem de uma simples transmissão de conhecimentos, “é a procura pelo sentido das coisas que se faz necessária às interações pedagógicas”; “de inovar ativamente os meios que possam essencialmente conduzir o processo de aprendizagem” (Santos, 2019, p. 294).

Dessa maneira, refletir sobre as contribuições da filosofia de Merleau-Ponty, na Educação da Infância, mais especificamente sobre a corporeidade como fenômeno, poderá favorecer a práxis pedagógica, não só da EF, mas também na Educação em geral, ela apresenta-se como um rico campo de possibilidades de estudo, assim como, sua conduta pedagógica poderá ser orientada por um princípio educativo, que incentiva a refletir sobre os fatos, as próprias ações, o próprio sentir. A concepção fenomenológica não fragmenta, ela aponta para novas possibilidades e potencialidades que podem ser recriadas e ressignificadas no cotidiano escolar, nas vivências com as crianças, respeitando assim a infância na sua mais pura existência, da construção da própria vida.

3. METODOLOGIA

Para analisar a corporeidade, enquanto conceito fenomenológico e vislumbrar a possibilidade de ampliar o olhar na ampliação e fortalecimento da garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, podendo esta, ser considerada como um 3º Eixo estruturante da EI, orientada pela BNCC foi estabelecido como objeto de pesquisa às manifestações da corporeidade vivenciada pelas crianças durante as aulas de EF, por representar uma experiência corpórea que evidencia o fenômeno estudado. Destarte, a metodologia utilizada neste estudo caracteriza-se como fenomenológica, uma vez que se pretendeu evidenciar a experiência de vida das crianças na Educação Infantil.

Para Merleau-Ponty (1999), a fenomenologia é o estudo das essências, assim como a essência da percepção e a essência da consciência.

A fenomenologia é o estudo das essências; e todos os problemas, segundo ela, voltam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua 'facticidade'. É uma filosofia transcendental, que põe em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre lá, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço de reencontrar o contato ingênuo com o mundo pode lhe dar, enfim, um status filosófico (1999, p. 1).

Merleau-Ponty (2018) entende que a consciência não é consciência sozinha e rejeita a ideia de que “sou produto de uma coisa”, afirmando que “não há homem interior”, além de transcender uma perspectiva dualista que divide o homem em interior e exterior, nega o idealismo transcendental, que despoja o mundo de sua opacidade. Ele coloca a percepção como o fundo sobre o qual todos os atos se liberam, ao mesmo tempo, em que ela é pressuposta por estes. A percepção, para Merleau-Ponty, é o campo de revelação do mundo - campo de experiência - não é um ato psíquico. A percepção é o campo onde se fundem sujeito e objeto.

Nesta fusão, o ser humano está dado ao mundo, considera-se a percepção como a condição de estar no mundo, permitindo incorporá-lo, senti-lo e vivê-lo e a cada forma de acesso à experiência produzirá diferentes conhecimentos. Para Thevenaz (2017), a fenomenologia é antes de tudo um método para modificar nossa relação com o mundo, para dela se tomar uma consciência mais aguda. Mas, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, ela já é certa atitude face ao mundo ou mais exatamente certa atitude em face de nossa relação com o mundo.

Em vista disso, justificam-se os pressupostos fenomenológicos para a Tese, pois a corporeidade é mais do que um conceito, é uma atitude fenomenológica perante o sujeito que habita o mundo em seu tempo e espaço, que percebe e é percebido, um ser único, corporificado, que pensa, age, vive e se comunica. Em relação aos fundamentos teóricos e metodológicos sobre a escolha da fenomenologia de Merleau-Ponty como um referencial nos processos de subjetivação do método, segundo Reis e Alvim (2021, p.3), “lema da proposta fenomenológica é o de voltar às coisas mesmas, o que significa buscar no fenômeno, tal como emerge, o sentido nascente, o que nesse caso significa a realização de estudos que se voltem à experiência mesma da criança”.

Ao observar, a pesquisadora reconhece os detalhes e as particularidades do fenômeno estudado, sendo assim, ao descrever as experiências das crianças é possível identificar formas peculiares de ser e estar na escola, como qualquer pessoa, a criança é corpo, tem uma condição própria. Ademais, ao adentrar em cada ambiente pesquisado tramam-se experiências anteriores do pesquisador, nesse sentido faz-se necessário o afastamento de pré-concepções e compreensões sobre o fenômeno estudado. Portanto, segundo Merleau-Ponty (2018), este afastamento não pode ser completo, tendo em vista a condição humana de estarmos entrelaçados ao mundo. Ainda assim, Merleau-Ponty (2006) ressalta que para se estudar a criança é preciso deixar o que provém de nós mesmos e considerar elas por elas mesmas.

A abordagem qualitativa foi escolhida por considerar como parte importante a singularidade do fenômeno social e por compreendermos que esse tipo de pesquisa estuda os sujeitos, grupos e sociedades de maneira contextualizada, tendo como finalidade a interpretação dos significados das ações humanas, valores, crenças, mitos construídos culturalmente (Silva *et al.*, 2008). Além disso, a abordagem qualitativa se apresentou como a mais apropriada porque busca entender os acontecimentos em seu contexto natural através da observação das experiências dos indivíduos relacionadas às práticas cotidianas (FLICK, 2009). De acordo com Lüdke; André (1986):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; Os dados coletados são predominantemente descritivos; A preocupação com o processo é muito maior que com o produto; O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (p. 11-13).

Em relação ao caráter exploratório adotado nesta investigação, segundo Minayo (2000), este tipo de pesquisa é tão importante porque permite uma maior familiaridade com o tema e valoriza os contextos da pesquisa, além de apresentar a possibilidade de um

planejamento flexível, considerando diversos aspectos relacionados ao foco do estudo (Gil, 2008, 2010), o que possibilita a ampliação e aprofundamento sobre a temática.

Ao valorizar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa, quanto às relações e a corporeidade manifestada no contexto inserido, a abordagem qualitativa proporcionou uma descrição fidedigna do local pesquisado e dos sujeitos envolvidos, pois permitiu coletar, nesse espaço privilegiado de conhecimento, as questões que envolveram a problemática desta pesquisa. Além dessas características, que traduziram a escolha metodológica adotada, a presente pesquisa possuiu uma inclinação à pesquisa do tipo etnográfica, que, de acordo com André (2012, p.28): “O que se tem feito, pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. Mesmo porque os estudos etnográficos nos dão subsídios para fazer leituras densas das diversas representações capturadas na pesquisa.

Na busca pela compreensão e pela necessidade de valorização dos sujeitos da pesquisa em sua singularidade, optou-se pelo alicerce filosófico da fenomenologia, trazendo em seu escopo:

O enfoque fenomenológico compreende o humano enquanto ser no mundo, na situação de estar lançado sendo presente e presença. A presente abordagem possibilita-nos, ser no modo do crescimento pessoal e profissional, sobretudo à compreensão do ser, em sua subjetividade enquanto ser existencial, valorizando-o e se permitindo ser presença no lidar com-o-outro, considerando-o em sua vivência, a seu modo, o ser-em-si (SILVA *et al.*, 2008).

3.1. LUGAR DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em cinco Colégios da Rede de Educação Básica do Marista Brasil. A Rede inspira-se em São Marcelino Champagnat desde 1817, comungando a Missão Marista de colaborar na construção de um mundo mais humano por meio da educação e da evangelização. Outra característica peculiar é que, além de atentar aos Documentos de base e regulatórios no Brasil, tem como alicerce fundamental para o planejamento pedagógico dos professores, documentos próprios, as *Diretrizes da Educação Infantil Marista* (2015) e *Matriz Curricular da Educação Infantil para o Brasil Marista* (2019).

Os critérios utilizados para a escolha dos colégios particulares participantes da pesquisa deu-se pela delimitação da Região Metropolitana de Porto Alegre, nesta delimitação encontram-se sete colégios de referência para a EI Marista, cinco colégios em Porto Alegre/RS e dois colégios na Região Metropolitana. Portanto, foram eleitos quatro colégios localizados na cidade de Porto Alegre/RS, são eles: Marista Ipanema, Marista Champagnat,

Marista São Pedro, Marista Assunção. Entre os dois colégios que estão lotados na Região Metropolitana, optou-se por escolher o colégio Marista Graças, que se encontra localizado em Viamão/RS, motivo este por ser o maior município em extensão territorial da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Desta forma, foram designados os cinco colégios participantes da pesquisa.

Outro fator a ser considerado nesta pesquisa é sobre o motivo pelo qual o colégio Marista Rosário não ter sido incluído na pesquisa, apesar de faz parte do conjunto de colégios lotados na cidade de Porto Alegre/RS, foi o fato de que a pesquisadora é professora de EF deste segmento, a intenção foi em se colocar no lugar de distanciamento, podendo assim, fazer possíveis contribuições a partir da experiência vivida, durante a análise em questão.

Ademais, ressalta-se, que o foco desta pesquisa, não foi fazer um estudo comparativo entre as escolas, mas sim investigar as manifestações do fenômeno da corporeidade vivenciada pelas diferentes infâncias que compõem esta rede de ensino privada, a fim de contribuir e elucidar sobre a importância de reconhecer a corporeidade como atributo essencial para a Educação na infância. Em comum, todos os colégios possuem turmas da EI de Nível I (crianças de 3-4 anos), Nível II (crianças de 4-5 anos) e Nível III (crianças de 5-6 anos).

Por sua vez, a figura a seguir apresenta cada uma das instituições do estudo:

Figura 3 - Caracterização dos Colégios

<p>COLÉGIO MARISTA IPANEMA: Fundado em 2007, o Colégio Marista Ipanema está instalado na Av. Cel. Marcos, 1959 - Pedra Redonda, Porto Alegre - RS, 91760-000, no bairro Ipanema, região sul de Porto Alegre. Com mais de 18 mil metros quadrados e uma rica área verde. Atualmente, possui mais de 1000 estudantes e contam com o trabalho de cerca de 150 educadores que se envolvem, todos os dias, para oferecer uma educação de qualidade.</p>	 <p>Foto: Marista Ipanema</p>
--	--

<p>MARISTA CHAMPAGNAT:Localizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Av. Bento Gonçalves, 4314 - Partenon, Porto Alegre - RS, 90650-001. Desde 1920, mais de 200 educadores se envolvem, todos os dias para atender 1,3 mil estudantes.</p>	 <p>Foto: Colégio Champagnat</p>
<p>MARISTA SÃO PEDRO:Está localizado no bairro Floresta, na R. Álvaro Chaves, 625, Porto Alegre - RS, 90220-04, região norte de Porto Alegre. Possui infraestrutura completa e adequada para cada nível de ensino, Turno Integral, Pós-Turno e Atividades Extraclasse.Fundado em 1927, mais de 90 educadores se envolvem, todos os dias, atendem cerca de 550 estudantes que passam pela escola.</p>	 <p>Foto: Marista São Pedro</p>
<p>MARISTA GRAÇAS:Com uma reconhecida trajetória na educação, o Colégio Marista Graças está localizado em Viamão, na Rodovia RS 040, a poucos quilômetros dos principais acessos de Porto Alegre. Possui uma área privilegiada, com mais de 8 mil metros quadrados de construção e 50 mil metros quadrados de área verde.</p>	 <p>Foto: Marista Graças</p>
<p>MARISTA ASSUNÇÃO:Fundado em 1951 o Colégio está localizado na R. Dom Bosco, 103 - Glória, Porto Alegre - RS, 91110-460, em uma área privilegiada, com 20 mil metros quadrados. Possui infraestrutura completa e adequada para cada nível de ensino, Turno Integral, Atividades Extraclasse, além de estacionamento. Mais de 130 educadores atendem cerca de 800 estudantes.</p>	 <p>Foto: Marista Assunção</p>

Fonte: Autora, 2021.

Sobre a proposta pedagógica da Educação Infantil Marista, a mesma valoriza as capacidades e os saberes das crianças, acreditando em seu potencial e nos conhecimentos que cada uma delas traz em seu repertório familiar e cultural. Suas diretrizes estão calcadas nas concepções das novas infâncias e no debate sobre os processos de desenvolvimento da criança e como ela se apropria de significados e se expressa. Desta forma, a elaboração das atividades

e dos projetos prima pela escuta, pela observação dos professores sobre o modo como as crianças se relacionam entre si e com as experiências oportunizadas para elas. Ou seja, os projetos emergem das curiosidades trazidas, sendo oferecidas experiências e exploração de diversos materiais a fim de oportunizar a construção e a qualificação de seus saberes. Os planejamentos pedagógicos são realizados pelos professores e cumprem os objetivos de aprendizagem apontados nos Campos de Experiências presentes na *Matriz Curricular da Educação Infantil Marista* (Mentges; Trois, 2015).

3.2. SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram constituídos por cinco professores graduados em EF, lotados, cada um, em uma escola referida acima. Justifica-se a escolha por professores com formação em EF, pois se acredita que os participantes apresentam conhecimentos mais específicos sobre a corporeidade na EI. A amostragem de crianças devidamente autorizadas pelas famílias e que consentiram²⁶ a pesquisa foi de 62 crianças no universo dos colégios da amostra, dispostos em dois níveis de ensino: 3 turmas do Nível II (crianças de 4-5 anos) e 2 turmas do Nível III (crianças de 5-6 anos).

As cinco turmas participantes são organizadas em um turno, a família pode optar pela contratação do turno integral, de forma adicional na mensalidade escolar. Os espaços reservados para os estudantes da EI, em cada escola observada, possuem ambientes internos e externos como: pracinhas, quadras, pátio arborizado, refeitório, e ambientes educativos reservados exclusivamente para essa etapa, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A Matriz Curricular da Educação Infantil para o Brasil Marista compreende que a defesa dos direitos das crianças é parte da proposta educacional de suas escolas. Garantir as aprendizagens e a espiritualidade das crianças em ambientes que ofereçam oportunidades de construção e compartilhamento de saberes e fazeres é o melhor modo de assegurar que direitos enunciados se tornem direitos na prática educativo-evangelizadora do cotidiano da escola. Como a BNCC também está organizada em consonância com a defesa dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nesta matriz, foi realizado um diálogo entre os valores da educação marista, os direitos das crianças na escola marista e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, formando, assim, um conjunto de direitos prioritários para a educação evangelizadora. (UMBRASIL, 2019, p.37).

²⁶Foram seguidos os preceitos da ética na pesquisa conforme a Resolução 510/2016. Os percursos éticos adotados são explicitados na página 125.

3.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos para a coleta dos dados necessitaram de organização prévia, atentando-se ao rigor ético e metodológico, além disso, foram preparadas saídas de campo, previamente agendadas com os responsáveis das Instituições sobre os embasamentos à utilização de instrumentos para a coleta de informações. A descrição detalhada dessas diferentes fases metodológicas e protocolos de coleta e análise de dados aumentaram o rigor científico, refletindo sobre a ética e evidenciando a relevância das atividades planejadas (Flick, 2009).

A partir do desenvolvimento do problema de pesquisa, foram desenvolvidos os protocolos de pesquisa, primeiramente, foi organizada uma estrutura para embasar a construção do roteiro de entrevistas e de observação, que compreendeu as dimensões da corporeidade identificadas na literatura e os autores que fundamentam os conceitos investigados.

Dado o momento de visitar as instituições e apresentar a pesquisa, conhecer os informantes, estabelecer um cronograma de visitas que estivesse de acordo com o calendário escolar, em um contato inicial, a pesquisa foi apresentada para a Gestão Educacional da Rede Integrada de Educação Básica do Brasil Marista, que demonstrou abertura e aceitação da pesquisa. Na ocasião, foram solicitadas algumas informações para estabelecer um cronograma de observação, com datas, horários e tempo de permanência em cada escola, turmas e entrevistas. Nesse caso, a Rede Integrada do Brasil Marista compreende uma série de valores e crenças:

[...] ao promover nacionalmente a missão de transformar a sociedade por meio da educação evangelizadora, da solidariedade, da promoção e defesa da vida e dos direitos das crianças, adolescentes e jovens, a UMBRASIL responde corajosamente aos desafios contemporâneos. A rede compreende e respeita as particularidades regionais e contribui para que a proposta educacional Marista seja ainda mais reconhecida pela qualidade e excelência no cenário nacional. A rede é formada por 96 unidades socioeducacionais, distribuídas em 61 colégios particulares e 35 escolas sociais! Ela quer ser referência em educação confessional cristã de qualidade, formação humana e promoção dos direitos do público infante-juvenil, contribuindo para uma sociedade mais justa e solidária, segundo o carisma Marista.

Foi entregue os documentos de aprovação do SIPESQ da Escola de Humanidades (Anexo A) e CEP/PUCRS (Anexo B), juntamente com o Termo de Anuência (TA) das escolas participantes (Anexo C), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para os professores, pais e ou responsáveis (Anexo D e E) e o Termo de Assentimento às crianças (Anexo F). Na ocasião, o Gestor Educacional do Brasil Marista mediou o contato

com as escolas, a fim de assegurar o processo de entrada nas mesmas. As cinco escolas aceitaram participar da pesquisa, os (as) professores (as) concordaram em colaborar com o estudo. O cronograma de observação foi entregue às coordenações de modo que todos os (as) professores (as) tinham acesso fácil. Cada gestor apresentou a pesquisadora para o restante do grupo e alertou a todos (as) sobre o início do trabalho de campo. Os horários das entrevistas e observações (Anexo G) foram distribuídos de acordo com a rotina escolar, assim como os horários das aulas que seriam observadas em seu período normal.

Logo após a organização dos procedimentos éticos, foi a vez de adentrar as dependências das escolas. No tocante a estes quesitos, a pesquisa qualitativa para o estudo mostrou-se comprometida em desvelar como o fenômeno da corporeidade se apresentou diante das inúmeras ocorrências cotidianas, permitindo à pesquisadora aproximar-se das experiências, interações e documentos em seu contexto natural. Os ajustes nos métodos poderiam ser necessários, de acordo com o andamento da pesquisa. Segundo Lakatos (2009), essa abordagem preocupa-se mais com o deixar falar e o transparecer dos sentidos e das significações da consciência, observando e descrevendo a lógica interna tal como acontece no cotidiano escolar, fornecendo uma análise mais detalhada sobre hábitos, atitudes e tendências de comportamentos.

3.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na abordagem qualitativa, as opções são abertas, o pesquisador tem a possibilidade de adequar os métodos conforme a necessidade dos dados e, se for necessário, poderá combinar mais de um método como estratégia de investigação. Conforme Baptista (2016, p. 57), “a combinação entre as metodologias de investigação é uma tendência crescente, principalmente na área da saúde e das ciências sociais, pois possibilita o uso de duas ou mais estratégias de investigação”, ao mesmo tempo, ou em sequência. Já na pesquisa educacional mencionada por Baptista (2016):

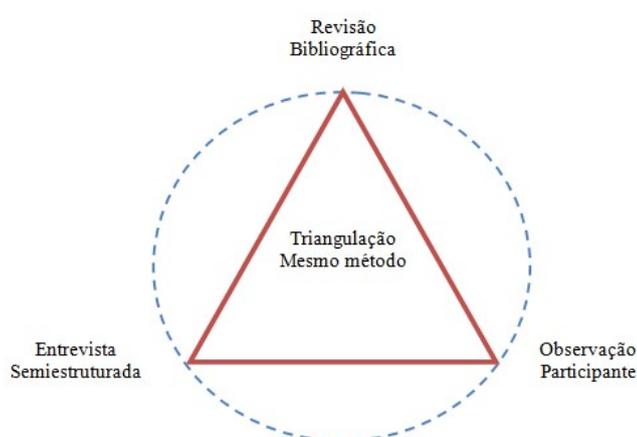
[...] quase sempre é a múltipla ação das variáveis do fenômeno, agindo e interagindo ao mesmo tempo, que faz com que o pesquisador possa extrair de suas análises conclusões ou caminhos alternativos capazes de apontar novas propostas que levem à compreensão, inovação, definição ou esclarecimento de determinadas situações (p.349).

Quanto à escolha das estratégias de coleta de dados que possibilitasse a compreensão do fenômeno estudado, optou-se por usar a triangulação metodológica, o que proporcionou uma visão mais ampla e aprofundada dos dados obtidos, direcionando a análise a conclusões

de diferentes olhares sobre o mesmo objeto. De acordo com Flick (2009) existem duas maneiras diferentes de triangulação metodológica, a triangulação dentro de métodos que utiliza diversas técnicas dentro de um determinado método para coletar e interpretar dados e a triangulação entre métodos, combinando diferentes métodos quando a demanda superar as limitações de cada um por meio da combinação de mais de um deles.

Nesse estudo, optou-se pela triangulação dentro do mesmo método, em que foram combinados os dados recolhidos nas observações com os dados das entrevistas, posteriormente analisados com base em teorias relacionadas ao fenômeno estudado. Flick (2009) ressaltou que a triangulação promove a qualidade da pesquisa porque possibilita um grande número de informações e produz conhecimento em diferentes níveis, superando a expectativa de uma única abordagem. De acordo com Minayo; Minayo-Goméz (2003, p. 136), a triangulação metodológica pode “iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados.”

Figura 4 – Triangulação dentro do mesmo método



Fonte: Autora, 2021

3.4.1 Entrevista semiestruturada

As entrevistas para o estudo foram um meio indispensável para obtenção dos dados. Nesse caso, a pesquisadora esperou que o sujeito, o professor de EF, estivesse receptivo e interessado, em compartilhar sua experiência. As cinco (5) entrevistas se constituíram por meio de uma conversa guiada por um roteiro semiestruturado com perguntas abertas, que priorizou a liberdade de ir e vir dos sujeitos da pesquisa. Essa técnica promoveu a interação

entre pesquisador e pesquisado, um clima de influência recíproca entre ambas as partes, e principalmente no tipo de entrevista, definida como não padronizada, que nos possibilitou readaptações e um esquema de questões mais flexíveis. Esse instrumento se mostrou mais adequado, por se tratar de uma pesquisa em Educação, pois as informações que se queria obter requerem uma abordagem mais flexível e aberta.

As entrevistas ocorreram perante a assinatura do TCLE. Logo, foram previamente agendadas, de forma individual, com o professor de EF. Para manter a integridade da imagem pública dos participantes, cada professor entrevistado recebeu um código de identificação (P). A entrevista teve como característica questionamentos básicos que foram apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam aos objetivos da pesquisa.

O foco principal foi colocado pelo pesquisador-entrevistador, nesse sentido a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152). O tempo destinado às entrevistas não foi delimitado, pois esse momento teve característica de uma conversa em que os sujeitos pudessem se expressar de forma mais descontraída, trazendo exemplos das suas experiências e vivências em sala de aula. As relações entre pesquisador e sujeitos da pesquisa favoreceram a construção de conhecimento. Por meio desta estratégia metodológica, que é uma característica da abordagem qualitativa, foi possível explorar mais amplamente as questões, possuindo a liberdade e espontaneidade necessárias para desenvolver cada situação na direção que considerar mais adequada, não estando condicionadas a uma padronização de alternativas (Marconi; Lakatos, 2004).

Optou-se por dois tipos de registro, a gravação de áudio, que não deixaram passar nenhuma fala do entrevistado e as anotações que serviram de suporte na hora de selecionar os pontos mais importantes da entrevista. A escolha da gravação juntamente com as anotações se deu, também, devido ao tempo destinado à entrevista, haja vista que somente anotar tomaria muito tempo e isso poderia causar desconforto e atrapalhar os horários das aulas. As entrevistas foram consentidas e gravadas através de aparelho eletrônico e posteriormente transcritas para a análise do conteúdo.

3.4.2 Observação participante

Entende-se a importância da pesquisa com crianças, em que a SI reforça a necessidade de compreendê-las, enquanto sujeitos ativos que produzem conhecimento, segundo Francischini e Fernandes: “destaca-se a defesa da participação ativa das crianças em pesquisas que lhe dizem respeito” (2016, p. 62). Dessa forma, foi possível utilizar o instrumento de acesso à fenomenologia às experiências e descrever as manifestações da corporeidade expressas pelas crianças, lembrando que a participação só ocorreu após os pais ou responsáveis concordarem assinando o TCLE e, as crianças, esboçassem a vontade de fazer parte deste estudo através da leitura do TALE. A descrição permite compreender os fenômenos e revela o caráter intencional nesse tipo de investigação, uma vez que acarreta a vivência do pesquisador enquanto observador de determinado fenômeno que se mostra a ele (Martins, 1992).

A observação nesta pesquisa teve um caráter do tipo etnográfico, já que foi feita no campo, num cenário da vida real onde as pessoas estavam representando acontecimentos reais. Segundo Malinowski (1978, p. 29), é necessário um trabalho de campo, um olhar para as situações ocorridas no interior do grupo no qual vive, age e se relaciona, “há uma série de fenômenos de suma importância que de forma alguma podem ser registrados apenas com o auxílio de questionários ou documentos estatísticos, mas devem ser observados em sua plena realidade”.

As observações ocorreram em um período total de cinco meses, tendo em vista que foi um período de um mês em cada escola, totalizando 20 observações, entre os meses de outubro de 2022 a maio de 2023. Em cada escola, foi escolhida pela equipe gestora uma turma da EI, de acordo com a disponibilidade e horário da aula de EF, para realizar as observações. Foram considerados, para efeitos da observação, todas as crianças e professores envolvidos, a estrutura física da instituição, bem como, o contexto de desenvolvimento da ação docente.

A técnica de observação escolhida foi a descrição não estruturada, que consiste “[...] em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 89). Como caracterizado pelos autores, neste tipo de observação, o conhecimento é obtido da experiência espontânea, livre, informal, não possuindo planejamento e controle previamente elaborados. Contudo, “[...] o pesquisador sempre sabe o que observar” (*Ibid.*, p. 90).

Esse instrumento permitiu analisar os fatos e fenômenos apresentados pelos contextos naturais de aprendizagem em que os professores e as crianças interagem no cotidiano das

aulas de EF, portanto, a natureza do fenômeno direcionou a escolha do instrumento em questão, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o uso da observação participante promoveu a aproximação sensível aos fenômenos presentes nas escolas.

Nesse sentido, a descrição se tornou um ato intencional por entender que esse momento deverá ser um encontro único do pesquisador com o fenômeno, considerando que o fenômeno se revela único naquele espaçotempo, pois não tem como descrever um fenômeno duas vezes, já que em outro momento o fenômeno é outro.

Durante as observações foram tomados alguns cuidados como, por exemplo, manter certo distanciamento do objeto de estudo para não intervir em situações do cotidiano. Utilizou-se um roteiro de observação na qual se levou em conta a escola e o olhar para as manifestações da corporeidade expressas pelos (as) professores (as) e pelas crianças seguindo critérios como, o modo que os (as) professores (as) conduziram as aulas, organização do espaço, as relações e a corporeidade expressada, como elencado no quadro abaixo.

Quadro 9 – Roteiro de Observação

Roteiro de Observação
<p>Sobre a escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer sobre a história da escola; • Qual o número de alunos da turma e instituição; • Descrição da estrutura física da escola (espaço da aula de educação física); • Descrição dos materiais disponibilizados para as aulas; • Proposta pedagógica da instituição (Educação Infantil);
<p>Sobre as manifestações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção do planejamento (coletivo ou individual); • Como é a organização dos períodos semanais; • Aspectos sociais do cotidiano; • Registros de falas e expressões e manifestações da corporeidade. • Registros dos detalhes significativos das crianças que foram identificados dentro do contexto desta pesquisa (atitudes, comportamentos, gestos, palavras, relações de reciprocidade, interações com os espaços e com os colegas).
<p>A abordagem com as turmas foram através de observações, permitindo caso seja do interesse das crianças conversas informais. Entende-se por descrição, neste momento, todas as manifestações do corpo da criança durante a sua participação nas aulas de educação física escolar, assim como todos os detalhes significativos que foram identificados dentro do contexto desta pesquisa, como: as atitudes e comportamentos que foram seguidos pelas crianças; os gestos, palavras, relações de reciprocidade, interações com os espaços e com os colegas. É válido ressaltar que a descrição será obtida inteiramente pela escrita de todas as ações e atitudes que foram se revelando durante o processo de observação das crianças, nos dando indícios de como o fenômeno foi percebido e, conseqüentemente, revelado quando as descrições foram analisadas à luz da técnica escolhida.</p>

Fonte: Autora, 2023.

No caso da presente Tese, a construção do objeto de investigação se estabeleceu de forma imbricada com a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, pois seu lugar de fala é a Educação, mais especificamente como professora de EF de um Colégio da mesma rede básica de ensino, sendo ele, o Colégio Marista Rosário, portanto, para a observação esteve presente a subjetividade do pesquisador e a bagagem teórica e prática. Nesse caso, conforme Lüdke e André (2014), os focos da observação são determinados pelos propósitos do estudo, que derivam de um roteiro geral, traçado pelo pesquisador. Assim sendo, o pesquisador durante as observações manteve uma perspectiva de totalidade, sem desviar os focos de interesse.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com intuito de fazer frente ao contexto supracitado, a aplicação escolhida para esta Tese foi a da técnica de Análise de Conteúdo Categorial (ACC) de Bardin (2016). Esta técnica foi utilizada para analisar os dados qualitativos advindos desta pesquisa. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador disciplina, dedicação, paciência e tempo. Foi necessário, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise. Jamais esquecendo o rigor e a ética, que são fatores essenciais (Freitas *et al.*, 1997).

A condução da análise dos dados abrangeu etapas, a fim de que se pudesse conferir significação aos dados coletados (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998; Creswell, 2007; Flick, 2009; Minayo, 2000). No que se imprime às diferentes fases inerentes à análise dos dados, autores se diferenciam no uso de terminologias, entretanto, apresentam certas semelhanças, segundo Triviños (1987). Tendo em vista tamanha diversidade, mas ainda assim, aproximação terminológica, optou-se por tomar como balizador deste estudo as etapas da técnica de ACC, propostas por Bardin (2016).

A escolha deste recurso de análise foi oriunda da necessidade de compreensão dos sentidos e significados de entendimento das relações estabelecidas pela sistematização e interpretação das interações dos participantes da pesquisa.

Elegeram-se como técnica do percurso metodológico de análise e interpretação dos dados da pesquisa o critério de Análise Categorial semântica, originando categorias temáticas por frequência, que nos possibilitou classificar e agrupar as informações conforme seus significados. Neste contexto, Oliveira *et al.* (2003, p. 5) desenvolve relação:

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente.

Para isso, foi utilizado o conteúdo das entrevistas semiestruturadas e observação participante. Consideramos essa opção metodológica mais pertinente, neste caso, pois é uma proposta de tratamento de dados que faz uso de inferências, interpretações e reflexões acerca das condições de produção textual que contribuíram de forma holística, crítica e problematizadora para descobrir os meios de influência e mediação que compõem o *corpus* do estudo

As entrevistas semiestruturadas foram transcritas com o suporte do *Software Launch Express Scribe Transcription*, o qual possibilitou a pesquisadora utilizar um recurso que tornam os discursos mais lentos, proporcionando um maior aproveitamento no momento de transcrever as falas.

Foram elencadas três etapas para o processo da AC, em que a ordem não pode ser alterada, assim como, nenhuma delas foi excluída, pois cada fase correspondeu a uma tarefa na condução da análise, sendo um modelo linear de procedimentos para verificação dos resultados, segundo Bardin (2016).

1ª - Pré-análise: Na primeira etapa foi realizada uma leitura exploratória das entrevistas no intuito de compreender os cenários em que se encontravam os relatos.

- Leitura flutuante: Consistiu em estabelecer um primeiro contato com o material da análise, deixando impregnar por suas impressões e orientações;
- Escolha dos documentos: Demarcou a constituição do corpus de análise da pesquisa em que o conjunto de documentos foi submetido às regras de: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência em sua escolha e seleção;
- Formulação das hipóteses e dos objetivos: Determinou e especificou dimensões e direções de análise que funcionem no processo.
- Referenciação dos índices e elaboração dos indicadores: Sistematizou a primeira etapa na busca do sentido e clareza acerca do que foi encontrado, foram esses indicadores que fundamentaram a interpretação inicial;

2ª - Exploração de materiais: Este momento foi marcado pela aplicação sistemática das decisões tomadas, ou seja, os procedimentos necessários para iniciar o tratamento dos dados. Destacou-se nesse ciclo a organização da codificação, da qual foi desenvolvido o recorte

(escolha das unidades de registro e de contexto), a enunciação (escolha das regras de contagem) e classificação dos materiais (categorização).

3ª - Tratamento dos resultados: Cumprida a série de etapas, foi realizado um rigoroso e atento tratamento dos dados da pesquisa, buscando-se o aprofundamento da compreensão do objeto pesquisado, transcendendo do conteúdo manifesto ao conteúdo latente desse percurso. Foi construída uma tabela contendo cada uma das questões, as categorias, unidades de contexto e de registro, a codificação dos registros, e por último, a interpretação dos achados desta pesquisa a partir da análise categorial semântica.

3.6 QUESTÕES ÉTICAS DE PESQUISA

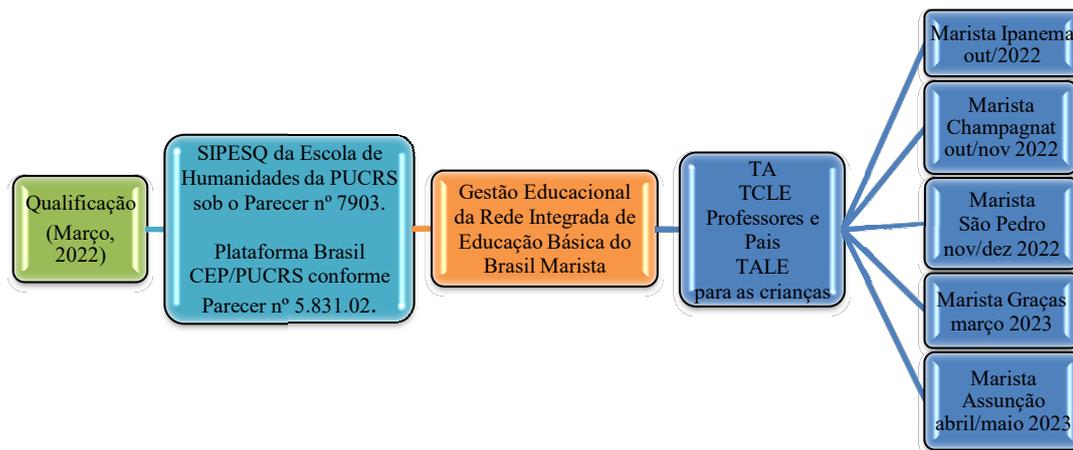
Esta pesquisa foi desenvolvida respeitando integralmente as orientações e cuidados éticos estabelecidos pela Resolução nº. 510, de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A coleta das informações seguiu os preceitos éticos contidos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que define a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais como aquelas voltadas ao conhecimento, às vivências e saberes dos sujeitos e dos grupos, em relações sociais, institucionais, valores culturais e suas formas de subjetividade e comunicação (art. 2º, inciso XVI).

A pesquisa utilizou protocolos de anuência por meio do TA para a entrada da pesquisadora nos colégios; TCLE para professores, pais ou responsáveis; TALE para as crianças. Esta foi uma forma de garantir a ética e o cuidado durante o contato com as crianças e professores.

Quanto às questões éticas, o desenvolvimento desta pesquisa envolveu a avaliação da Comissão Científica da Escola de Humanidades - PUCRS, com sua inscrição no Sistema de Pesquisa (SIPESQ) e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pois foi realizada no âmbito da educação, com o intuito de pesquisa científica ao nível *Stricto Sensu*, em conformidade com o § 1º do art. 1º desta resolução. Desta forma, foi aprovada pelo SIPESQ da Escola de Humanidades da PUCRS sob o Parecer nº 7903, de 28 de março de 2017, assim como foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo CEP/PUCRS conforme Parecer nº 5.831.02.

Sendo assim, o fluxograma a seguir mostra a sequência de procedimentos seguidos no processo da pesquisa de campo, levando em conta as questões éticas da pesquisa.

Figura 5: Fluxograma dos procedimentos de Análise



Fonte: Autora, 2023.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise, ao evidenciar os dados, fornece materiais passíveis de gerar resultados. Seguindo os pressupostos da AC de Bardin (2016), para este processo, utilizamos de categorias à priori (corporeidade, eixo estruturante, currículo EI) definidas desde a construção dos objetivos, partindo da premissa de que a corporeidade manifestada pela criança durante as interações e brincadeiras imprime os significados para a aprendizagem.

Neste percurso investigativo foi importante caracterizar a amostra. No que se refere a observação das turmas, na primeira turma observada que foi composta por 18 crianças devidamente matriculadas no Nível II (crianças de 4-5 anos), a professora de EF e a monitora de aprendizagem. A aula de EF acontece uma vez na semana, em quadra com grama sintética ou na quadra de concreto ao ar livre, também são utilizados espaços como o bosque e praças. Os materiais utilizados durante as aulas eram: bolas de diferentes tamanhos e pesos, tecidos, cordas, bambolês, fichas, brincadeiras com as mãos livres.

A segunda turma observada foi composta por 8 crianças devidamente matriculadas no Nível II (crianças de 4-5 anos), o professor de EF, a monitora de aprendizagem da turma e a monitora que acompanhou o estudante do público-alvo da Educação Especial. As crianças possuem aula de EF uma vez por semana e as atividades acontecem em uma sala que se denomina, Sala dos Espelhos, ela se caracteriza como uma sala ampla com piso de parquet e marcações circulares no chão, pois ali acontecem aulas de patinação. Os materiais utilizados durante as aulas eram bolas de diferentes tipos e tamanhos, bambolês, cones.

A terceira turma observada foi composta por 17 crianças devidamente matriculadas no Nível III (crianças de 5-6 anos), o professor de EF e a monitora de aprendizagem. As crianças possuem aula de EF uma vez na semana e elas acontecem na quadra poliesportiva da escola. Os materiais utilizados nas aulas eram bolas de diferentes tipos e tamanhos, cones, bambolês, balões.

A quarta turma observada foi composta por 10 crianças devidamente matriculadas no Nível III (crianças de 5-6 anos), a professora de EF e a monitora de aprendizagem. As crianças possuem aula de EF uma vez na semana que acontece em uma quadra de grama sintética no pátio da escola. Os materiais utilizados durante as aulas eram bolas de diferentes tipos e tamanhos, colchonetes, cones, chinesinhos, argolas, bambolês.

A quinta turma observada foi composta por 09 crianças devidamente matriculadas no Nível II (crianças de 4-5 anos), o professor de EF e a monitora de aprendizagem. As crianças

possuem aula de EF uma vez por semana, as aulas acontecem na sala de Judô, existem outros espaços como quadra poliesportiva, campo ao ar livre, porém o período de observações foi na sala de Judô, esta sala possui tatames e as crianças realizam a aula com os pés descalços.

Em relação aos entrevistados, professores, todos possuem ensino superior, graduação em EF, apenas 1 professor (P5) possui especialização em Motricidade Infantil. No que se refere à faixa etária dos docentes, evidenciamos que a docente P1 tem entre 35 e 40 anos, P2 entre 25 – 35, P3 entre 35 - 45 anos, P4 entre 35 e 45 anos e P5 entre 25 - 35 anos. Isso nos permite interpretar que o grupo pesquisado possui idades diversas, o que possibilita compreender a respeito dos diferentes tempos e saberes das experiências vivenciadas na Educação. Segundo Tardif (2007), os saberes da experiência são aqueles provenientes da história de vida pessoal de cada professor e produzidos no cotidiano de sua prática. Dessa forma, qualificar a prática docente implica em conhecer as origens dos saberes da experiência, suas possíveis relações com a formação docente, prática pedagógica e atuação na escola.

Quanto ao gênero dos sujeitos pesquisados, o grupo se divide em 3 professores do gênero masculino e 2 professoras do gênero feminino, o que gera um contraponto na concepção da predominância de professores do gênero feminino na educação da criança de 0 a 6 anos, historicamente, a Educação Infantil vem se constituindo como um espaço de atuação profissional predominantemente feminino, no entanto, segundo Martins *et al.* (2020), a EF tem se mostrado como uma área do conhecimento que possui um número considerável de homens lecionando na primeira etapa da Educação Básica, para essa afirmação, de acordo com os entrevistados, o que tem impactado nas representações femininas é o fato de considerarem os homens mais aptos a exercerem os cargos de direção nas instituições infantis.

O tempo de experiência encontrado é de, no máximo, 15 anos como professores desse segmento, sendo que 2 deles atuam apenas há 3 anos. Este dado nos permite pensar que ainda existe um longo caminho para a formação docente, entendendo que é no processo da experiência profissional que são consolidadas as intencionalidades educativas. Com isso, destacamos o que fala Pimenta e Lima citados por Neto *et al.* (2007, p. 05):

[...] uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão [...] ela se constrói também através do significado que cada professor, enquanto ator ou autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

4.1 AO ENCONTRO DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA TESE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA AC

Com o intuito de elucidar o objetivo de estudo e responder o problema de pesquisa, a Análise de Conteúdo Categorical de Bardin (2016) foi escolhida para organizar os aspectos empíricos metodológicos para tecer reflexões e apontamentos sobre o campo estudado e que sejam basilares para a relevância do estudo. Ao categorizar, Bardin (2016, p. 147) define que:

É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Quadro 10 – Etapas da ACC- Codificação e Formação das Categorias de Análise

UNIDADES DE REGISTRO	FREQ.	UNIDADES DE CONTEXTO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Objetivo 1 – As Crianças Compreender as manifestações da corporeidade, das crianças que se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem, e como estas se relacionam com a experiência no cotidiano escolar.			
Criança	20	Criança corpórea	A criança corpórea como sujeito de experiência
Corpo	12		
Brincar/Brincadeira	8		
Explorar	6		
Corporeidade	5		
Correr/Correndo	5	Sujeito de experiência	
Experiência	6		
Criatividade	6		
Expressar	5		
Liberdade	4		
Objetivo 2 - Práxis Pedagógica Verificar, na percepção dos professores de EF e EI, como o fenômeno da corporeidade se articula as práxis pedagógicas na Educação Infantil.			
Corpo/Corporal	13	Fenômeno da Corporeidade	O Fenômeno da Corporeidade como alicerce para a prática pedagógica.
Corporeidade	10		
Movimento	10		
Crianças	9		
Explorar	8		
Brincar	6	Práxis Pedagógica	
Comunicar	6		
Liberdade	3		
Práticas/Propostas	12		
Educação Física	11		
Espaço	7	Currículo da EI	
Professor	5		
Educação Infantil	5		
Esporte	5		
Recreio	4		
Objetivo 3 - BNCC Discutir os fundamentos da corporeidade, a partir da BNCC, articulando-os aos eixos estruturantes, campos de experiência e direitos de aprendizagem.			
Corporeidade	11	Corporeidade	A criança corpórea como sujeito de experiência
Corpo	10		
Expressão	5		
Criança	4		
Movimento	4		
Eixo estruturante	6	Eixo estruturante	
Comunicar	4		
Interações e brincadeiras	4		
Campos de experiência	3		
Documento	3		
Educação Infantil	3		
Qualificar	2		
Transversal	2		
Planejamento	1		
Unidade Registro - 40	Unidade de contexto - 258 sentidos identificados		

Fonte: Autora, 2023.

Como mostra o quadro acima, iniciou-se a análise, buscou, por meio das etapas de análise, encontrar categorias que se aproximassem das expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo da fala foi organizado, iniciou-se então o processo de codificação, recorte e escolha das unidades que se constituiu em palavras indicadas como relevantes para pré-análise, identificando-se como Unidade de Registro (sentidos), posteriormente, a pesquisadora escolheu as regras de contagem por enumeração, logo realizou a classificação e a agregação dos dados, gerando as Unidades de Contexto, escolhendo finalmente as Categorias de Análise, que serão responsáveis pela especificação do tema (Bardin, 2016).

Tratar o material se tornou um meio profícuo de codificação dos dados gerais do texto, ou melhor, dizendo, transformou os dados brutos do texto, efetuado segundo regras precisas, permitindo a pesquisadora obter a representação do conteúdo e da sua expressão, esclarecendo as características do texto, ampliando o rigor metodológico.

Neste caminho, foram catalogados 40 Unidades de Registro que, considerando suas recorrências, formaram um conjunto de 258 sentidos identificados pelos professores pesquisados. Assim, a organização das Unidades de Registro para Unidades de Contexto possibilitou a formação do quadro de Categoria de Análise, apresentadas no Quadro 9 e relacionadas abaixo, conforme suas relações de sentido:

- Categoria 1 - A Criança corpórea como sujeito de experiência
- Categoria 2 - O Fenômeno da Corporeidade como alicerce para a prática pedagógica
- Categoria 3 - A Corporeidade como eixo estruturante no currículo da EI

Salienta-se que as Unidades de registro têm relação com o quadro metodológico construído no processo de construção do Projeto de Tese para a Qualificação, este serviu de guia para orientar as saídas de campo. Optou-se em dispôr o quadro logo abaixo, a fim de esclarecer quaisquer dúvidas quanto à construção e desdobramentos das etapas da ACC.

Quadro 11 - Questões norteadoras da pesquisa.

QUADRO METODOLÓGICO - Roteiro de entrevista		
PROBLEMA DE PESQUISA: A corporeidade, como conceito fenomenológico, possibilita a garantia dos direitos de aprendizagem e a prática dos campos de experiência, assim devendo ser considerada um 3º eixo estruturante da EI, orientada pela BNCC?		
OBJETIVO GERAL: Estudar como a corporeidade, enquanto conceito fenomenológico possibilita a garantia dos direitos de aprendizagem e a prática dos campos de experiência, assim devendo ser considerada como um 3º eixo estruturante da EI, orientada pela BNCC.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES NORTEADORAS	CATEGORIAS

1) As crianças Compreender as manifestações da corporeidade, das crianças que se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem, e como estas se relacionam com a experiência no cotidiano escolar.	1 - Quais estratégias as crianças utilizam para interagir entre elas? 2 - Há espaço para que a criança vivencie sua liberdade, subjetividade, criatividade e invenção na escola? 3 - Como você considera a articulação entre criança, movimento e experiência como potencializadoras no processo de aprendizagem?	A Criança corpórea como sujeito de experiência.
2) Práxis pedagógica: Verificar as percepções sobre o fenômeno da corporeidade pelos professores de Educação Física e as práxis pedagógicas na EI.	1 - Como professor de educação física, o que te fez constituir-se como tal? Quais suas memórias que te trouxeram até aqui? 2 - Qual a importância do movimento na vida da criança e em que momentos do cotidiano escolar o movimento ganha maior notoriedade? 3 - Em sua prática pedagógica, como são percebidas as manifestações da corporeidade na criança? 4 - De que forma você dialoga e afeta os seus pares docentes sobre a potência do movimento para diversas aprendizagens da criança?	O Fenômeno da Corporeidade como alicerce para a prática pedagógica.
3) BNCC Discutir a corporeidade, a partir da BNCC, articulando-a com os eixos estruturantes, campos de experiência e direitos de aprendizagem.	1 - Como você classificaria a importância da corporeidade no desenvolvimento da criança? Para você, essa importância está clara nos documentos da BNCC? 2 - Considerando a BNCC, quanto aos eixos estruturantes: interações e brincadeiras, e campos de experiência. Para você, qual o lugar da corporeidade? 3 - Você acha que a corporeidade poderia se constituir como eixo estruturante na Educação Infantil?	A Corporeidade como eixo estruturante no currículo da EI.

Fonte: Autora, 2022.

4.1.1 - A Criança corpórea como sujeito de experiência.

A fim de examinar com cuidado o fenômeno da corporeidade manifestada pelas crianças, nesta categoria específica de análise que contempla o 1º objetivo específico, toma-se como base compreender as manifestações da corporeidade presentes no processo de ensino e aprendizagem, relacionados com a experiência no cotidiano escolar. Esta categoria reservou-se em observar a experiência vivenciada pelo corpo da criança, para além do modo fisiológico, anatômico, cinesiológico, biomédico e quantificado, já que ele é principalmente corpóreo no alicerce social, afetivo, sensorial, histórico e existencial (Nóbrega, 2016).

Para além das entrevistas com os professores, esta categoria fará articulação com as observações transcritas em diário de campo. Procurou-se também direcionar o olhar para as manifestações da corporeidade expressas pelos (as) professores (as) e pelas crianças seguindo critérios como, o modo que os (as) professores (as) conduziram as aulas, organização do espaço, a comunicação nas relações e a corporeidade expressada.

Para este ensejo, acordou-se em pensar as possibilidades de análise, autores que deslocam de um pensamento cartesiano e junto a Merleau-Ponty buscam pensar o encontro com o outro como, Bondía (2002) em *“Notas sobre a experiência e o saber de experiência”*, bem como o filósofo John Dewey em defesa de um processo educativo pautado na ideia de

Educação como construção e reconstrução da experiência. E não menos do que ligar-se a Nóbrega (2015) em sua obra *Corporeidades... Inspirações merleau-pontianas*, nas relações que faz com a EI, no sentido de redimensionar sua prática pedagógica por caminhos que consideram o corpo em movimento, e não o movimento do corpo. Assim como outros autores que transcorrem seus estudos corroborando com as mesmas ideias.

Em notas iniciais, importa destacar que tanto a gestão escolar quanto, os professores e as crianças das escolas pesquisadas, a pesquisadora caracterizou-se como o “outro”, o corpo recém-chegado e estranho aos olhos, uma novidade que iria adentrar naquele universo, naquele contexto próprio e rico de sonhos e imaginação. Precisaria a pesquisadora adequar-se àquele espaçotempo, organizar-se no tempo deles e eles, por sua vez, organizar-se ao estranhamento de um corpo novo e uma corporeidade que se comunicava através do olhar, da escuta, da escrita.

Foi um tempo acordado pela instituição, mas um tempo que foi presença, imersos e dedicados a fazer o que precisava ser feito, e o melhor, ser feito juntos. Espreitar o tempo que perpassou entre nós e aquilo que foi o encontro com o “outro”, segundo Bondía, “a experiência [...] sempre tem algo de primeira vez, algo de surpreendente” (Bondía, 2011, p. 16-17).

Parar, sentar, observar e experienciar tais encontros como pesquisadora, fez com que se construísse e desconstruísse ideias e crenças do ser professora, aprender a olhar o fenômeno da corporeidade de forma genuína, trata-se de descrever cultura, mundo vivido e suas percepções. Tão importante quanto tecer evidências, foi passar pela “experiência da verdade” (Merleau-Ponty, 2018, p.14). “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não a possuo, ele é inesgotável” (2018, p.14), assim como mostrado na sequência de registros:

Figura 6 – Registros A, B, C de observação CMR.



Registro A

Registro B

Registro C

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

A cada observação revelou-se a criança brincante, percebeu-se o quanto elas se organizam, como elas se corrigem, como elas se planejam. Avistou-se nos registros das atividades acima que não existem líderes e descortinavam-se as diferentes habilidades de cada grupo. De acordo com as DCNEI (Parecer CNE/CEB N.º.: 20/2009):

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá a criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

Incontestavelmente, todas as experiências observadas foram realizadas corporalmente, expressas, na maioria das vezes, na totalidade entre mente e corpo, portanto, se realizava pela corporeidade expressada e comunicada por cada criança que ali brincava. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (Bondía, 2002, p. 25). A criança, a todo o momento, se desafia; se desloca; se movimenta para realizar a experiência que a afeta e que intencionalmente lhe trará o significado para o novo, é o que nos mostram os registros a seguir.

Figura 7 – Registros D, E, F, G, H, I de observação CMI.



Fonte: Registro pessoal da autora, 2023.

A questão é que as crianças vivem em um mundo dinâmico, e ainda que não existam intencionalidades como as dos adultos, elas estão produzindo conhecimento pelo brincar, sendo atores sociais, relacionando-se através da corporeidade.

Estudar a criança como ator social e sujeito histórico-cultural exige que tenhamos uma “orelha criança”, uma orelha de menino (a) que possibilite compreender o que nós, os “grandes”, não queremos mais entender e, assim, poder ouvir e enxergar a criança, não com o objetivo de anunciar ou denunciar o que dizem, mas escutar o que falam, enxergar o que fazem, entender o que pensam. Olhar a criança na altura dos seus olhos e enxergar o mundo que se apresenta à sua altura e assim, também aprender com elas, pois “aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante a infância” (Kramer, 2000, p. 12 apud Campos, 2013, p. 27).

Nesse sentido, ao conversar com os (as) professores (as) sobre quais estratégias as crianças utilizam para interagir entre elas, surgiram diversas falas e narrativas de como as crianças exercem as suas relações, apresentadas abaixo:

Geralmente, começa com um agito. O corpo deles, se expressa e se comunica com o ambiente, querem explorar tudo muito rápido. As brincadeiras são muito rápidas porque esse corpo começa a se comunicar com o mundo de uma maneira curiosa, é correndo para um lado, correndo para o outro, querendo tocar, querendo explorar, ávido por fazer, e às vezes até com dificuldade de parar e prestar atenção em alguma coisa (P1).

A gente tem a bola grandona, aquela de ginástica, elas querem pular em cima para ver o que acontece com o corpo, vou mediando isso das mais variadas maneiras possíveis (P1).

É muito interessante, algumas aulas que a gente trabalha, ou de música, ou de expressão ou com desenhos, eles interagem muito, cada um consigo mesmo e depois eles começam devagar ampliando suas relações, permitir que toque, mas com respeito, permitir que se relacione, mas com respeito, percebendo o amigo faz parte das nossas mediações. Gostam de atividades de imitar o colega, tem que caminhar, tem que dançar, tem que rolar no chão, assim vão se libertando e se relacionando muito bem. Assim é com o corpo (P2).

Elas gostam muito, muito, muito de interagirem entre si. Quando eu deixo o material com elas para explorarem procuram ser rápidos, mas aos poucos se organizam em grupos por afinidade (P3).

Para esse recorte, sobre as falas dos (das) professores (as) evidencia-se que a aula de EF é o lugar oportuno para que as crianças manifestem sua corporeidade, sejam criativas e possibilitem toda a imaginação através do movimento, seja pelo brincar, seja pelos jogos e atividades estruturadas. Sobre isso, a criança é um ser espontâneo que vive em seu mundo, sendo curiosa, autêntica, afetiva, emocional e criativa (Oliveira, 2009).

Figura 8 - Registro J de Observação CMI.



Registro J

Fonte: Registro pessoal da autora, 2023.

O que se observa neste registro é a valorização da criança, enquanto corpo, enquanto linguagem, comunicação e expressão, o que situa a criança no contexto de suas singularidades, portanto, é necessário que o professor seja sensível e contemple em seu trabalho docente as vivências corporais, assim como a BNCC determina que “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam na junção entre corpo, emoção e linguagem” (Brasil, 2018, p.37). Nesse sentido, em concordância com Nóbrega (2015, p. 106):

é preciso enfatizar a vivência do corpo em movimento como campo criador de sentidos, isso porque a percepção não é uma representação mentalista, mas, sim, um acontecimento da motricidade. A percepção do corpo é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento. A intencionalidade não é algo intelectual, mas uma experiência da motricidade.

Quando observadas, percebe-se que diversas estratégias durante suas interações entre si são construídas por elas mesmas, bem como podem ser ampliadas e mediadas pelo adulto que está presente nessa relação e durante as ações possibilitadas nas aulas. Assim, como diz a professora (P2): “Para mim, a maneira como eles fazem para interagir é com o amigo mais próximo ou o grupo de amizade mais próxima, às vezes, utilizo estratégias para que ampliem as interações entre eles.”

É reconhecido que, dentre as variadas estratégias em que as crianças utilizam para interagir no cotidiano escolar, relacionam-se aos contextos que estão inseridas frente às práticas adultocêntricas²⁷. Porém, se os professores pretendem conhecer as infâncias, deverão reconhecer que as crianças se relacionam e se expressam de múltiplas formas e com diferentes

²⁷O adultocentrismo consiste na crença de que os adultos são socialmente superiores às crianças. A partir dele, pressupõe-se que os adultos sempre têm razão, têm mais conhecimento e devem ser obedecidos cegamente pelos mais novos, pois sabem mais sobre a vida.

sujeitos, portanto, é deveras importante considerar a criança como um sujeito heterogêneo e compreendê-la como ator social (Sarmiento, 2000). Intencionar as crianças como atores sociais ativos na sua integralidade:

Confronta a imagem da criança que foi historicamente construída na sua negatividade, isto é, na sua incompletude e inacabamento. Nesse sentido, a criança é concreta e situada num contexto histórico social e cultural, estabelecendo relações intrageracionais e intergeracionais, produzindo suas culturas infantis (João, 2018, p.121).

Desta forma, para compreender a criança como ator social é necessário romper com a visão do adultocentrismo e considerar a criança como um ser heterogêneo. O excerto abaixo dá visibilidade ao adultocentrismo aqui tratado:

(Diário de campo: 25/10/2022 - Nível 2 - Educação Infantil): Professor chegou com a turma e sentaram-se todos para ouvirem as instruções, crianças alegres e felizes prontas para iniciar a aula. O jogo era de regras e poderiam pegar somente uma bolinha no comando do professor. Uma criança pergunta: “porque o apito?” e o professor responde: “o apito faz o comando”. As crianças esperam ansiosamente para iniciar a brincadeira de pegar, experimentar e manipular as bolinhas. Ao comando (apito), correm pelo espaço, soltando-se, recolhendo as bolinhas, passando pelo corpo, jogando para o colega, tal experimentação se restringe ao tempo das trocas de comando (apito), as crianças sentam-se no mesmo lugar, para ali, o professor direcionar a próxima atividade. Neste recorte, o professor estipula e controla a brincadeira que, para ele, é uma proposta pedagógica, mas, para as crianças, parece ser um momento único em que poderiam fazer muitas experimentações e explorações.

Bem como, na entrevista de P1

[...] uso a sala porque é mais fechadinha e posso controlar melhor, às vezes fico sozinho porque a monitora precisa sair. O nível II, ainda gostam de explorar bastante, não é? Para usar o campo, acho complicado, é muito grande. Temos até a monitora que acompanha, mas eu acho até complicado, porque o banheiro é longe. Assim, quando vou utilizar o material, uma bolinha para jogar, para fazer uma brincadeira, tem-se a dificuldade de escuta, não é porque eles vão dispersar, é porque consigo controlar melhor (P1).

Nesta relação, parece haver um distanciamento, um olhar adultocêntrico que não compreende a criança cinestésica²⁸, dita as normas da escola e coloca-as em execução. As múltiplas infâncias e diversas facetas que compõem o universo infantil encontram-se na existência de uma infância singular, portanto, a importância de um olhar diferenciado para as crianças e suas percepções, deixá-las experimentar é tão ou mais importante do que seguir as atividades planejadas. Dessa maneira, Nóbrega (2015) salienta a busca em colocar entre parênteses as crenças e juízos sobre um determinado fenômeno vivido ou situação para refletir a seu respeito e encontrar sua essência.

²⁸Sinestesia ou cinestesia refere-se à percepção dos movimentos.

Sendo assim, ao refletir sobre as crianças, destacando a importância do movimento e o sentir como elementos da percepção, Merleau-Ponty destaca em seus estudos fenomenológicos:

A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir” (Merleau-Ponty, 1994, p. 308).

Sabemos que a corporeidade indica a essência do corpo, isto é, integra tudo o que preenche o espaço e se movimenta e, simultaneamente, localiza o ser humano no mundo com o corpo, enquanto objetividade (matéria) e subjetividade (alma, espírito) (Nancy, 2007).

Portanto, considera-se nesta tese que a educação do corpo é uma aprendizagem formal, pois o ser que pensa é também o ser que age e sente, realizando-se e construindo-se na experiência vivida. Se a própria cognição emerge da corporeidade, como afirma Nóbrega (2015), deve-se então resgatar a percepção corporal nas práticas pedagógicas, como um processo dinâmico que entrelace os diferentes saberes, destacando os contributos das teorias da visão do corpo, dando visibilidade aos documentos norteadores que orientam a educação.

Uma das menções durante a entrevista do (a) professor (a) P3 foi sob a esfera dos conflitos que: “Durante as interações, existem situações conflituosas que às vezes os corpos têm intensidades diferentes, porém não necessariamente é uma briga. Às vezes há um descontrole desregulado corporalmente, assim que acontece”.

Contemplando esta perspectiva, ao apontar a necessidade de estar atento para as emoções e ao processo de construção da identidade das crianças, inserem-se as relações estabelecidas entre elas, e por muitas vezes se faz no contato físico, fugaz e conflituoso, expressando-se de maneira intensa, para Corsi (2011) o conflito é compreendido enquanto um movimento necessário na formação dos sujeitos e não como algo negativo que degrada a constituição da identidade destes.

Esta afirmativa corrobora com os objetivos da SI, uma vez que esta, ao privilegiar o olhar e a escuta, na construção da criança participativa e ativa, produz e reproduz cultura em seus contextos, “o conflito é algo que certamente está em seu cotidiano e do qual de alguma maneira não podem escapar” (Corsi, 2011, p. 292).

As emoções com as quais as crianças lidam diante do conflito e que ainda não têm total controle acerca delas, chamada por Wallon de disciplinas mentais, “[...] está ligada ao amadurecimento dos centros de inibição e discriminação situados no córtex cerebral, que se dá por volta dos seis, sete anos” (Galvão, 1995, p. 75). Assim, como bem prossegue a autora,

“antes dessa idade, a possibilidade de a criança controlar voluntariamente suas ações é pequena” (Galvão, 1995, p. 75-76). Alguns excertos observados demonstram tal asserção:

(Diário de campo 25/10/2022 – N2 - Educação Infantil): ao brincar com a bolinha, um colega sentou-se no dedo de outro colega, este chorou e procurou a monitora para ajudá-lo, o colega pediu desculpas, porém o não quis voltar pra a aula.

(Diário de campo 26/10/2022 – N2 – Educação Infantil): a professora fez uma reunião explicando a atividade que, seriam duplas, e esta escolha viria deles. No primeiro momento mostraram-se receptivos e ansiosos, porém, ao fazerem as escolhas gerou desconforto por parte de alguns coleguinhas, alguns ficando tristes por não serem escolhidos e outros brabos por não aceitarem tal escolha. Professora fez mediações e resolveram-se coletivamente.

(Diário de campo 17/11/2022 – N3 – Educação Infantil): a brincadeira era de “pegar o rabo” (cada criança coloca um tecido na calça simulando o rabo). Seguem correndo pela quadra e um colega tenta tirar o rabo do outro, os movimentos intensos e de corridas caracterizam esta brincadeira. No decorrer da brincadeira, um colega, para tirar o rabo do outro, bateu na boca deste colega, mobilizando-o em choro. Outras duas meninas sentaram-se, dizendo estar cansadas, mas na verdade estavam usando desse subterfúgio pela frustração de não conseguirem tirar o rabo dos colegas. Aconteceram alguns empurrões por conta do contato físico e da ansiedade de controlar o corpo no momento da atividade.

Ao observá-las, em suas experiências, durante as aulas de EF, percebe-se que a corporeidade está presente na criança, é uma essência que ela exala com a naturalidade em todo o seu movimentar, faz parte de seu aprendizado. A corporeidade é viver numa permanente relação consigo e com os outros no ambiente natural. Nesse caso, toda a possibilidade de aprendizagem demanda a necessidade da presença do corpo inteiro, de enlances e conflitos, em que as crianças em suas relações, objetos, brincadeiras se imbricam na aquisição de sentido ao que fazem e aprendem. Trata-se antes de um sentido afetivo, que não se encerra em si; é aberto, posto que “cada parte anuncia mais do que ela contém” (Merleau-Ponty, 2006, p. 24).

Tão importante quanto observá-las é se deixar escutar pelas crianças, em relação ao que elas têm a dizer, “elas vêem, como sentem, o que temem e o que desejam na sua experiência educativa” (Campos; Cruz, 2006, p. 12).

E, ainda, juntamente com este propósito, conceber o conflito como constitutivo e, portanto, como algo necessário na formação dos sujeitos, corrobora com a desconstrução de diversos estereótipos que ainda acompanham o olhar do adulto acerca das crianças, as imagens sociais que as reduzem como, por exemplo, de criança má, inocente ou naturalmente desenvolvida (Corsi, 2011, p. 294).

Nesse sentido, parece haver uma emergência para a valorização no sentido de educar e compreender o corpo nas suas marcas sociais e históricas, além disso, visiona-se compreender que a corporeidade exige uma abertura para a sua inserção nos currículos, sob uma

perspectiva que está para além dos modelos filosóficos que sustentavam a concepção grega sobre a dicotomia entre, “corpo e alma”. Nutre-se hoje que é pela corporeidade que emerge a comunicação, revela-se a personalidade, a cultura e a sociedade.

Seguindo as questões de análise, o que veio ao encontro do que o (a) professor (a) percebe na escola, se há espaço para que a criança vivencie sua liberdade, subjetividade, criatividade e invenção na escola:

Tudo que for corporal, brincar com o corpo é o melhor. Acho que na escola temos esse acolhimento, temos pracinhas no bosque, as turmas se locomovem de maneira organizada, mas livre. Os corpos pulsantes mais livres. Colocamos elementos novos no bosque. Com a liberdade eles se percebem melhor, eles conseguem se limitar também. E conseguem enxergar **(P1)**.

Acho que sim. Vivenciar esse corpo na liberdade e na criatividade. Vejo bastante no recreio, na Educação Infantil se percebe mais a possibilidade de liberdade **(P2)**.

Há espaços na escola que eles possam brincar e se divertir, as professoras proporcionam momentos em suas salas para que eles vivam a liberdade uns com os outros **(P4)**.

Sobre tais percepções, vislumbra-se que o corpo da criança é dotado de potencialidades capazes de superar as limitações e fragilidades, a corporeidade, por sua vez, está em todas as coisas capazes de fazer a criança experimentar, comunicar, sentir, dar sentido, de significar e ressignificar. A figura abaixo se descortina a criança que vivencia sua liberdade, sua espontaneidade, uma criança capaz de expressar seus desejos de forma corpórea e significativa.

Figura 9 - Registro K de Observação CMA.



Registro K

Fonte: Registro pessoal da autora, 2023.

Ao explorar os espaços, o corpo não se divide e não se fragmenta, não existe corpo sem mente, nem mente sem o corpo, porque a mente é o próprio corpo em ação perceptiva (Merleau-Ponty, 1999). Nesse sentido, ao observar o corpo da criança na escola, se evidencia um corpo cheio de energia, de vontade de viver e, nesse viver corporal, ela explora o que lhe cerca e desenvolve os saberes pela experiência, Nóbrega diz: “A percepção está relacionada à atitude corpórea” (2008, p. 142).

Nesse caso, em situações de brincadeira em espaços em que a criança se sinta provocada, o interesse em habitar tal espaço e se fazer presente naquele lugar é algo indiscutível, a criança se percebe e percebe o outro em um movimento de interesse mútuo. Desse modo, é imprescindível considerar que os planejamentos ofereçam oportunidades lúdicas que despertem interesses, brincadeiras, explorações, relações e descobertas. De modo a refletir sobre os excertos abaixo:

(Diário de campo – 12/10/2022 – N2 – Educação Infantil) – Felizes com a chegada da professora, os estudantes emaranhavam-se pelos braços, e sorridentes, caminharam até o espaço organizado para as propostas. Ao chegar, exploraram o espaço, conversavam entre si, corriam pela quadra, outros tiraram os tênis para sentir os pés descalços. Quando a professora chamou para organizar a atividade, logo foram receptivos aos olhos de quem os observavam. As crianças dançaram, manifestaram suas emoções, caminharam no ritmo, fizeram poses, imitaram as figuras colocadas ao solo, realizaram livremente a atividade de expressão corporal intencionalmente organizada pela professora para desenvolver noções espaciais.

(Diário de campo – 01/11/2022 – N3 – Educação Infantil) – A brincadeira estava organizada, crianças correndo pela quadra, elas correm livres pelo espaço, fugitivos e pegadores correm para um lado e outro na quadra. Gritos e acenos de alegria: “peguei”, “lero lero”, “sorrisos”, “não me pegou”, “não pegou nada”. Nesse emaranhado de corpos para um lado e outro as crianças interagem com intencionalidade. Ao terminar elas crianças posicionam-se, conversam, demonstram alegria, abraçam os amigos e vão tomar água conversando sobre a experiência que ali vivenciaram.

Ora, se aprender é algo que transforma, compreende-se que somente as experiências que podem tocar, atravessar, sensibilizar irão gerar aprendizagens significativas, assim como preconizado por Bondía (2002). Para que a criança viva, de fato, uma experiência de aprendizagem, é preciso mobilizar a curiosidade e o interesse, se não, será apenas uma vivência insuficiente para promover marcas e transformações internas. As experiências que mobilizam o aprendizado é a visão de desenvolvimento infantil preconizada pela BNCC (Brasil, 2018).

Portanto, para que as aprendizagens aconteçam da forma como os documentos salientam, tal condição somente ocorrerá se a comunidade educativa estiver aberta para conceber que, para as crianças conviverem, brincarem, participarem, explorarem, expressarem e conhecer-se, vai depender da condição corporal e cultural da criança. É nas sensações

promovidas pelo fenômeno da corporeidade que se adota uma atitude diante do mundo exterior e nessa atitude desvelam-se as premissas do que somos (Merleau-Ponty, 1999).

Um excerto revelador sobre a percepção da corporeidade, presente indubitavelmente nas aprendizagens, corrobora com as colocações preditas:

(Diário de campo – 24/05/2023 – N2 – Educação Infantil) – Aurora é uma menina que demonstra sua vontade de explorar os materiais, muito falante e expressiva, rodopia pela sala ávida a manipular os objetos ali existentes. Mal pode esperar sua vez para realizar a tarefa, curiosa e cheia de vida, parte para as aventuras corporais incentivadas nas brincadeiras de saltar, rodar o bambolê pelas partes do corpo, correr pela sala, pendura-se na corda sorrindo e mostrando na sua corporeidade suas vontades, desejos e percepções do corpo.

O encantamento por observar esta criança mostrou as nuances reveladoras da infância, a criança que se mostra em toda sua inteireza, sua liberdade, sem preconceitos enraizados. De fato, as crianças revelam um corpo explorador, vital e ardente. Destarte, conjectura-se que a aprendizagem é um processo corporal, pelo corpo construímos e fazemos cultura (Assman, 2007).

Neste caso, a corporeidade entrelaçou os aprendizados, as experiências e os desejos que fizeram do cotidiano da criança, aventuras permeadas pela ludicidade. “O que o corpo sente é originalmente um conjunto de significações ligadas à motricidade” (Caminha, 2019, p.87).

Figura 10 - Registro L, M, N de Observação CMG.



Fonte: Registro pessoal da autora, 2023.

Essa construção é fenomenal, expressiva, comunicativa e subjetiva. O que nos mostra a figura acima e de acordo com Kunz (2001), o inicial e mais importante diálogo com o mundo, realiza-se por intermédio do movimento, e, no processo de nosso desenvolvimento, ainda é com movimentos e gestos, que melhor conseguimos nos situar e entender o mundo e os outros ao nosso redor.

Ao observar outro momento de trabalho de campo, repara-se a importância do professor junto aos alunos, como posto abaixo:

(Diário de campo – 17/11/2022 – N3 – Educação Infantil) – A brincadeira de pegar com a bola parece ser a brincadeira predileta dos estudantes. Helena manifesta sua corporeidade com energia, autonomia, liderança, nas falas e gestos. O professor escuta e brinca junto às crianças, entrega seu corpo na experiência de voltar a ser criança, embaraçando-se nas estratégias para pegar os colegas, ao mesmo tempo em que as crianças têm a liberdade para falar, contar, conversar e dizer o que sentiram no momento do jogo.

As situações e as experiências concretas das crianças e seus saberes neste excerto entrelaçam os conhecimentos que fazem parte dos campos de experiência, bem como das premissas reveladas pela BNCC. Mesmo que pareça que os objetivos de aprendizagem para tal brincadeira se encaixam no campo de experiência: “Corpo, gestos e movimento”, capta-se a intenção educativa pela participação das crianças e do professor, durante a brincadeira, mas que também transversaliza os outros campos de experiência. Observando o comportamento da turma, percebe-se o estímulo das crianças de forma prazerosa, investigadora contendo ludicidade e experimento (**Traços, sons, cores e formas**), durante as falas, desenvolve-se a autonomia de gestos (**Escuta, fala, pensamento e imaginação**) sem se preocupar com resultados e sem pressionar os estudantes (**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**). Dessa maneira, todo o processo de interação e associação da brincadeira proposta vai fluindo espontaneamente, conseguindo registrar, ouvir, interagir e socializar com as crianças (**O eu, o outro e o nós**), adquirindo a confiança e o respeito da turma, conseguindo gerar empatia e respeito com a classe. Todo esse processo acontece porque “somos corpos” (Merleau-Ponty, 2018).

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 37).

Mesmo que pareça uma proposta simples, redirecionar o olhar para refletir sobre a importância da corporeidade, e o quanto ela está imbricada no desenvolvimento da criança, fará com que novos olhares, olhos sensíveis ao desenvolvimento humano, materializem algo tão importante para a educação da criança em sua mais pura e legítima infância. A escola deve ser um espaço de emancipação do aluno, um lugar em que ele pode expressar toda a sua subjetividade. Neste sentido, se torna relevante trazer o que ressalta Piaget (1998, p.13):

O brincar implica uma dimensão evolutiva com as crianças de diferentes idades, apresentando características específicas, e formas diferenciadas de brincar. Na Educação Infantil deve-se facilitar a aprendizagem utilizando-se de atividades

lúdicas que criem um ambiente agradável para favorecer o processo de aquisição de autonomia de aprendizagem. Para tanto, o saber escolar deve ser valorizado socialmente e a aprendizagem e a interação devem ser processos dinâmicos e criativos através de jogos brinquedos e brincadeiras.

Assim, durante o trabalho de campo, tanto na conversa com os (as) professores (as) quanto nas observações, percebe-se a compreensão de que durante as interações e as brincadeiras as crianças adquirem aprendizagens diversas, no entanto, a corporeidade é a intenção primeira para que aconteça o contato com o outro, para suas relações a aprendizagem. A BNCC enfatiza que a interação durante o brincar proporciona “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2018, p. 35). Para tanto, deve-se considerar que a criança está imersa em uma constelação de singularidades e subjetividades e estas são expressas pelo corpo e pela corporeidade. O desafio está em considerar a corporeidade como mais um eixo que se definirá como indispensável na BNCC que, nas palavras de Nóbrega (2005, p.608):

O corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer. O desafio está em superarmos o aspecto instrumental, que, em geral, caracteriza boa parte das abordagens sobre o corpo na educação, notadamente as que guardam relações muito estreitas com a cultura do corpo nos âmbitos cartesianos.

Ao defender a corporeidade como 3º eixo estruturante e, este, compor atributos para reforçar e complementar experiências significativas na educação, admite-se que há muitos desafios a serem superados, principalmente no que se refere à superação da instrumentalidade e à compreensão da corporeidade como princípio epistemológico capaz de ressignificar paisagens cognitivas e alterar metas sociais e educativas (Nóbrega, 1999).

No tocante a isso, constata-se que na estrutura da BNCC, somente em um parágrafo, cita a palavra corporeidade apresentado no campo de experiência:

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa **corporeidade**. (Brasil, 2018, p.41, grifo nosso).

Desse modo, o mesmo documento elucida que “a **instituição escolar** precisa promover oportunidades ricas para que as crianças [...], sempre animadas pelo espírito lúdico

e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo” (Brasil, 2018, p.41, **grifo nosso**).

Como colocado no parágrafo, considera-se a “instituição escolar” como parte de um todo, e não um compartimento específico de vivência corporal nas aulas de Educação Física, ou estabelecido em um único campo de experiência. Entende-se no parágrafo abaixo que:

Olhar para a educação precisa considerar a história para que se possa entender como se chegou até aqui, mas não pode ficar parado no tempo. Educar deve ser para além do escrito, significativa falar do vivido, do que acontece, do que de fato está vivo dentro do espaço escolar e muitas vezes também fora dele (López-López; Galdino, 2020, p.130).

Estar aberto e disponível as diferentes possibilidades, ao intervir sobre o corpo, precisa-se considerar que o corpo que tenho é também o corpo que sou e que os padrões de ser e de viver, colocados pela condição corpórea, são bem mais flexíveis que os dispositivos normalizadores das instituições (Nóbrega, 2005).

Toda existência está incorporada, ou seja, impressa nos corpos. Portanto, tem-se um corpo que flui com mais ou menos leveza a partir de suas memórias. Imagens podem nos mover ou nos paralisar.

Não é que tenhamos perdido as mãos, mas sim que nos foram cortadas; não é que tenhamos perdido os gestos (e as maneiras), mas sim que tenham sido ignorados e menosprezados; não é que tenhamos perdido a língua, mas sim que nos ensinaram a falar em uma que não é a nossa. [...] talvez o que nos é dado como natural e necessário não seja nada mais do que aquilo que nos foi imposto e que ainda nos é imposto, na maioria das vezes, é claro, com a nossa colaboração entusiasta (Bondía, 2018, p.42).

Refletir sobre a experiência de ser criança é inferir que a criança é o seu mundo, o seu habitat, por ser corpo, e nele envolver-se com o entorno reflete a corporeidade que usufrui de uma infinidade de opções brincantes para vivenciar sua infância no alicerce criativo e explorador. Dessa forma, a corporeidade como fonte epistemológica do conhecimento deveria abranger o constructo de mais um eixo estruturante e inferir, de uma vez por todas, que a corporeidade manifestada pela criança durante suas interações e brincadeiras irá imprimir os significados para a aprendizagem, alavancando um processo essencial de construção pedagógica e respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Para tanto, suscitou-se a curiosidade de conhecer como os professores consideram a articulação entre criança, movimento e experiência como potencializadoras no processo de aprendizagem. A escuta observada na fala dos professores mostrou-se positiva quanto à importância de possibilitar às crianças se expressarem de forma livre, criativa e questionadora:

Eu vejo como algo muito importante, a criança é corpo inteiro, é comunicação, é expressão, a aprendizagem se dá através do corpo, tudo o que a criança precisa é experimentar, repetir e criar memórias positivas para a sua aprendizagem **(P1)**.

Muito, a criança é puro movimento **(P2)**.

Com certeza, sempre. Se não há movimento e liberdade de se expressar na EI não a aprendizagem e conhecimento **(P3)**.

Sim, considero que essa articulação é fundamental para que ocorra a aprendizagem, pois é através do movimento e da liberdade para experimentar objetos, coisas e lugares a criança vai se apropriando dela e da sua visão de mundo **(P4)**.

Total, essa articulação me parece muito importante, pois se não houver experiências efetivas e se essas experiências não forem vivenciadas pelo movimento, não haverá aprendizagem significativa **(P5)**.

O momento histórico de desenvolvimento e transformação da EI no Brasil, desde que se tornou a primeira etapa da EB, responsável pelo atendimento a crianças de 0 a 6 anos²⁹, revelou em seus fundamentos uma educação compensatória, com ênfase nos cuidados básicos como alimentação e higiene. No contexto em debate, as mobilizações populares, a legislações incorporaram concepções balizadas na ideia de cidadania e direitos, considerando a EI como um dos direitos das crianças e dever do Estado. Com as lutas em prol desta etapa educacional e o avanço nas pesquisas sobre a infância, atualmente compreende-se a criança como sujeito em sua diversidade, sendo necessário observá-las, ouvi-las, conhecer seus desejos, acompanhar seu desenvolvimento, descobrir suas experiências e suas ações. Inclusive, as DCNEI (Brasil, 1998), já aconselhavam que as brincadeiras e as interações devessem nortear as atividades na primeira etapa da educação básica.

Como já havia mencionado nos capítulos anteriores, a EI é a primeira experiência da educação escolar na vida da criança e, vivenciar o mundo com o corpo é um processo natural de experimentação para dar sentido e significado ao fazer da criança, apesar de seguir padrões mais ou menos comuns a todos os seres humanos, a maneira como acontece às interações e as brincadeiras estão fortemente relacionadas como a criança se comunica com o mundo, portanto, sua corporeidade difere entre as crianças, cada uma tem o seu jeito próprio para lidar com as situações. A escola deve “organizar e planejar um ambiente flexível, com base nas experiências e vivências das crianças, devendo promover o bem-estar, a autonomia e a confiança, em que o aluno se sinta acolhido” (Oliveira Neto, 2020, p. 6).

²⁹A Educação Infantil foi alterada pela Emenda Constitucional nº. 53/2006, que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, reduzindo a Educação Infantil de zero a cinco anos. Porém, nesse trabalho, optou-se por manter a expressão “zero a seis anos de idade” por dois motivos: primeiro, por demarcar uma posição na defesa da garantia do direito das crianças que completarem seis anos após o ponto de corte de 31/3, conforme Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010, permanecerem na Educação Infantil no ano corrente. Esse posicionamento está demarcado em documentos do Movimento de Inter fóruns no Brasil (MIEIB).

Essas questões são discutidas na BNCC (Brasil, 2018) ao apresentar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que devem estar contemplados nos cinco campos de experiência: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. De maneira geral, esses campos indicam as experiências que as crianças precisam ter para que aprendam e enfatizam noções, habilidades, atitudes e valores que devem desenvolver na escola.

No entanto, a organização educacional, deixa subentendido que existe um movimento de reconstrução da experiência, de constante renovação e revisão pela simples preservação dos costumes estabelecidos. De acordo com Westbrook (2010, p.52), “existem, por certo, hábitos rígidos que nos escravizam a ação, em vez de libertá-la. Aí estão os hábitos rotineiros que se desligaram da inteligência que os poderia renovar. Como tais, deixam de serem educativos, para se tornarem entraves ao nosso progresso”.

Ao interpretar as narrativas dos professores, os mesmos reconhecem que a corporeidade é a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo, e é através dela que as crianças se percebem nos espaçostempos, porém, ainda se perpetua o modo cartesiano da ação educativa.

Na figura abaixo, através das experiências educativas das crianças, identifica-se a presença dos cinco campos de experiência das quais permeiam e transversalizam a corporeidade subjetivada em cada gesto, olhar, toque, sensorialidade, movimento que adentram o currículo da EI.

Figura 11- Registro de Observação CM.



Fonte: Registro pessoal da autora, 2023.

Na sequência dos registros, evidencia-se o quanto o corpo é movido por intenções provenientes da mente, essas intenções manifestam-se através do corpo, que irá interagir com o mundo fornecendo percepções e dando-lhes significados. “Considerar as cores, as texturas, os sons, os sabores e os odores associados aos movimentos do corpo é conferir valor motor às experiências perceptivas” (Caminha, 2019, p.87). A esta capacidade do indivíduo sentir e utilizar o corpo como ferramenta de manifestação e interação chamamos de corporeidade (Olivier, 1995).

A corporeidade da atividade lúdica é como a sonoridade de um instrumento musical. O som é inseparável do próprio instrumento e o som não se desvincula da melodia. O corpo melódico é formado pelas vozes de um coral ou pelos sons de uma orquestra. Vozes e sons não são separáveis das pessoas e dos instrumentos musicais, Vozes, sons, pessoas e instrumentos musicais formam um todo com a melodia. O brinquedo forma uma sensibilidade corporal unívoca e indivisível, e a melodia corporeidade do brinquedo chama-se alegria. (Santin, 1994, p. 33).

Ao ler este trecho em que Santin poetiza sobre a corporeidade, reafirma-se o propósito de Merleau-Ponty quando aponta o ato perceptivo, ao colocar o homem em contato com o mundo o corpo conduz ao reencontro consigo mesmo e ao reconhecimento de que, afinal, “sou meu corpo” (Merleau-Ponty, 2018, p.269). Logo, ao pensarmos sobre os aspectos da educação formal, quando se estabelece cinco campos de experiência com o seu arranjo de habilidades e objetivos a serem alcançados em etapas pré-definidas, permite-se perceber o quanto são direcionadas e formatadas.

Considerar a corporeidade neste arranjo é dar visibilidade e defender que, para uma educação de qualidade, “o corpo deve ser colocado em cena. E, quando o corpo entra em cena, torna-se um corpo vivo, vibrátil e sensível, que resiste à dominação, que atravessa as representações simbólicas” (Santos; Costa, 2018, p. 231-232).

Em consonância ao pensamento de Merleau-Ponty, a criança é um ser único no mundo e que cada uma carrega a sua corporeidade, a motricidade se torna um aspecto essencial na experiência, a qual irá intencional o fazer da criança. A motricidade está diretamente envolvida na percepção, permitindo a interação imediata e direta da criança com os cinco campos de experiência dando-lhe sentido e significado a sua aprendizagem, dessa forma, evidencia-se a importância primeira em considerar a corporeidade como mais um eixo estruturante, sem separá-la das interações e brincadeiras, fazendo parte de um todo, elucidadas nas vozes da poesia de Santin (1994, p. 33): “Vozes e sons não são separáveis das pessoas e dos instrumentos musicais, vozes, sons, pessoas e instrumentos musicais formam um todo com a melodia”.

Figura 12 - Registro U, último dia de observação - CMG



Registro U

Fonte: Autora, 2023.

E como melodia, eis que no último dia de observação, na última escola, após cinco meses intensos de idas e vindas, uma menina com um sorriso largo no rosto e cachos balançando ao ar livre se aproxima e entrega esta singela e pura flor-amarela, tão pequenina que coube na palma da mão, mas com uma força capaz de gerar um sentimento profundo de gratidão, de pertença, de euforia, de alegria. Poderia citar muitas formas de expressar este sentimento, mas não revelaria a grandiosidade do momento vivido. Olhares cruzados, sorrisos compartilhados e sentimento recíproco de afeto, puro afeto. Será este o segredo da educação? Estar de corpo presente, compartilhar o espaço, as materialidades, observar a beleza em compartilhar atenção com outros corpos atentos é a melhor forma de suscitar na criança a sua capacidade e desejo de querer algo novo.

O corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo: ele mantém continuamente, em vida, o espetáculo visível, anima-o e alimenta-o interiormente, e forma com ele um sistema (Merleau-Ponty, 1992, p.235).

Dar visibilidade para a corporeidade e transformá-la em 3º eixo estruturante é reconhecer efetivamente a importância de práticas educativas que promovam a consciência corporal e o cuidado com a saúde, contribuindo para a formação de sujeitos saudáveis, criativos e socialmente competentes ao longo da sua jornada educacional.

Diante desta experiência não admite-se haver outra afirmação, a não ser o de considerar que a corporeidade, as interações e as brincadeiras são indissociáveis para a criança e, juntos, como eixos estruturantes, servirão como guia complementares para a consolidação da aprendizagem integral da criança.

4.1.2 O Fenômeno da corporeidade como alicerce para a práxis pedagógica.

Para as questões da Práxis Educativa, tal categoria elencada pretendeu verificar as percepções sobre o fenômeno da corporeidade pelos professores de EF e as práticas pedagógicas na EI, sobretudo, a forma como os professores conduzem sua ação, o que poderá ou não favorecer as possibilidades de desenvolvimento das dimensões humanas, pois a atuação dos professores poderá, ou não, interferir de maneira significativa na formação das crianças, considerando que a cultura corporal do movimento, a corporeidade, as infâncias e a sociedade estão sempre imbricadas.

Para esse momento, foi reservado um espaço para que os sujeitos pudessem expressar de forma livre, falar sobre suas memórias no sentido de elucidar o que os impulsionaram a se tornarem professores de EF. Esse recurso foi utilizado como estratégia para aproximá-los do ser perceptível, na intenção de trazer de volta ao coração o caminho percorrido, como um importante exercício de refletir sobre si mesmo. Santin (1994) sugere que falar do passado indica a necessidade de pensar sobre a corporeidade a partir do corpo vivente, o que se aproxima da fenomenologia de voltar às coisas mesmas e deixar que falem:

Eu nunca fui muito bom no esporte. Já começou assim, nunca tinha pensado, até que eu comecei a treinar artes marciais, comecei a treinar caratê e aí foi treinando e observando as aulas do professor que eu comecei a me interessar mais por essa parte e criar um pouco mais de gosto na Educação Física. Eu não gostava, sempre era aquele que não fazia nada, depois treinando o caratê e vendo que era legal fazer atividade física, eu comecei a me interessar por essa área. Também tive uma professora no ensino médio que tinha uma pegada mais de corporeidade. Foi uma visão diferente que não era só esportiva, uma visão mais humanitária, mais de formação de ser humano e algo que quando eu tive aula com ela, mais o conjunto com a parte da arte marcial que te dá visão de vida, foi algo de percepção, foi algo que me fez escolher a Educação Física(P1).

[...] ah, com certeza vivência de corpo solto. Que é onde me leva hoje em dia, a minha história é essa, uma família de muitos irmãos, meu pai é deficiente físico, não limitado, ele é pequenininho, braços e pernas curtas, teria muitas limitações físicas, porém nunca teve, eu acho que isso me instigou a nunca ter limitações corporais desde pequenininha, jogando bola com a gente, brincando. A partir daí eu estudei em uma escola que incentivava muito o lado esportivo, mas em contrapartida outras coisas também, momentos soltos e bem legais [...] tinha uma parte artística que vai pro lado das linguagens, bem legal, fui me encantando, me encantando e aí eu decidi (P2).

[...] eu já trabalhava em escola como auxiliar da Educação Infantil no colégio Santa Inês e como eu já trabalhava dentro de sala de aula com Educação Infantil, já me remeteu a querer trabalhar com movimentos, porque era tudo movimento o tempo inteiro. Mas quem de fato me incentivou nessa caminhada ainda como estudante, eu sempre fui àquela aluna que gostava de fazer todos os esportes que a escola oferecia, e eu tive um professor de basquete, que até já é falecido, que é o Raul Brecher, ele era um professor e era pai da gente ao mesmo tempo, assim eu comecei a fazer basquete com nove anos e fui até o ensino médio e dali eu saí pro time do IPA e fui

até pensar se eu queria ser atleta ou se eu queria ser professora, porque esse questionamento chegou assim na minha vida (P5).

Nesta constelação de relatos, que possibilitou os sujeitos refletirem sobre si para chegar à compreensão da ideia de se constituir como tal, segundo Merleau-Ponty (2016, p. 5) “trata-se apenas de entrar em contato com os fatos, de compreendê-los em si mesmos, de ler e decifrar de uma maneira que lhes dê sentido” (Merleau-Ponty, 2006, p. 5). Para a concepção fenomenológica de Merleau-Ponty, compreender os fatos em si ocorre através da percepção. Tudo o que se percebe é algo que o nosso corpo se alia, ou seja, é pelo corpo que se compreende o outro, assim como é pelo corpo que se percebe as coisas.

Os fatos supracitados nos instigam a compreender que, em cada fala e maneira de colocar as subjetividades da vida, há uma relação entre eles e o mundo, pois o que se pensa está ligado também à cultura, ao contexto e ambiente, e por isso, as experiências que ocorreram em espaçostempos diferentes não se reduziram apenas a um processamento de informações, e sim às experiências que agregaram sentido e significado para a construção de uma identidade profissional. Segundo Nóbrega (2023) quando o professor reflete sobre sua experiência vivida projeta uma compreensão fenomenológica da EF em suas nuances educativas.

A fenomenologia propõe a essência do ser humano, da sua existência corporificada, e por esse motivo, não se pensou em compreender o contexto que ali se apresentou de outra maneira, senão estar relacionada aos fatos vividos de cada docente, “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (Merleau-Ponty, 2016, p.3).

Assim, conversar com os docentes e deixá-los manifestar suas percepções e desejos de forma livre, foi no sentido de respeitar o próprio ir e vir de cada um apreciando o sentido e o alcance de cada história, dos fatos, da vida, pois a ciência nunca trará o mesmo sentido do mundo percebido. Dessa forma, entende-se que se exerce o verdadeiro rigor do universo da ciência e da fenomenologia. “Eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e o sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim” (Merleau-Ponty, 2016, p.3).

Estando atenta a escuta das possibilidades do mundo vivido de cada professor, as palavras comedidas, tímidas, ao mesmo tempo, entusiasmadas, ofereceram a oportunidade de conhecer a experiência através dos relatos, o que resultou em uma melhor e mais aprofundada

compreensão, assim como P4 menciona: “eu sou um cara bem elétrico, assim, brincalhão, e aí eu acredito que não seja sobre isso, comecei a lembrar na EF, pois no colégio, tinha sempre professores que eram legais [...]”.

A impressão positiva por esse lugar, o lugar de pesquisadora se transformou em perplexidade e admiração, nesse momento, houve a necessidade de recolocar em ordem os próprios pensamentos ao refletir sobre alguns relatos, como narrado por P5: “Quero poder passar para todos o conhecimento e a importância do nosso corpo para as outras pessoas. Trazer sentido, significado disso para as outras pessoas. Então foi isso. Eu tenho muitas boas memórias tanto na minha vida escolar, quanto da minha vida acadêmica e da minha vida no agora, quanto profissional.”

A ideia deste (a) professor (a) está associada à espaçotempos diferentes, o momento vivido, a própria experiência educativa, a formação e prática educativa profissional. Nessa linha, ao considerar o corpo em movimento, acredita-se que o ser humano não é um ser definido, mas que está em constante criação (Nóbrega, 2008). O professor que consegue reconhecer e perceber suas experiências pregressas traz consigo a própria essência para lidar com as mudanças e transformações no decorrer de sua história, visto que as vivências ao longo do tempo, frequentemente, vem interpeladas de resistência, porque geralmente, o mesmo precisa dar conta das coisas que são aprendidas ao longo da vida.

A próxima questão de análise girou em torno da importância do movimento na vida da criança, ponderando que é através dele que o sujeito realiza sua interação com o meio. Pelo movimento a criança experimenta e constrói conhecimento, aprendem sobre seus limites, frustrações e conquistas, através das ações motoras a criança também interage com a cultura, seja para dominar o uso dos diferentes objetos, seja para usufruir das atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, esportes, ginástica, danças e artes marciais.

O movimento pra mim é cultura, é troca. É comunicação, é um pouco de tudo, movimento é base de tudo. É o que a gente é, o fim, é a base, é o fim ao mesmo tempo, a gente estuda, mas a gente só se comunica com o movimento (P1).

[...] eu acho que o movimento, o movimentar-se, o estar em movimento, buscar o movimento [...] é a nossa base de comunicação, nossa base de percepção de mundo, porque a gente percebe os outros através do movimento e ele é como a gente se comunica, como a gente produz cultura e como a gente se mostra pro mundo (P1).

A importância é completa. Primeiro é o corpo, primeiro é o nosso movimento, primeiro é a nossa percepção de vida através do corpo. [...] todos os processos de aprendizagem de situações neurológicas, cognitivas, enfim, vem a partir do nosso corpo (P2).

De modo a considerar as respostas dos entrevistados, evidencia-se o quanto o movimento se torna essencial na vida do ser humano, principalmente na infância, em razão de que, através dele, a criança conhece mais sobre si e sobre o outro, aprendendo a se relacionar, se expressar e se comunicar com o mundo ao empregar o corpo como uma ferramenta para interagir. A criança é corporal onde quer que ela esteja, sua presença é sentida, é no movimento que ela tem poder de afetar e ser afetada. Vygotsky diz:

[...] se ignorarmos as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (Vygotsky, 2007, p. 108).

A isso, segundo Leite Filho *et al.* (2022), se vincula ao exercício de aprender com as crianças, ou seja, uma forma de olhar para o mundo com o viço de quem o faz pela primeira vez, de buscar construir uma sensibilidade à infância que norteie ética e estética a atuação dos professores de crianças na EI. Para Benjamin (1975), essas dimensões promovem a mudança, no caminho do pensar e na busca incessante de afirmação da criança, feita na luta e na angústia, ao mesmo tempo, com a motivação alegre e constante. Para o autor, na infância existe a essência para elaborar a produção da vida, do conhecimento e da história.

As afirmações que contemplam o movimento, como colocado por P1: “nossa base de percepção de mundo, porque a gente percebe os outros através do movimento e ele é como a gente se comunica, como a gente produz cultura e como a gente se mostra para o mundo”. Este trecho permite inferir que não existe separação entre o pensamento da criança e os seus processos corporais; entre a ação do corpo e as conclusões mentais; entre as necessidades fisiológicas e a mudança no comportamento corporal, o corpo e o movimento estão interligados com os processos mentais e age em totalidade. Os significados e sentidos de existir habitam, em nossa corporeidade, nós existimos no movimento corporal (Nóbrega, 2009).

Sobre o panorama de P2: “Primeiro é o corpo, primeiro é o nosso movimento, primeiro é a nossa percepção de vida através do corpo”, designamos a isso à totalidade das coisas cotidianas: o brincar, o jogar, o dormir, o comer, o acordar, tudo o que ocupa a rotina da criança, são realizadas, em sua totalidade corporal, em uma ação sensível, realizando trocas de afetos, desejos, conclusões e indagações. A criança não espera por etapas, seu corpo sente e é sentido, cria, (re) cria, afeta e é afetado, construindo mundos sem autorização de etapas desenvolvimentistas, que a autorize a ser corpo inteligível para se adequar a etapas restritas (Nóbrega, 2016).

Não é o olho que vê. Tampouco é a alma. É o corpo como totalidade aberta. Consequências para as coisas percebidas: correlações de um sujeito carnal, réplicas de seu movimento e de seu sentir, intercaladas em circuito interno, elas são feitas do mesmo material que ele: o sensível é a carne do mundo, isto é, o sentido no exterior (Merleau-Ponty, 1999, p. 280).

Dentre as falas dos professores, revela-se o movimento como uma das linguagens que deverá ser valorizada na EI, pois é por meio dos movimentos do corpo que a criança se comunica e se expressa. A compreensão do (a) professor (a) P5 em sua fala:

“[...] vários deles, começaram a caminhar comigo, de registrar isso para as famílias, que deixavam os filhos às sete da manhã na escola e buscavam às sete da noite, eu registrava em vídeos e fotos para os pais a evolução dos seus bebês, muitos deles deram os primeiros passos comigo. Na escola. E que importante e valoroso é isso”.

A compreensão de P1 mostra que “as instituições educacionais são espaços de cultura, a qual se expressa no conhecimento, nas atitudes, nas ações e intenções das pessoas que as configuram”. Ademais, o corpo é educativo e interliga passado e presente, vínculos familiares nas aproximações escolares em uma conexão corporal, assim, o corpo de ontem carrega traços do corpo de hoje e, em todos os meios que o corpo se apresenta, existe teor educativo.

Mais um ensejo de que a corporeidade vai além das fragmentações e sim das possibilidades, a própria BNCC apresenta como objetivo ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar (BNCC 2018, p. 38). A educação não está restrita ao âmbito escolar, porque a produção de cultura e de aprendizado não se firma na restrição institucional, mas nos meios em que o corpo se interliga, portanto, o corpo é o poder educativo da criança (Moura; Zuchetti, 2019).

Na EI, a valorização da corporeidade está interligada as interações entre fazeres e experiências que se façam perceptíveis na ação, na organização, na prática educativa. O corpo é ação educativa, pois, segundo Merleau-Ponty (2016), a sua existência corporal liga-se em ação de aprendizados. De acordo com P4:

“[...] a minha mediação como professora vai refletir na organização corporal e espacial das crianças. Temos que trabalhar muito, como nos deslocamentos, na hora de tomar água, de ouvir a atividade, essas tarefas estão fora do planejamento.

Esse trecho nos auxilia a compreender que, para além do que as crianças devem aprender ao longo de sua escolarização, o movimento intencional das práticas atribuídas deve perpassar, antes de tudo, para que as crianças possam desenvolver e perceber corporalmente sua existência. Bondioli e Mantovani (1998) citam que, com a intencionalidade educativa, se

planeja, organiza e coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais que favoreçam provocações à imaginação.

Daniela Finco (2015, p.235) lembra que na EI o centro não é o trabalho com o aluno, mas com a criança, “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas, constrói sua identidade pessoal e coletiva.” Para a autora, a programação pedagógica por meio dos campos de experiência abre a possibilidade para a organização das práticas que valoriza e respeita as especificidades das crianças de se expressarem através das diferentes linguagens, “valorizando as suas capacidades de socialização, favorecendo a autonomia e a confiança” (Finco, 2015, p. 235).

Sobre esta análise se reforça a visão de que a criança vai para a escola não para ser mais um aluno que recebe as informações de contextos historicizados (aquilo que está colocado em uma perspectiva histórica), e sim, para ser a criança que por meio de seu potencial perceptivo compreenderá a própria expressão de existência no mundo (Merleau-Ponty, 1999). Gualberto (2017) menciona em seu estudo sobre a importância de respeitar as características, sentimentos e vivências do ser criança, pois as práticas pedagógicas devem dialogar na direção de uma educação que leva em consideração um corpo indivisível, integral, autônomo, crítico, reflexivo, complexo e humano.

Nesse momento da análise, se fez necessário recorrer sobre o cenário da pandemia de Covid-19, alguns professores trouxeram à tona os impactos percebidos que continuam atravessando o cotidiano e seguem a influenciar as experiências de diversas formas, sobretudo através do corpo e da Corporeidade. Ressaltam-se algumas falas abaixo:

A gente está num período diferente. Claro que ainda o Covid está aí, a gente sabe disso. É nítida a diferença das crianças antes da pandemia e agora pós-pandemia. Atividades que seriam simples, de pegar uma bola e lançar, um trabalho pedagógico, agora parecem um novo começo, precisa explicar desde o início, as crianças não tem experiência prévia (P4).

As famílias cada vez mais protetoras no sentido de que a criança não brinca na rua, a criança não ajuda nas tarefas de casa. Sinto as famílias fazendo tudo para seus filhos e os filhos menos autônomos, menos independentes e se movimentando cada vez menos (P5).

[...] tínhamos crianças que se comunicavam muito bem e se socializam. Aí veio a pandemia, a grande parte das crianças, especialmente, são filhas únicas. Elas perderam esse convívio, esse contato com outras. Eu vejo que estão cada vez mais imediatistas e egocêntricas, é tudo do meu jeito. E só o meu jeito é certo. Eles estão demonstrando uma grande dificuldade nessa questão de como interagir com o colega (P3).

Desse modo, a organização social frente às incertezas advindas pelo contexto de medo, solidão e cuidados refletiram no desenvolvimento e, principalmente, nas práticas corporais.

Ao ouvir os professores sobre as mudanças repentinas na educação, ficou evidente que para esse momento peculiar geraram dúvidas sobre quais impactos acarretaria no aprendizado dos estudantes.

Além desses novos sentidos produzidos e intensificados em nosso cotidiano, as crianças também foram imersas em bruscas mudanças com relação ao espaçotempo de suas rotinas e interações. Para alguns, a organização de suas vidas passou a ser marcada pelo excessivo tempo em frente a uma tela, seja ela de televisão, computador, celular, tanto para dar conta de uma “escolarização” formal no formato remoto que muitas redes de ensino deram sequência (Simão; Lessa, 2020). De acordo com as autoras:

A pandemia trouxe a representação social de um corpo, que se torna frágil diante do encontro com um corpo outro, um perigo, uma ameaça da qual preciso se distanciar. Ou seja, obriga-nos a proteger nossos corpos dos outros, mas também a proteger os outros de nossos próprios corpos (Simão; Lessa, 2020, p. 1436).

Somado aos desafios cotidianos presentes neste processo, é inegável reconhecer a parceria com as famílias ampliando a compreensão de um trabalho educativo do corpo e seu movimentar, pois se entende que a docência na EI acontece também no compartilhamento de educação e cuidado, por meio das parcerias com as famílias. Além do mais, é perceptível que as crianças mudaram, desde muito cedo já são estimuladas e respondem aos estímulos de forma positiva, sejam eles tecnológicos ou não. Não há como ignorar a potencialidade criativa das crianças e o quanto elas são capazes de (re) significar suas aprendizagens (Veríssimo, 2023).

A BNCC (Brasil, 2018, p.36) firma em seus documentos, o alinhamento e o compartilhamento com as famílias, neste momento pandêmico, ficou explícita esta necessidade, o que talvez, em momentos anteriores, camuflavam-se nos ideais escolares formatados.

[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

Sobre o processo de construção do conhecimento, de acordo com Veríssimo (2023, p. 69), “foi preciso achar novas formas de estabelecer vínculos, assim como pensar sobre o que se espera para e com essas crianças, para que elas possam vivenciar as práticas significativas desta etapa”. Nesta perspectiva, avistou-se uma diversidade em (re) significar as experiências e consolidar novas aprendizagens, Dias e Nóbrega dizem:

Essas considerações sobre o processo de conhecimento das crianças são significativas para a educação, em vários sentidos, tais como: a necessidade de não se considerar a criança como um conceito universal, compreendendo sua história de vida e de sua família; a necessidade de se valorizar a lógica da criança, sem considerá-la como sendo incompleta; a necessidade de se considerar o imaginário como um fenômeno inerente ao processo de conhecimento; a necessidade de se considerar o conhecimento do corpo como condição de aprendizagem; a necessidade de se compreender e valorizar a comunicação, a fala e as demais expressões das crianças; a necessidade de se considerar a autonomia da pedagogia em relação às disciplinas científicas, ao mesmo tempo em que se coloca a necessidade de abertura da reflexão pedagógica para as experiências vividas das crianças e para as dinâmicas do conhecimento contemporâneo, da vida social e da cultura. (Dias e Nóbrega, 2015, p.73)

O conteúdo das falas dos (as) professores (as) P1 e P2 reforça que a compreensão da função do professor de EF na EI se faz por meio da linguagem do corpo traduzida em movimentos, e que, ainda hoje, reconhece que o movimento ganha maior notoriedade em suas aulas. Concordando com Costa *et al.* (2022), o conhecimento sobre o corpo e o movimento nas vivências e experiências proporcionadas pelas aulas de EF remetem a uma contribuição significativa na melhoria da qualidade de vida das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de um indivíduo crítico, emancipado, consciente, um sujeito integral.

Assentir que as propostas experimentadas nas aulas de EF facultam a linha de pensamento de Costa *et al.* (2022) é inegável, todavia, os professores pesquisados também complementam em suas arguições que o trabalho educativo com o corpo infantil não é apenas exclusividade dos professores de EF, e sim, de toda a comunidade escolar. Os professores ainda ressaltam que as escolas se mostram mais abertas para a valorização do movimento infantil, através de novas teorias dedilhadas sobre a importância do corpo, teorizadas em formações escolares e acadêmicas. Portanto, a escola considerada, historicamente, como um espaço de controle passou a ser, paulatinamente, um espaço de brincadeiras, de expressão artística, da liberdade corporal, das relações e dos atritos, ou seja, o espaço em que, de fato, as crianças estabelecem relação com o mundo, a partir de seu corpo.

Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer. Certamente, áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte (Nóbrega, 2005, p. 610).

Nesse sentido, a fenomenologia busca entender as relações interpessoais ao estimular novas práticas educativas que superem os determinismos tradicionais dos movimentos do corpo. Para a fenomenologia, a existência funda-se no corpóreo, portanto, não existe

aprendizagem sem passar pelo corpo. Dentro e fora da sala de atividades devem existir práticas pedagógicas que ultrapassem a dimensão cognitiva e intelectual, que considerem e proporcionem experiências e vivências às crianças, enquanto sujeitos de direitos, históricos, complexos e culturais no mundo (Merleau-Ponty, 1999).

Ao ouvir o que os (as) professores (as) revelaram sobre como eram percebidas as manifestações da corporeidade pela criança em suas práticas pedagógicas, foi possível identificar, que essas formas de manifestações estavam relacionadas com as interações e brincadeiras articuladas na totalidade pela existência corporal nas relações com o outro. Tais posicionamentos podem ser constatados nos excertos de falas dos docentes, apresentados a seguir:

Na comunicação, no corpo, na expressão, nos gestos, no brincar livre **(P1)**.

Manifesta através das brincadeiras, do olhar, das trocas, dos objetos, das interações durante as atividades e falas com os colegas **(P2)**.

Eu vejo as manifestações no momento em que ela está interagindo, se comunicando, falando, agindo, correndo, brincando **(P3)**.

Manifestam através dos sentimentos [...] da emoção [...] com o corpo **(P4)**.

Nos movimentos corporais, quando estão brincando, correndo, interagindo e conversando, em todo o momento **(P5)**.

Através dessas falas, percebe-se que a criança está constantemente interagindo com o meio em que vive. Visto que, a criança é um sujeito de direito, já dotada de habilidades mínimas para interação e comunicação com as pessoas e os ambientes que as cercam, na maioria das vezes, elas se expressam e se organizam pela brincadeira.

A ressignificação do brincar nas instituições da Educação Infantil, sobretudo por parte dos professores, requer estudo e compreensão de que sua intervenção na brincadeira é necessária. Essa intervenção tem de ser pautada na observação das brincadeiras infantis, visando oferecer material adequado e espaço que permita o enriquecimento das competências imaginativas. O brincar deve ser planejado concomitantemente com as outras áreas, pela articulação de temas e projetos que permitam registrar toda a evolução das brincadeiras, bem como aspectos relevantes de linguagem, socialização, atenção e envolvimento pessoal que dão pistas em relação ao ambiente sociocultural no qual a criança está inserida (Almeida, 2008, p.4).

A brincadeira, por sua vez, é uma atividade que identifica os sujeitos em diferentes espaçostempos, bem como é uma ação de interação com outras pessoas, com os objetos, lugares e com a natureza. As brincadeiras são marcadas por significados, compreendendo sobre si e sobre o mundo ao seu redor, mas também criando e transformando os espaços em

que convive. Para Nóbrega (2016, p.39), essa intenção é motora, destacando que o movimento tem um papel primordial na espacialidade do corpo e em suas ações.

Compreende-se, nesse sentido, que o movimento e sua significação são indissociáveis, tratando-se de um campo prático da experiência, trazendo a cada brincadeira o significado para a sua existência corporificada, transformando a experiência corporal em conhecimento.

Sendo assim, as DCNEI afirmam que as práticas pedagógicas devem ser norteadas por dois eixos: as interações e brincadeiras, garantindo experiências que proporcionem o conhecimento de si, do outro e do mundo, por meio de vivências sensoriais, expressivas e corporais. Além disso, as atividades desenvolvidas devem recriar contextos significativos às crianças, ampliando a curiosidade, exploração e o conhecimento das crianças em relação ao mundo, promovendo, ainda, a interação com diversas manifestações de artes, cinema, fotografia, dança, teatro, entre outras (Brasil, 2009).

A BNCC, em sua parte destinada à EI, reafirma as interações e a brincadeira como os eixos estruturantes da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, propondo assegurar “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Brasil, 2018, p. 40):

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humana e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças (Borba, 2007, p. 12).

Considerando a brincadeira como uma experiência educacional, a partir das interações concebidas durante as vivências, uma das implicações que se descortinaram nas falas dos sujeitos pesquisados, para que acontecesse a interação durante a brincadeira, a presença do corpo foi a principal ferramenta no processo de aprendizagem. Isso significa que, para a concepção fenomenológica, pensar na presença do outro, que é corpo, assim como, em cada encontro com o corpo do outro, representa reconhecer a pluralidade do sujeito que se manifesta no mundo, cada um com a sua corporeidade. Assim, como cita Merleau-Ponty, “justamente porque pode fechar-se ao mundo, meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação” (2016, p. 228).

Desse movimento claro e perceptível por parte do (a) professor (a) de EF, mostrou-se de inteira importância entender de que forma eles dialogam e afetam as professoras regentes

de cada turma sobre a potência do movimento para diversas aprendizagens da criança. Os trechos mais significativos sobre esse momento de entrevista estão colocados abaixo.

[...] Faço sempre conversa com a professora sim, quando falo como foi nossa aula, o que a gente fez, para poder ter um movimento de conversa e entendimento. A gente faz muito de conversa, de corredor ou nas reuniões que a gente tem [...] geralmente, eu proponho muitas atividades aqui na escola, que é onde também parece muito o trabalho do professor. Tento fazer a experiência acontecer em um momento de relaxamento, a gente acalma, a gente respira, a gente tem esse momento mais tranquilo da própria percepção (P1).

Os momentos, momentos formais e informais. Um conselho de classe, uma reunião pedagógica, uma troca com os colegas. Então essas conversas acontecem muito aqui. Há uma valorização boa frente coordenações [...] (P2).

Sobre o movimento, todos entendem que realmente é fundamental a EF, o movimento, trabalhar o corpo da criança, se fala como algo importante na vida das crianças, potencializa, mas nem sempre foi assim (P4).

Todos os dias, nas trocas com as professoras na entrega e quando busco as crianças, me pedem ajuda para as atividades. Nas reuniões tenho voz para falar sobre a importância do movimento e da comunicação da criança através do corpo (P5).

Muitos são os fatores que podem influenciar ou dar visibilidade para aquilo que se acredita ser o mais sensato, seja para tornar possível uma nova prática ou abrir caminhos para um novo conceito. Tão importante quanto qualquer experiência vivida, a habilidade de comunicação pode ser a chave para trazer à tona a significação no que se refere às relações entre a educação e o mundo, entre a criança e a cultura.

As situações colocadas acima pelos sujeitos da pesquisa mostram que a comunicação “tem como tarefa a desalienação do sujeito e o ato de educar caracteriza-se pela ampliação da consciência frente às situações e projetos existenciais” (Nóbrega, 2019, p.81).

No trecho de P1, na qual manifestou o seu movimento a fim de afetar seus colegas como, por exemplo, “tento fazer a experiência acontecer em um momento de relaxamento, a gente acalma, a gente respira, a gente tem esse momento mais tranquilo da própria percepção”, compreende-se claramente que o professor utiliza uma atitude fenomenológica que, nas palavras de Nóbrega:

Essa atitude garante que o educando se aproprie do conhecimento de maneira ativa, reconhecendo os condicionantes históricos e vislumbrando a possibilidade de uma nova síntese, de uma nova realidade, reafirmando dessa forma que como produtor da cultura o homem cria e recria o mundo (Nóbrega, 2019, p.81).

Tão importante quanto entender como os professores dialogam com seus pares, é perceber que existe o contraponto, assim como coloca o professor P4, “mas nem sempre foi assim”, referindo-se que hoje, as escolas entendem que o corpo é fundamental para que

aconteçam as relações, a comunicação, as brincadeiras e a aprendizagem, porém ainda existe quem carrega as noções de corporeidade, como um corpo máquina, definido pelo cartesianismo.

Sobre isso, P3 deixa evidente em seu relato que: “Os especializados participam de uma reunião mensal com a EI. A reunião é mais fechada, tem um momento específico. Por isso, procuro dialogar quando a gente se encontra no recreio”. Compreendendo a educação como um fenômeno que se caracteriza pela cultura, ela também sofre com os condicionamentos históricos, assim, Nóbrega vem lembrar que “todo o conhecimento objetivo repousa nesse mundo pré-objetivo, de natureza sensível que precisa ser despertado, pois é ele o lugar onde se encontra a originalidade do sujeito e o ponto de referência para suas ações” (Nóbrega, 2019, p.80).

Essa compreensão da “natureza sensível” funde-se a contextos cartesianos, embora se reconheça os condicionantes históricos, as percepções e relatos trazidos pelos sujeitos da pesquisa, abrem caminhos de reflexão para tornar possível a superação para tais perspectivas. A participação de todos os sujeitos em seus contextos escolares, seja em reuniões, seja afetando seus pares em conversas, encontros e oficinas, clarifica e abre a discussão da infância que queremos construir.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 1997, p.64).

Quando a escola e seu grupo de professores se conscientizarem de que considerar o corpo, o movimento e a corporeidade, em sua plenitude no cotidiano escolar, permitirão que a criança resolva mais facilmente os desafios encontrados no caminho. Sobre isso, Freire (1997, p. 65) ratifica que “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”.

Um processo essencial para a construção pedagógica é que, o ideal, “na esperança educativa, educandos, educadoras, juntos, ‘convivam’ de tal maneira com este como com outros saberes que eles vão virando sabedoria” (Freire, 1997, p.65). Desta forma, o corpo da criança não ficará mais relegado ao segundo plano e a professora contará com repertório para desenvolver, sobretudo, a percepção, concentração e habilidades importantes para o desenvolvimento integral. Ademais, infere-se na fenomenologia de Merleau-Ponty que a

criança deve ser compreendida a partir de seu mundo, não fragmentada, enxergando-a na complexidade do ser sensível em ação.

4.1.3 A Corporeidade como eixo estruturante no currículo da EI.

Esta categoria contempla o terceiro objetivo específico: discutir a corporeidade como fundamento da EI, a partir da BNCC, articulando-as aos eixos estruturantes, campos de experiência e direitos de aprendizagem. Diante das entrevistas realizadas foi considerado, por parte dos professores de EF, a necessidade de uma reflexão acerca do entendimento sobre a corporeidade, em consonância ao documento que normatiza a educação nacional, de modo que, para a BNCC a EI é o início e o fundamento do processo educacional, vinculando-se a concepção de educar e cuidar entendendo como algo indissociável do processo educativo (Brasil, 2018, p.3).

Portanto, a estrutura que compõe a BNCC na estrutura da EI desempenha um papel importante no desenvolvimento e constituição da infância. A organização curricular da EI na BNCC tem como guia dois eixos estruturantes (interações e brincadeiras) e está estruturada em Campos de Experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O professor P1, ao falar sobre a corporeidade na BNCC, enfatiza que:

Não vejo a corporeidade clara na BNCC, quem tem um pouco de conhecimento lendo percebe, quem não tem esse conhecimento sobre autores ou o conhecimento de fato sobre o que é corporeidade, não percebe o quanto omissa a corporeidade está. Na BNCC, os campos de experiência nos mostram que os objetivos de aprendizagem se constituem sob uma ótica tecnicista em níveis de desenvolvimento (P1).

Desse modo, refletir sobre a corporeidade como fundamento básico da EI, considerando-a um atributo essencial à plena garantia dos direitos de aprendizagem e à prática dos campos de experiência, implica reconhecer os interesses voltados para uma política educacional de cuidado. Importante retomar aqui o conceito de corporeidade a partir da concepção de corpo-próprio, desenvolvido por Merleau-Ponty considera a criança como um sujeito para si, mas que se torna para o mundo à medida que realiza trocas com ele, por meio do corpo e suas experimentações. Nas palavras de González e Schwengber (2012, p.74):

A corporeidade é constituída de modo biocultural, une aspectos biofísicos e repertórios culturais e simbólicos, com seus significados e sentidos existenciais. O corpo, então, resulta de interações sociais, possui plasticidades e está imerso em um

caldo de cultura e de história. Somos, portanto, seres biológicos, culturalmente unos e múltiplos.

Por esse motivo o corpo ocupa um lugar fundamental no contexto escolar, no entanto, as percepções dos (as) professores (as) que realizaram a pesquisa abrem precedentes para outro debate importante: quais os interesses que estão envolvidos na construção de conhecimento da criança para que se estabeleça uma ampliação do olhar sobre esse tema?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece como objetivo primeiro da EI o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, desta forma, as práticas pedagógicas devem considerar a criança como o centro do planejamento curricular, possibilitando a ela a produção de conhecimento, estimular suas potencialidades respeitando seu ritmo, uma vez que a criança é sujeito histórico e de direitos, que por meio das relações cotidianas produz sentidos e cultura.

Sob a perspectiva das responsabilidades legais, no Art. 205 da CF, está determinado que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”. Tomando apenas como base, os últimos 4 anos, com o auge da pandemia de Covid-19, que produziu graves retrocessos e impactos nas políticas educacionais em todo o país, pode-se afirmar que “o desafio educacional brasileiro continua sendo gigante e de responsabilidade compartilhada entre Estado, famílias e a sociedade” (Grabowski, 2023, p.24)

Nesse viés, primeiramente, tornou-se imprescindível identificar, neste estudo, o que os (as) professores (as) compreendem sobre a importância da corporeidade no desenvolvimento da criança, assim como se ela se encontra de forma clara nos documentos da BNCC. Desse modo, destacaram-se duas falas, de P1 e P2, por apontarem a importância da corporeidade no espaço escolar. Vale salientar que se optou por extrair apenas as ideias centrais contidas nas respostas das professoras, conforme atestam os depoimentos a seguir:

[...] a importância está em explorar, se conhecer e aprender que o corpo dela tem essa magnitude. Essa dimensão de se comunicar com o mundo a sua volta que é a partir da exploração [...] Quanto mais à gente dá oportunidade para as crianças explorarem, brincarem, conhecer o seu corpo, conhecer o as suas potencialidades, ela se tornará um ser humano mais completo (P1).

A importância da corporeidade é tudo isso que tem a ver com nossa liberdade do corpo, com a nossa movimentação, com a nossa permissão, permissividade de se libertar [...] de usar o corpo de qualquer forma em qualquer momento, de reconhecer o teu corpo, de aceitar o teu corpo, teu movimento, quem tu és quem tu deseja ser [...] comunicação. Comunicar a partir do corpo. Isso é muito importante, mas eu

acho que é muito isso também, sabe essa liberdade para todos os sentidos, para se relacionar com as pessoas, para aprender, para se apropriar das coisas (P2).

Observa-se que as respostas de P1 e P2 atribuem o entendimento e a importância da corporeidade sobre a liberdade e a consciência do corpo diante das experiências cotidianas. O corpo do qual se trata aqui possui expressão e fala, é o que faz ser-no-mundo e que o vincula a ele, é comunicação, é gesto, é sentido. O corpo é intencional, possui consciência das coisas porque a consciência é corpórea (Merleau-Ponty, 2016). A criança ao nascer já utiliza o próprio corpo em movimento com o ambiente e com as pessoas, e a sua progressivamente vai aprimorando seu movimento para melhor comunicar e expressar sua cultura, assimilando e integrando valores, normas e costumes.

Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção (Merleau-Ponty 2016, p.278).

Ao observar o corpo da criança em movimento no espaço escolar, compreende-se que ali tem linguagem, tem histórias, experiências, que se encontra em um determinado contexto situacional, cujo movimento é carregado de sentidos e intencionalidades (Arroyo, 2011).

P1 relata que “as crianças se agitam e se expressam com alegria e gritos quando se encontram para a aula de EF”. Esse fato evidencia que a criança precisa se movimentar e se relacionar com outras crianças, objetos e ambientes. Quando perguntados, percebe-se que ambos os docentes associam as práticas pedagógicas relacionadas à corporeidade com o movimento e a liberdade para se comunicar. Assim, os professores entendem que as crianças vivenciam momentos importantes de aprendizado quando possuem a possibilidade de comunicar suas percepções, de tornar suas ideias concretas e ser alguém visível no espaço em que se situa.

O Corpo, o movimento, a intencionalidade, a sensibilidade, o espaço e a temporalidade são elementos importantes no cotidiano infantil que envolve significados para sua aprendizagem, o que desperta para uma compreensão fenomenológica da educação que habita o espaço e o tempo de forma intersubjetiva, singular e existencial (Silva e Nóbrega, 2022).

No viés fenomenológico, a BNCC (2018, p.43) apresenta no campo de experiência “*corpo, gestos e movimentos*” ressalta:

As crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si,

sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade.

Dessa forma, a BNCC (2018) reconhece que a corporeidade traz um olhar amplo ao movimento da criança, um olhar que capta a sensibilidade, a criatividade, a técnica, a ludicidade e intenções da criança, como a criança brinca no mundo, pensa o mundo, está no mundo e se comunica com ele. No entanto, quando os professores são questionados se a corporeidade aparece de forma clara na BNCC, as respostas nos mostraram, de maneira geral, que não existe um local específico que evidencia a corporeidade como um conceito ou como um fundamento, sendo assim, os docentes, quando questionados salientam que a corporeidade é um tema que não aparece de forma clara na BNCC. Destaca-se a resposta de P5:

O nosso documento, embora seja um documento muito bem construído e colabora para qualificar a educação, a corporeidade, ou as possibilidades para desenvolver a criança de uma forma inteira, com sua subjetividade e liberdade de se expressar e comunicar está de uma forma omissa ou escondida no documento **(P5)**.

Discutir a corporeidade sobre o ponto de vista dos aspectos epistemológicos é uma tarefa delicada e traz, em sua análise mais detalhada, algumas indefinições e inconclusões mostram, geralmente, uma forma ampla e sem o cuidado merecido no âmbito educacional.

Estas ambiguidades, de certa forma, poderão “impactar no trato pedagógico com os conteúdos, assim como na relação professor-aluno, ou ainda, nas opções teórico-metodológicas durante as aulas” (Kunz; Marques, 2019, p. 40). Ainda assim, a reflexão dirige-se para uma questão de relevância social e pedagógica, não só da área da EF, mas implica investigações de abrangência nas ciências humanas e sociais, tarefa que cabe a todos os profissionais da educação.

Se a intenção é tornar a corporeidade como um requisito primordial para o desenvolvimento integral da criança, é preciso torná-la visível no documento. De acordo com a concepção que mais se apropria das intenções e direitos da criança, a LDB, no título V, do artigo 29 ao 31, esclarece que as instituições e os educadores devem olhar para o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, portanto, uma Educação Integral. Ainda, essa etapa educacional complementa a convivência das crianças com a família e a comunidade, ou seja, o sucesso para o desenvolvimento infantil nesta fase depende desses três pilares, ampliando os repertórios de experiências.

Se a BNCC reconhece que a corporeidade é valorizada como parte essencial do desenvolvimento integral e reconhece que a experiência corporal não se limita apenas à

dimensão física, mas também aspectos emocionais, sociais e cognitivos, ela precisa estar explícita e de forma clara em seus Documentos. Nesta Tese considera-se que a concepção de corporeidade que mais se apropria aos alicerces da BNCC é a fenomenologia de Merleau-Ponty, pois o mesmo observa o corpo como criador de sentidos, uma vez que a percepção é um acontecimento da corporeidade, a existência humana se realiza por meio da intencionalidade dos movimentos. Desta forma, entende-se que a corporeidade entrelaçada aos eixos estruturantes existentes será compreendida como uma unidade primordial ao desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos, cognitivo, motor, afetivo e social. No trajeto para esta forma de estruturação, Caminha (2019) esclarece:

O que o corpo sente é originalmente um conjunto de significações vitais ligadas à motricidade. **Considerar as cores, as texturas, os sons, os sabores e os odores, associados ao movimento do corpo é conferir valor motor as experiências perceptivas** e considerar o sujeito da percepção como modo de se dirigir ao mundo pelo sentir (p.87, grifo nosso).

Ao imprimir os significados para o estudo, à concepção fenomenológica parece ser a opção mais assertiva e que não fragmenta, investe nas potencialidades que podem ser recriadas e ressignificadas no cotidiano escolar, na vivência com as crianças, respeitando assim a infância na sua mais pura existência. A corporeidade na concepção fenomenológica, afirma Nóbrega (2010, p.35), “[...] está alicerçada em um conceito epistemológico como campo dos saberes, emerge a capacidade interpretativa do ser vivo desde os níveis celulares e moleculares até os aspectos simbólicos e sociais”. Nesse intuito, é necessário a percepção e o entendimento de um “saber incorporado dotado de sensibilidade, o qual é revestido de possibilidades históricas e sociais, de valores éticos e estéticos, de concepção de homem e humanidade” (Moreira, 2019, p.24).

Os professores, quando questionados sobre qual o lugar da corporeidade, considerando as orientações da BNCC quanto aos eixos estruturantes (interações e brincadeiras), às respostas de P1, P2, P3, foram bem diretos sobre o assunto:

[...] ela é transversal, ela perpassa pelos dois eixos. A gente utiliza o nosso corpo, a gente está utilizando o corpo a todo o momento, se manifestando, de uma maneira ou outra **(P1)**.

O lugar da corporeidade é no topo da estrutura da BNCC, porque tudo é corpo **(P2)**.

A corporeidade vem em primeiro lugar, porque nos comunicamos através do corpo e principalmente quando somos crianças que tudo é corpo, brincamos, nos movimentamos, nos comunicamos. O lugar da corporeidade está em primeiro lugar **(P3)**.

Assim como mencionado acima, os educadores, em suas respostas, afirmaram que o lugar da corporeidade está em todo o lugar e transversaliza os eixos estruturantes da BNCC, pois antes mesmo de qualquer elaboração objetiva de coisas que nos afetam, o corpo sente o mundo enquanto sujeito perceptivo. De maneira geral, os professores supramencionados também associam a corporeidade como primordial nas relações e nas práticas cotidianas, segundo (P5): “O lugar da corporeidade está em todos os lugares, no corpo, na fala, na expressão, nas brincadeiras, nas atividades, não tem como pensar em planejamento sem pensar no corpo, no espaço e no tempo para a criança explorar consigo e com o outro.”

De acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º e a BNCC (2018, p.39):

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Ao refletir sobre esse “lugar”, vale retomar o conceito de Educação Integral que, por sua vez, têm sua base em documentos de referências como a CF, a LDB e a BNCC. Neste último documento, o conceito de Educação Integral está atrelado ao estímulo e ao protagonismo do aluno, respeito à singularidade promovendo o desenvolvimento global. Desse modo, o objetivo para o desenvolvimento da criança seria valorizar as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Tais dimensões possuem, entre si, entrelaçamentos, reciprocidades e interdependências.

Um olhar mais apurado para a estrutura da BNCC, juntamente com os eixos estruturantes e campos de experiência que compõem o documento, permite vislumbrar que a corporeidade mostra-se muito mais presente ao se tratar da EI. No entanto, o que parece controverso, dentre as 10 competências básicas preconizadas na BNCC, somente a quarta competência estabelece que a linguagem corporal, assim como a linguagem verbal, visual, sonora e digital pode ser utilizada pelo aluno para “expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (Brasil, 2018, p.11).

Ora, se os documentos expressos utilizados para balizar a educação entoam que os eixos estruturantes são interações e brincadeiras, e que suas práticas pedagógicas devem ser estruturadas para ampliar as experiências cotidianas das crianças, interagindo com os adultos e objetos e outras crianças, mediados pelo brincar, garantindo, dessa forma, os seis direitos de

aprendizagem, deixam mais do que claro que a corporeidade perpassa indubitavelmente por toda a estrutura da BNCC na EI, imprimindo sentido ao uso do corpo e do movimento como estratégia eficaz para o alcance dos objetivos relacionados à Educação Integral na EI.

Para fortalecer esta hipótese, a BNCC manifesta a centralidade do corpo na EI, no campo de experiência *Corpo, Gestos e Movimentos* em que:

[...] corpo das crianças é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos (BNCC, 2018, p.43).

Essa ideia vem corroborar com a resposta de (P4), quando se trata do lugar da corporeidade na EI:

[...] está entrelaçada às brincadeiras e interações. Principalmente na EI. É lúdico, tem brincadeiras [...] não tem como não se expressar no meio sem manifestar a corporeidade. [...] Está aqui e agora. O corpo está envolvido a todo o momento. Não consigo ver os eixos estruturantes de um lado e o corpo do outro lado (P4).

Neste trecho, um dos professores justifica sua resposta apontando que pensar o lugar da corporeidade na educação é, inicialmente, ecoar que o corpo não é um instrumento de práticas, pelo fato de sermos corpo, implica em reconhecer que não se trata puramente de aspectos físicos do desenvolvimento da criança, mas de aspectos que se interseccionam aos eixos estruturantes, que podem garantir experiências que proporcionem o conhecimento de si, do outro e do mundo, por meio de vivências perceptivas. As reflexões de Merleau-Ponty apontam para aspectos importantes do estudo da percepção, que são retomados pelos estudos das biociências, das ciências cognitivas e da inteligência artificial (Varela *et al.*, 1996).

A percepção emerge da motricidade; o sistema nervoso central tem por função conduzir o impulso e não elaborar o pensamento; a relação circular entre o organismo e o meio, admitindo fenômenos transversais e considerando não apenas os componentes físico-químicos, mas a organização dos elementos, a estrutura (Nóbrega, 2005, p. 605).

Os estudos sobre a percepção têm contribuído para entender aspectos da cognição:

A enação³⁰ desloca o papel da representação ao considerar que o conhecimento é incorporado, isto é, refere-se ao fato de sermos corpo, com uma infinidade de possibilidades sensório-motoras, e estarmos imersos em contextos múltiplos. A enação enfatiza a dimensão existencial do conhecer, emergindo da corporeidade. A cognição depende da experiência que acontece na ação corporal. Essa ação se

³⁰Do inglês *enaction*, neologismo criado por Varela *et al.* (1996) que significa fazer emergir e refere-se aos processos cognitivos que emergem dos processos vitais. O termo significa que os processos sensório-motores, percepção e ação, são essencialmente inseparáveis da cognição (VARELA *et al.*, 1996).

vincula às capacidades sensório-motoras envolvidas no contexto biopsicocultural (Nóbrega, 2005, p. 606).

Destarte, os corpos estão em movimento a todo o momento, portanto, a cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo (Nóbrega, 2005).

Sendo assim, é inegável que se deve avançar epistemologicamente sobre a corporeidade como um fenômeno que compreende a educação da criança, aquela educação que perpassa pelo corpo, uma educação humanizadora que amplie os sentidos e significados para sua existência. Por esse viés, a criança cria seu território expressivo, vivendo suas experiências e desenvolvendo suas características pessoais. “Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo” (Nóbrega, 2005, p.610). Para Nista-Piccolo e Moreira (2012): “ter o sentido de corporeidade como princípio para o trabalho na Educação Infantil é recuperar o compromisso da elevação da concepção de humanidade” (p. 53-54).

Todavia, durante as entrevistas, ao perguntar se a corporeidade poderia se constituir como um eixo estruturante, as reações foram, primeiramente de estranhamento com a pergunta, de susto, de interrogação e ao final de maravilhamento, diante de um contexto que para os (as) professores (as) de EF, parece estar distante. Para os sujeitos da pesquisa, refletir sobre a corporeidade como um eixo estruturante foi um desafio, pois ainda se percebe resquícios da visão cartesiana na atualidade. Além disso, é complexo, pois o ser humano é dotado de múltiplas dimensões, sociais, psicológicas, históricas, culturais, ainda assim, há uma preocupação excessiva com a dimensão intelectual, em detrimento das demais. Sobre isso, segundo Morin, (1998, p.48) “o mundo ocidental inventou um modelo prometeico de dominação, de conquista de natureza, que afastou/afasta qualquer ideia de sabedoria.” Nesse contexto sociocultural, no imaginário social, se revelaram traços de uma corporeidade “submissa, disciplinada, desprezada, por vezes até abjeta” (Santin, 1993, p. 54).

Embora a sociedade esteja impregnada por um arcabouço histórico com base em direcionamentos intelectuais empíricos, o atual momento pode ser o mote para constituir um instrumental de pesquisa necessário para compreender novas teorias, embasar opiniões e dar visibilidade aos conceitos, antes omissos. Interessante ressaltar que os (as) professores (as) ao responderem sobre a corporeidade como eixo estruturante, foi unânime o direcionamento positivo de suas respostas:

[...] eu acho que seria para dar visibilidade e nortear o conhecimento, um trabalho, uma visão, uma intencionalidade (P1).

Com toda certeza, seria muito importante e um degrau a mais para valorizar a nossa profissão e valorizar o movimento como uma forma genuína de aprender(P5).

[...] seria o ideal. Seria o ideal, porque ele ficaria acima. E aí, diria que a categoria, interações e brincadeiras, viria depois da corporeidade (P2).

Diante dessas declarações e considerando todas as reflexões até o momento, infere-se que a EI, mais do que qualquer segmento da Educação Básica, está envolvida diretamente com o desenvolvimento da corporeidade das crianças, ou seja, as experiências são passadas e aprendidas pelo e através do corpo, da comunicação e expressão imprimindo sentido nas interações e brincadeiras que se revelam no contexto. Como discutido por Kohan (2020), as escolas são feitas com corpos presentes, os quais se abraçam e se tocam; se cheiram; se empurram; se atropelam.

Por esse enfoque, segundo Merleau-Ponty (2018), a vivência corpórea ocupa um espaço privilegiado. Tomar por essa perspectiva o sentido da corporeidade é considerar a existência humana em seus modos de expressividade, de tal forma que ela possa trazer o sentido do vivido em seus contextos de existência, ou seja, é sempre a experiência de existir que situa o sujeito no mundo, portanto, toda experiência é uma experiência de corporeidade.

Assim, o entendimento sobre a corporeidade reconhece que, por meio da experiência do jogo, das brincadeiras e atividades diversas, a criança carrega o prazer à ação de conhecer, de compartilhar, de aprender, de sentir, de pensar, de conviver com os outros (Nista-Piccolo; Moreira, 2012). Ao apontar a corporeidade e entender que sim, a concepção fenomenológica remete a novas possibilidades que podem ser construídas e reconstruídas no cotidiano escolar, as vivências e experiências das crianças serão potencializadas, respeitando assim as infâncias na sua mais pura existência, da construção da própria vida. “O corpo é a nossa ancoragem no mundo” (Merleau-Ponty, 2006, p.35).

Os relatos aqui apresentados revelam um panorama das percepções dos participantes da pesquisa sobre a importância de se legitimar a corporeidade como fundamento primordial na educação da criança, além do mais, esse modo de conhecimento sugere, entre outras questões, a necessidade de um entendimento sobre a subjetividade que envolve a criança, exige no mínimo um movimento anterior de compreensão da historicidade dos corpos que coexistem e se modificam ao longo do tempo. Uma prática que implica em ouvir o outro, estar com o outro, experimentar com o outro, deixando as possibilidades adentrar no mundo da fenomenologia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM NOVO HORIZONTE A SER CONSTRUÍDO

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo; quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele (Merleau-Ponty, 1945/1994, p. 312).

A presente Tese se propôs investigar a corporeidade manifestada pelas crianças durante as interações e brincadeiras nas escolas de EI. A defesa da Tese fundamentou-se na corporeidade, enquanto conceito fenomenológico, como elemento primordial na construção de propostas pedagógicas efetivas para o desenvolvimento integral, assim garantindo os direitos de aprendizagem e à prática dos campos de experiência.

A análise dos dados da pesquisa foi um caminho de muitos desafios, reflexões e ponderações para, então, autorizar a apresentação de novas contribuições sobre a temática. Diante de tais afirmativas, voltou-se à questão de pesquisa: “A corporeidade, enquanto conceito fenomenológico, possibilita a garantia dos direitos de aprendizagem e a prática dos campos de experiência, podendo ser considerada como um 3º eixo estruturante da EI, orientada pela BNCC?”.

Tomando como base a perspectiva fenomenológica de inspiração merleaupontiana foi possível pensar sobre uma educação sensível sob a perceptiva de ser e de estar no mundo com o outro, evidenciando a importância do corpo nas experiências cotidianas, isso inclui o desenvolvimento motor, sensorial e a expressão corporal como ferramentas para a compreensão do mundo. Deste modo, conclui-se que a corporeidade é impreterivelmente um elemento importante na EI e sugere-se que esta venha a constituir-se como 3º eixo estruturante da BNCC, considerando-a como fundamental na formação integral da criança.

A primeira categoria de análise, *A criança corpórea como sujeito de experiência*, articulou-se com o primeiro objetivo específico, que versava sobre as **crianças**. Tanto para os (as) professores (as) quanto nas observações realizadas no cotidiano escolar, a corporeidade se fez presença forte em qualquer ação intencional da experiência da criança, integrando as habilidades contidas em cada um dos campos de experiência da BNCC, mesmo quando pareça que a corporeidade essa oculta, pois ela dialoga, adentra e entrelaça a experiência potencializando as aprendizagens.

Considerando que a EI é a primeira etapa da Educação Básica e que numa concepção arendtiana as crianças ingressam para a ampliação do mundo privado (família) para o público (a escola e suas relações), o corpo inegavelmente fala, tendo em vista que é possível que as

crianças não possuam repertório verbal desenvolvido para se expressarem. O corpo fala em movimento, constituindo-se como primeiro instrumento de comunicação.

Perante tais afirmações, considera-se nesta Tese que o corpo está presente nos cinco campos de experiência, ele é parte essencial nas interações e brincadeiras, e mesmo que a corporeidade desponte como processo fundante no campo de experiência *Corpo, gestos e movimentos* onde as crianças irão reconhecer as sensações e funções do corpo, desenvolver as habilidades motoras fundamentais, a consciência do corpo, nos demais campos de experiência, o corpo é recurso para a criança perceber, reconhecer, interagir, brincar, ocupar espaços e neles se localizar, reconhecendo assim, que é por meio das manifestações da corporeidade que os demais campos de experiências articulam-se entre si formando uma cadeia de aprendizagem integral para a criança.

Para fortalecer esta Tese, cada campo de experiência apresenta argumentações plausíveis sobre a importância da corporeidade. Sendo assim, por meio do campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, a criança vai desenvolver a percepção dos limites e as possibilidades do seu corpo nas interações, demonstrar imagem positiva de si e desenvolver-se de forma independente consigo e com o outro, percebendo que suas ações têm efeito sobre o outro. Isso é atributo do corpo, instrumento de comunicação e relação com o outro.

Em relação ao campo *Traços, sons, cores e formas* a criança irá produzir sons a partir do próprio corpo, explorar as brincadeiras cantadas, danças de roda mostrando uma relação estreita com a corporeidade, pois ninguém dança, canta sem o movimento, sem a presença do corpo, o corpo é necessário para que se percebam tais relações rítmicas e expressivas manifestadas pela corporeidade da criança.

Quanto ao campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, considera-se neste campo o diálogo com as crianças, o direito de elas expressarem seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. Uma proposta curricular centrada na criança e suas experiências significam planejar o cotidiano escolar a partir do instrumento corporal, elas se expressam não apenas com palavras, mas também por gestos, sons, risos e movimentos do corpo.

O campo de experiência *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* nos trazem subsídios concretos de que a criança precisa do corpo para usufruir dos espaços e tempos demonstrando curiosidade sobre os fenômenos naturais e sócio culturais deparando-se com noções da matemática, ciências e tecnologias.

A pista mais importante para iniciar a construção do conhecimento pautada nos campos de experiência é partir da premissa de que é prioridade colocar o corpo da criança no

centro do projeto educativo, respeitando o fazer e o agir das crianças. Ficou mais do que claro, que com situações nas quais as crianças exploram o espaço com o corpo, elas utilizarão diferentes formas para se expressar, assim irão construir referenciais que as orientem nas suas aprendizagens e relações.

Na EI, a escola deve constituir-se como um espaço de brincadeiras, de expressão artística, da liberdade corporal, das relações e dos atritos, ou seja, o espaço em que, de fato, as crianças estabeleçam relações com o mundo, a partir de seu corpo. No entanto, ao examinar como se desvelaram a abordagem fenomenológica na educação, percebeu-se o quanto os professores se sustentam em teorias que priorizaram a cognição ao invés das experiências.

Os resultados da pesquisa de campo mostraram que vislumbrar a corporeidade como algo além do corpo, possibilita uma visão diferenciada, é perceptível que a criança utiliza o seu corpo e o movimento para expressar a sua corporeidade, e a todo o momento, a corporeidade é utilizada como ferramenta de socialização, por meio da ação da criança que explora o ambiente ela constrói sua identidade.

Conclui-se que é na utilização do corpo que a criança se torna presente no mundo, e dentro desse processo, ela consegue moldar a sua personalidade expressando seus sentimentos, vontades e atitudes, esses códigos existentes diante do gesto corporal devem ser compreendidos e valorizados.

Observar e ouvir o que as crianças têm a comunicar é concebê-las como produtoras de conhecimentos, participativas do contexto escolar. A EI é uma etapa da Educação Básica que possibilita às crianças ampliarem seu repertório de aprendizagem e relações sociais. Os professores devem estar atentos para práticas pedagógicas realmente significativas, com o propósito de consolidar e ampliar o repertório motor, a fim de desenvolver habilidades motrizes importantes para o desenvolvimento integral, perceber o corpo no espaço, manter-se com uma postura ativa nas propostas realizadas de correr, andar, pular, rolar, rastejar, dançar, brincar e interagir com os colegas e adultos, ampliar a motricidade fina através de atividades manipulativas de lançamento, recepção, alinhavo, pinça, corte, desenho de forma lúdica e consciente e, entender, de uma vez por todas, que todas as experiências escolares perpassam o corpo e a corporeidade.

Nesta caminhada investigativa consolidou-se que a corporeidade está intrínseca em cada ser humano, ela se entrelaça com a singularidade, como algo subjetivo, essencial, sensível e perceptivo que se conecta as interações e as brincadeiras, e, por sua vez, a BNCC, como um mecanismo norteador para orientar o currículo escolar, deverá contemplar teorias e

práticas que fundamentem o pensar e o agir, antagônico ao cartesianismo, e sim à compreensão do ser humano integral, social, complexo, histórico e cultural.

Diante de tais considerações, a corporeidade surge como uma abordagem importante para orientar a atuação profissional e a educação da criança.

Defende-se a Tese de que, mais do que um corpo, a corporeidade é um eixo que possibilita um novo olhar para a criança, através de uma concepção em que ela seja vista em sua totalidade.

Caminhar em direção à corporeidade enquanto conceito fenomenológico dignifica os paradigmas conceituais da educação, neste caso, é indispensável recuperar na ação educativa o valor do ser humano, para então, assegurar os direitos de aprendizagem da criança e ressaltar a visão integrada nas perspectivas educacionais.

Considerar as possibilidades de ensino a partir de uma perspectiva corpórea e fenomenológica é possível, como uma estratégia que pode ser adotada e ampliada por considerar que as experiências são fundamentais na construção do conhecimento, todavia numa perspectiva processual e inacabada.

Hoje, pode-se dizer que, com os processos advindos das transformações sobre as infâncias como categoria social se estabeleceu mudanças que se constituíram em uma nova perspectiva sobre a criança e a infância, no entanto, há muito por ser feito, pois BNCC em sua forma de organização na EI, apesar dos avanços, as concepções ligadas à ideia assistencialista ainda se mantêm o viés escolarizante.

A segunda categoria de análise, *O fenômeno da corporeidade como alicerce para a práxis pedagógica* buscou dar conta do segundo objetivo específico, evidenciado na **Práxis Pedagógica**, mostrou que os (as) professores (as) de EF reconhecem que o movimento ganha maior notoriedade em suas aulas, no entanto, entendem que o trabalho educativo com o corpo infantil não é apenas exclusividade dos professores de EF, e sim de toda a comunidade educativa. As propostas devem ser reveladas considerando o corpo nos diferentes espaços, e como essas propostas devem ser organizadas para que a criança possa perceber-se nesse lugar, em sua totalidade corporificada.

Especificamente em relação às escolas do Marista Brasil, outro fator importante e que se mostrou relevante a abertura para a valorização do movimento infantil, que ocorre por meio de formações sobre a importância do corpo, que acontecem no âmbito escolar e acadêmico.

A pesquisa de campo demonstrou que o movimento para a criança se trata de um campo prático para a experiência, traz a cada brincadeira o significado para a sua existência, transformando a experiência corporal em conhecimento. Ficou compreendido que o momento

do brincar é importante para obter o sucesso nas propostas, momento esse que deverá ser orientado pelo professor e que busque a ludicidade para que o desenvolvimento da criança aconteça de maneira significativa, considerando a criança em sua totalidade.

Sobre a atitude fenomenológica do professor no domínio educacional, percebeu-se que o ser e o fazer do professor estão imbricados no planejamento. Mesmo que por parte dos professores e comunidade educativa se compreenda que é importante a corporeidade, os espaços escolares e os professores ainda se constituem no cartesianismo. Desta forma, o que se quer dizer é que, para trabalhar por meio do corpo, todos os sujeitos implicados (crianças e professores) necessitam colocar o seu próprio corpo neste movimento.

A corporeidade é um processo essencial para a construção pedagógica efetiva, na qual o corpo da criança não ficará mais relegado ao segundo plano e os professores contarão com repertório para desenvolver, sobretudo, a percepção, concentração e habilidades importantes para o desenvolvimento integral. Acredita-se que só assim, será possível ter um contato mais próximo e respeitoso com a práxis educativa.

Em relação a terceira e última categoria de análise, *A corporeidade como eixo estruturante no currículo da EI* no qual se relacionou com o terceiro objetivo específico evidenciando a **BNCC**, de forma unânime os professores afirmaram a necessidade de uma reflexão acerca do entendimento sobre a corporeidade, articulada a BNCC, pois tal documento é considerado genérico e não especifica o conceito sobre a corporeidade, nem a concepção utilizada. Para os professores a importância de se conhecer a corporeidade como um conceito facilitará a visibilidade nas ações cotidianas e inserção nos planejamentos.

Diante disso, para entender a questão levantada pelos professores, na BNCC identificamos que o termo corporeidade aparece em apenas e, uma citação, na estrutura da EI (p. 41), exprimindo o pouco entendimento sobre o que, de fato, significa o termo ou a falta de interesse em fornecer a visibilidade sobre a concepção de corpo que se tem na escola. Essa arguição traz, de certa forma, o entendimento de que o documento que norteia a educação brasileira, a BNCC, traz ainda hoje, as marcas históricas cartesianas, e que essas concepções impactam no trato pedagógico, na relação professor-aluno e nas opções teóricas e metodológicas frente às propostas educativas.

Durante as observações ficou evidenciado que o conceito da corporeidade, utilizado na EI, traz um olhar amplo ao movimento da criança, um olhar que capta a sensibilidade, a criatividade, a técnica, a ludicidade e intenções da criança, como a criança brinca no mundo, pensa o mundo.

Considerar que somos corpos implica em reconhecer que não se trata puramente de aspectos físicos do desenvolvimento da criança, mas de aspectos que se interseccionam aos eixos estruturantes, que podem garantir experiências que proporcionem o conhecimento de si, do outro e do mundo.

A BNCC, sendo um documento elaborado para promover a unificação da EI, constitui-se como uma forma básica comum, sendo essa colocada em prática em todos os espaçostempos de todas as escolas, de Norte a Sul do Brasil.

A culminância deste percurso investigativo está na esperança de uma educação transformadora, que considere a construção de um mundo justo e igualitário, bem como a efetivação plena dos direitos, devendo ser calcada no entrelaçamento da corporeidade, da interação e da brincadeira como uma unidade indissociável para a prática pedagógica, pois são três dimensões integrantes da prática docente e que também fazem parte da própria organização das instituições de EI.

Assim, considera-se veemente a necessidade de abrir caminhos para evidenciar a corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo na sua mais pura essência, contemplando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido sugere-se a corporeidade como o 3º eixo estruturante da Educação Infantil, somando-se as brincadeiras e interações, defendendo que a esta tríade remete a novas possibilidades que podem ser construídas e reconstruídas no cotidiano escolar, as vivências e experiências das crianças serão potencializadas, respeitando as infâncias na sua mais pura existência, da construção da própria vida. Eleger a corporeidade como mais um eixo é fortalecer os paradigmas educacionais da infância, a corporeidade transversaliza os campos de experiência, fortalecendo e assegurando os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se. Nesse caso, as manifestações da corporeidade da criança, algo que vai além do corpo, proporcionam a liberdade de expressar a sua subjetividade, juntamente com as interações e brincadeiras.

Validar efetivamente a importância de pesquisar a corporeidade é compreender e sugerir para as próximas pesquisas um olhar mais atento e reflexivo sobre uma educação que vislumbre o corpo e o movimento como agente primeiro para o fazer e o aprender, principalmente reconhecer a criança como um ser potente nas suas escolhas, nas suas ações e intenções frente as atitudes da vida em sua existência corporificada. É preciso pensar a educação criticamente, transformando-a em um verdadeiro espaço de aprendizagem que privilegie os diversos saberes e experiências corporais, de maneira que ultrapasse os limites da escola como intuito de formar cidadãos e cidadãs para a vida.

Das lições que as crianças deixaram? O tempo... O tempo de observação, o tempo real e presente com as crianças, o tempo precioso para aprender com elas, aprender a ouvir sobre elas e o que elas expressam sobre o mundo, suas hipóteses, suas descobertas, suas canções, ouvir o som de suas brincadeiras, ouvir o som da natureza, que na pressa cotidiana, já não escutava mais, ouvir o barulho que as incomodavam e com muita atenção, ouvir as vozes de seus pensamentos. Muitas lições as crianças deixaram, dentre elas foi que na Educação Infantil existe o viver, existe o fazer, existe o experienciar, existe essência e sensibilidade, existe corpo e alma, e acima de tudo, existe corporeidade.

Oração do Tempo
Caetano Veloso

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espirito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo

6. REFERÊNCIAS:

ABREU, M.J.M. **O diálogo da educação física com a Educação Ambiental na educação infantil**: um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 400, 2017.

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2008. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/o-brincar-e-o-professor-deeducacao-infantil/> Acesso em: jan 2024.

ALMEIDA, W. de F. T. de; SILVA J. B. da. Concepções e práticas de gestão escolar democrática na educação básica no Brasil. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**, v.3, n.1, p.121-136, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; &GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. Ed. Campinas: Papirus, 2012.

AYOUB, E. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

ARENHART D.; WIGGERS I. D. A produção do nadar nas interações sociais das crianças: “Olha o que eu sei fazer!” **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1457-1479, jul./dez., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e87073>

ARIÈS, Philippe. **Centuriesofchildhood**. Harmondsworth: Penguin, 1962.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC,1978.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. G. **Currículo. Território em Disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, Rj: Vozes, 10ª Ed. 2007.

BABBAR, M.; GUPTA, T. Response of education alinstituti on stothe COVID-19 pandemic: a comparis on between countries. **Political Futures in Education**, 20 (4), 469-491, 2022. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14782103211021937> Acesso em 26 de dezembro de 2023.

BAPTISTA, M. N. **Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa** /Makilim Nunes Baptista, Daniel Corrêa de Campos. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 371p. 2016.

BAPTISTA, T.J.R. Corporeidade e epistemologia. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v.14, n.1, p.112-135, jan./abr.2022.

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**; 23 (1): 24-34, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a04v23n1.pdf>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, p. 225, 1977.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, volume I, 2 ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. <https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento. 1991.

BETTI, M; KUNZ, E; ARAÚJO, L. C. G. de; SILVA, E. G. da. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**.Campinas,v. 28, n2, 2007.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: Bicudo, M. A. V.; Espósito, V. H. C. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, p. 15-22, 1994.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (orgs). **Manual de Educação Infantil - de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BORBA, Ângela M. A. Brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: BRASIL/MEC – **Revista Criança do professor de educação infantil** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BONDÍA, J. L. Saber y Educación. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, UFRGS, v. 22, n. 1, p. 33-55, 1997.

BONDÍA, L. J.; LARA, N. P. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002.

BONDÍA, J. L. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

BONDÍA, J.L. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BONDÍA, J. L. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRAGA, L. F. **Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 214 f. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. *Lei Federal nº 8.069/1990*, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL, Ministério da Cultura e Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº9394 de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
Acesso em maio 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil: Parecer CEB 04/2000**. Brasília: Diário Oficial da União, 2000.

BRASI, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais: meio ambiente e saúde**. 2, ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 18, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer nº 20/2009. Brasília, DF, 09 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 14, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Campanha Nacional pelo direito à educação**. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em: 20 de set de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular/1ª versão**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acessado em: abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: junho, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**: Lei Federal nº 13.257, art.2, 8 de março de 2016.

BROSTOLIN, M. R. A Sociologia da Infância na contemporaneidade. **Revista brasileira de História e Ciências Sociais**. RBHCS. V12. Nº23, janeiro-Junho, 2020.

CAMINHA, I. O. **10 lições sobre Merleau-Ponty**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2019.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, Silvia H. V. **Consulta sobre qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, G. V. **Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>

CAMPOS, S. G. T. **Repertório sobre a contenção/movimento do corpo**: Percepções das professoras da Educação Infantil sobre a prática corporal em tempos de pandemia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, p. 128, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16834>

CARBINATTO, M. V.; MOREIRA, W. W. Corpo e saúde: a religação dos saberes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte Campinas**, SP, v. 27, n. 3, p. 185-200, 2006.

CARLESSO, D., & TOMAZETTI, E. M. As condições de (im) possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações. **Reflexão E Ação**, 19(2), 75-97, 2011. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2204>

CARMO, P.S. **Merleau-Ponty**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009.

CECCIM, R. B.; PALOMBINI, A. L. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia&Sociedade**, 21 (3): 301-312, 2009.

COLLA, R. A. O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20180059, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660666> Acesso em: 10 jan. 2024.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSI, B. R. **Relações e conflitos entre crianças na Educação infantil**: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educ. rev.* Curitiba, n° 42, p.279-296,dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.Php?Script=sci_artexepid=S010440602011000500018eIng=enenrm=iso. Acesso em 19 de novembro de 2023.

COSTA, F. S. **Educação Física escolar somática**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, p. 187, 2018. <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/17901>

COSTA, D. S. **Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, p.125, 2018.

COSTA, F. S.; SANTOS A. M.; RODRIGUES J. P. A educação somática como perspectiva inclusiva nas aulas de educação física escolar. **Revista Brasileira De Estudos Da Presença**, 9(1), 1–21, 2022. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/79769>

COSTA, V. M. M. Corpo e história. **Revista ECOS**, 10(1). 2015. Disponível em:
<https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/777>. Acesso em: 15 de ago/2021.

COUTO, M. **Tradutor de chuvas**. Portugal. Ed. Caminho, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. D.; SANTOS, T. R. L. Crianças, Infâncias e Educação: um encontro entre Sociologia da Infância e Educação Popular. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 353–362, jul./dez. 2014.

DARIDO, S. C.; SANCHES, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. (Org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 316 p., 2005.

DEIM - COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA. Gerência Educacional. **Diretrizes da Educação Infantil Marista**. Organizadores Ir. Manuir José Mentges, Loide Pereira Trois; [autores] Aline Aparecida Zanatta... [et al]. – Porto Alegre: CMC, 2015.

DELGADO, A. C. C. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: FILHO, A.J.M.; PRADO, D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças: à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, p. 185-204, 2011.

DE MAUSE, L. **História de la infância**. Madri, Alianza Universid: 1991.

DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Florianópolis: **Revista Zero-a-seis**. 2001. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10319/9585>. Acesso em 21/08/2021.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Nova York: The MacmillanCompany, 1952.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DESCARTES, R. **Discurso do método, meditações; objeções e respostas; as paixões da alma; cartas**. 2. Ed São Paulo, Abril Cultural, 1983.

DESCARTES, R. **Meditações metafísicas**. Martins Fontes, 2ªed., São Paulo: 2005.

DIAS, M. A; NÓBREGA, T.P. **Educação Física Infantil**. EDUFERN, Natal, 2015.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Disponível em:

<http://www.dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=recordar>. Acesso em: 24 de março de 2021.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESLEBÃO, H. **Corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Física e Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2021. https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFSM-20_8a127f3a04e75bd11891aa7105100147

FARIA, S. Histórias e políticas de educação infantil. In: C. Fazolo, E., Carvalho, M. C., Leite, M. I., Kramer, S. (orgs.). **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Rival, 1997.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 494 (Raízes), 2004.

FERNANDES, R. KUHLMANN JÚNIOR, M. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L.M. (org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, V. **Elogio (sociológico) à carne: A partir da reedição do texto ‘as técnicas do corpo’ de Marcel Mauss**. Conferência no lançamento da Coleção Arte e Sociedade. Universidade do Porto, Portugal, 2009.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em jan. 2023

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, p. 233-246, 2015.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Sexualidade e solidão**. Ed. Perspectiva, SP/1994.

FRANCISCHINI, R.; FERNANDES, N. **Os desafios da pesquisa ética com crianças. Estudos de Psicologia**. Vol. 33, n. 1, p. 61-69, jan.- mar./2016.

FRANCO, Marcel Alves; MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. Fenomenologia e Educação Física: uma revisão dos conceitos de corpo e motricidade. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p.209-218, set. 2015, p. 214.

FRANCO M.A.; SANTOS, L.A.M.; CAMINHA, I. O. **Subjetividade, corpo e intercorporeidade a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty**. HOLOS, Ano 36, v.8, e 9620, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 6ª Ed. São Paulo – Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. M. R.; CUNHA, M. V. M., JR., & MOSCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, 32(3), 97-109, 1997.

FROEBEL, F. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GALLO, S. Corpo ativo e a filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, P. 9-29, 2006.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIGLIOLI, M. E. N. **Brincando e interagindo na educação infantil: experiências de bebês no cotidiano de práticas educativas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SC, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campina, SP: Papyrus, 1994.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GOMES, H. A. **A educação ambiental sob a visão de mundo da pedagogia waldorf no jardim de infância**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 133 f, 2020.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim, Edelbra; 1ª edição, 2012.

GONZALEZ-PLATE, L. I.; SEPULVEDA-GALLARDO, C. B. Investigación documental sobre el cuerpo y la corporeidad en la escuela. **Educare [online]**, vol.25, n.3, p.567-582, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.31>

GRABOWSKI, G. responsabilidades do Governo Federal com a Educação Básica. **Revista Textual, Sindicato dos professores do Estado do Rio Grande do Sul – SINPRO/RS**, v1, nº32, p.22-27, 2023.

GRUNENVALDT, J. T.; SURDI, A. C.; PEREIRA, D., A.; KUNZ, E. Expressividade, corporeidade e a fenomenologia: quando o corpo-sujeito entra em cena. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 7, n. 2, p. 380-403, maio/ago., 2012.

GUADALBERTO, M. L. C. **A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém – Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação. – Santarém, Pa, p.146, 2017.

HEIDEGGER, M. **Ser y tiempo**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1997.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Experiência: uma categoria central na Teoria Didática das Aulas Abertas. In.: HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. (Org.). **Textos Pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, p. 79-98, 2005.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções 1789-1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HUSSERL, E. **Ideas relativas a una fenomenología pura ya una filosofía fenomenológica**. México DF: Fondo de la Cultura Económica, 2013.

Disponível em: <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf> Acesso em dez. de 2021.

JOÃO, S. M. **Os agrupamentos multietários na educação infantil: reflexões a partir de documentos oficiais e da produção científica (2006-2016)**. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis. 2018.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil**. Disponível, 2014.

KOHAN, W. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de (orgs.). **Estudos da infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, p. 40-61, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Tempos de pandemia e necropolítica: ainda há tempo de infância?** Revista Latino-Americana del Colégio de Filosofia, Santiago de Chile, 2020b. Disponível em: <https://www.revistalatinoamericana-ciph.org/2020/06/24/tempos-de-pandemia-e-necropolitica-ainda-ha-tempo-deinfancia-por-walter-omar-kohan/>. Acesso em: 22/09/2023.

KRAMER, S. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ Ed. 2001.

KUNZ, E.; MARQUES, D. A. P. A Educação Física vista pela fenomenologia. NÓBREGA, T.P.; CAMINHA, I.O, (org) *In: Merleau-Ponty e a Educação Física*. 1ª edição, LiberArs, São Paulo, p. 39 – 55. 2019.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papyrus, 2003.

LE BRETON, D. **Sinais de indetidade. Tatuagens, piercings e outras marcas corporais**. Trad. de Teresa Frazão. Lisboa: Misótis, 2004.

LE BRETON, D. **Interacionismo simbólico**. 2. Ed. Corrigido. Paris: PUF, 2008.

LEITE FILHO, A. G.; GOMES, L. O.; PEREIRA, R. M. R. A infância na universidade pelo Departamento de Estudos da Infância. *Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros*, 1(82), 216-235, 2022. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i82p216-23>.

LEVIN, E. **A infância em cena**. Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOBO, H. B., CORDOVIL, R. V.; AGUIAR, J. V. D. S. Uma perspectiva de ensino a partir da teoria do corpo em Merleau-Ponty. **Momento - Diálogos Em Educação**, 27(2), 319–335, 2018. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.7178>

LOURIDO, A. M. **Desvelar o corpo**: compreensões sobre corporeidade no contexto escolar. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 151 p. 2017.

LÓPEZ-LÓPEZ, M. A.; GALDINO, G. R. A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 119–140, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/45830> Acesso em: 29 nov. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Tradução Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1969.

MACHADO, S. **Culturas lúdicas infantis na pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, p. 207, 2019.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança; a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre; Artmed, p.59-104, 1999.

MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do Empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné. 2 ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 1-34.

MAR, M. I. DA C. **Criança: corporeidade, afeto e experiências de aprendizagens**. Monografia apresentada à disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II, Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 61 f. 2021.

MARCHI, R. C. O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MARCONI, M. DE A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARQUES, R. **A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896 – 1934)**. 2007.

Disponível em:

<https://pt.slideshare.net/keytianedejesusviana/a-pedagogia-construtivista-de-lev-vygotsky>

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico de currículo**: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, I. M. de L. (Org.). **Intervenção profissional e formação superior em educação física: articulação necessária para a qualidade do exercício profissional**. Rio de Janeiro: CONFEF, p. 86, 2015.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da educação física na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Espírito Santo, p.211, 2018.

MARTINS, M. C.; AMERICANO, R. Q. de M.; RAMIRES, M. F. John Dewey: lugares e experiências em pares. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20624> Acesso em: 16 maio. 2023.

MARTINS, R.L; SOUZA, F.T.O; MELLO, A.S. A presença masculina de professores de Educação Física na Educação Infantil da inserção à gestão escolar. Zero a seis revista eletrônica Centro de ciências da Educação, UFSC, Dossiê: Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências v. 22 n. 42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/index>, Acesso em 08/ maio.

MARX K., **O capital**, seção 4, obra de 1867.

MENDES, M. I. B. de S.; ARAÚJO, A, C.M; DIAS, A.; MELO, J.P. Reflexões sobre corpo, saúde e doença em Merleau-Ponty: implicações para práticas inclusivas. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1587-1609, out./dez. de 2014.

MENTGES, M. J.; TROIS, L. P. (Orgs.). **Diretrizes da Educação Infantil**. Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação, 2015.

MERLEAU-PONTY. M. A. **Fenomenologia da Percepção**. Ed Vozes, 1ª edição/1941, SP, tradução/1971.

MERLEAU-PONTY, M. **Textos escolhidos**. 2. ed. Tradução de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945), 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **Sens et non-sens**. Éditions Gallimard. (Trabalho original publicado em 1948), 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenología de La percepción**. Barcelona: Ed. Península, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. São Paulo: Martins Fontes (Biblioteca do pensamento moderno), 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MESQUITA, C. Pedagogia da infância: aprendendo com Bruner. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, vol. 3, núm. 1, P. 51-59, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Díficeis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. *In*: P. GOLDENBERG; R.M.G. MARSIGLIA; M.H.A. GOMES (org.), **O clássico eo novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 117-142. 2003.

MOREIRA, M. A. ¿Al Final que es Aprendizaje Significativo? **Revista Qurrriculum**, La Laguna, v. 25, p. 29-56, 2012.

MOREIRA, W.W. Merleau-Ponty na sala de aula e na beira do campo: Contribuições para a área da Educação Física/Espportes. NÓBREGA, T.P.; CAMINHA, I.O, (org) *In*: **Merleau-Ponty e a Educação Física**. 1ª edição, LiberArs, São Paulo, 2019 (21-37).

MORIN, E. Necessária e impossível sabedoria. *In*: MORIN, E. **Amor, poesia e sabedoria**. Rio de Janeiro, Bertrand, Brasi, p. 46 – 67, 1998.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento, finalidades e interlocuções. **Educação Por escrito**, v.5, n.2, p.154-164, 2014.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO L.M.; NEZ, E. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.55, 2021.

MOURA, E. P. G., & ZUCCHETTI, D. T. A dimensão educativa da educação não escolar: tem sentido este debate? **Educação**, 42(1), 150–158, 2019. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.1.27950>

NANCY, J. L. **Indícios sobre elcuerpo. Extensión del alma**. Buenos Aires: La Cebra, 2007.

NASCIMENTO, M. L. B. P. **Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos: alguns elementos para discussão**. Currículo sem fronteiras, v.15, n.1, p.79-93, 2015.

NETO, et al. **Formação Inicial e Continuada Comunicação Científica, IX Congresso Estadual Paulista Sobre formação de Educadores – UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-reitora de graduação**, 2007.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: Editora da UFRN, 2005.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n.91, p. 599-615, Maio/Ago, 2005.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física: do corpo objeto ao corpo sujeito**. 3. ed. Natal: EDURFN, 2009.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidades: inspirações Merleau-Pontianas**. Natal: IFRN, 2016.

NÓBREGA, T. P. A atitude fenomenológica: o corpo sujeito. NÓBREGA, T.P.; CAMINHA, I.O, (org) In: **Merleau-Ponty e a Educação Física**. 1ª edição, LiberArs, São Paulo, p. 60 – 91, 2019.

NOBREGA, T.P. **Le sentir même: Une esthésiologie du corps**. 1. ed. Paris: L'harmattan, v. 1, p.216, 2023.

OLIVEIRA, A. B. S. (coord). **Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade**. São Paulo: Saraiva: 2003.

OLIVEIRA, N. R. C. de. **Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 125 f. 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A.(Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA NETO, B.M. de. **Gestão pública da educação infantil: o trabalho coletivo em benefício de um ensino significativo**. Ensino em perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2020.

Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4525> acesso em: 03 de dez. 2023.

OLIVEIRA, A. M. **Brincar, Imaginar, Criar: a iniciação artística com crianças e a poética na educação**. Tese (doutorado em Cultura, Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São paulo, SP, 2022.

OLIVIER, G.G.F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**, 1995. Tese (Mestrado em Educação Motora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas). Disponível em:<

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000095484> Acesso em: 03 de dezembro de 23

OSTETTO, L. E. (org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

PACHECO NETO, M. **Educação Física, Corporeidade e Saúde / Manuel Pacheco Neto –** Dourados: Ed. UFGD, 223 p. 2012.

PACHECO NETO, M. **A Corporeidade na educação física escolar: uma abordagem histórica da produção acadêmica publicada entre 1980 e 2015**. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2016.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PEIXOTO, S. M. P. **O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down**: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação, Natal, RN, p. 189, 2019.

PEIXOTO, S. M. P. **O AEE e o trabalho articulado na educação infantil**: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, p. 266, 2023.

PEREIRA, A. M. **Motricidade Humana: a complexidade e a práxis educativa**. Tese (Doutorado em Ciências da motricidade Humana), Universidade da Beira do Interior, Covilhã, Portugal, 143 p. 2006.

PEREIRA, A. S. M.; GOMES, D. P. Corporeidade e fenomenologia: o corpo vivo e o corpo vivido de Petrócia Nóbrega. **Conexões**, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 240–248, 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8651799> Acesso em: 10 jan. 2024.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 21^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

POZZER, G.H. **Entre silêncios expressivos: a circularidade do diálogo a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 127, 2021.

QVORTRUP, J. Fromusefultouseful:

thehistoricalcontinuityofchildren'sconstructiveparticipation. **SociologicalStudiesofChildren**, v. 7, p. 49-76, 1995.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural**. Tradução de Giuliana Rodrigues. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. 2, p. 631-643, mai./ago. 2010. Título original: Jens Qvortrup, William A. Corsaroand Michael Sebastian Honing 'The Palgravehandbokofchildhoodstudies', Cap. 1, England: MacmillanPublishersLimited, p.21-23, 2009.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

REIS, Brunara Batista; ALVIM, Mônica Botelho. Transformando olhares sobre a infância: fenomenologia e arte na pesquisa com crianças. **Rev. psicol.**, Santiago, v. 30, n. 1, p. 81-93, 2021.

ROMANO M. L., **Proporcionalidade dos tratamentos**, in: Dicionário de Bioética, EPS, V. N. Gaia, 903 – 908, 2001

ROSAURO, P. G. **Cognição incorporada: sobre a construção de uma relação entre a ciência cognitiva e a experiência humana.** Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Porto Alegre, RS, p. 129, 2020.

ROUSSEAU, J-J. **Emilio ou da educação.** 3TM ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

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, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55- 67, jan. 2002.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e História.** Campinas: Autores Associados, 2^a ed. 2004.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1987.

SANTIN, S. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** 2.ed. ver. – Ijuí: ed. Unijuí, 168 p. 2003.

SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W.W.(org.) **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI.** Campinas, Papirus, p. 51 – 69, 1993.

SANTOS; L. A. M.; CAMINHA, I. de O. FREITAS, A. G. B. de. O corpo próprio como princípio educativo: reflexões a partir das contribuições de Merleau-Ponty. In: HERMIDA, J. F.; ZOBOLI, F. (org.). **Corporeidade e Educação.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, P. 77-114, 2012.

SANTOS, A. M. dos; COSTA, F. S. da. Filosofia da corporeidade: transversalizações de um corpo intenso de devir. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 223-237, 2018.

SANTOS, J.D; MOLINA, A.A. Friedrich Froebel: o contexto europeu do século XIX e os jardins de infância. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 14, n. 12, p. 6-25, jul./dez, 2019.

SANTOS, J. C. dos. **A corporeidade criança vai à escola?** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 185 f. 2019.

SANTOS, A. C. R. F.; LIRA MESOMO LIRA, A. C. Do Corpo-Criança ao Corpo-Aluno: Estratégias de Controle e Possibilidades de Resistência pela Dança na Educação Infantil. **Revista Digital Do LAV**, 14(3), 83–106, 2022.
<https://doi.org/10.5902/1983734864933>

SANTOS, V. A. A. **A educação em ciências na infância em uma abordagem fenomenológica: um cultivo da flor da vida com a lente Merleau-pontyana.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor Palotina, PR, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas, p. 117, 2023.

SARMENTO, M.J. **Administração da infância e da educação: as lógicas (políticas) de acção na era da justificação múltipla.** In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2001, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, p. 9-34, 2004. <https://biblioteca.acasatombada.com.br/items/show/1326>

SARMENTO, M.J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361 – 378, 2005.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, p. 17 – 140, 2008.

SARMENTO, M.J. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnat, p. 13-46, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada. Ensaio de ontologia fenomenológica.** Petrópolis, Vozes: 1997.

SECHINI A. E.; SAAB C. E. **A experiência corporal no processo pedagógico.** Educação, Batatais, v. 5, n. 1, p. 77-94, 2015.

SEVERO, Carolina da Silva. **Infâncias online: uma análise das representações de crianças e de infâncias no site Catraquinha.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 147f. 2018.

SILVA, C.L.; VELOZO, E.L.; RODRIGUES J.R.: CARLOS J. Pesquisa qualitativa em Educação Física: possibilidades de construção de conhecimento a partir do referencial cultural. **educ. rev. [online]**., n.48, pp. 37-60, 2008.

SILVA, L.K.S.; BRITO, M.S.; FERNANDES, D.G. A constituição da Educação Infantil nos documentos oficiais Brasileiros. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, 949-958, set de 2017.

SILVA, J.A.P. **Corporeidade e natureza: experiência e percepção na infância**. 2019. 80f. Dissertação. (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina/UEL, Londrina, 2019.

SILVA, J. A. P.; MOURA, J. D. P. Experiência e percepção da natureza na infância. **Geografia Ensino & Pesquisa**, 25, e 04, 2021.

<https://doi.org/10.5902/2236499447022>

SILVA, C. G. L. S.; NÓBREGA, T. P. L'

éducationcommeexpérienceducorpsenmouvement: Dialogue entre merleau-ponty et buytendijk. 1. ed. Paris: L'Haramattan,v. 1.1, p147, 2022.

SIMÃO, M. B; LESSA, J. S. **Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia**. Zero-a-Seis, Dossiê Especial: As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia. Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1420-1445, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1420>. Acesso em: 18 de novembro de 2023.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 112, Mar/2001.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.240, 2014.

SOARES, C. “Corpo, conhecimento e educação”. In: SOARES, C. L. (org.). **Corpo e História**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, p. 110-129, 2001.

SOUZA, S. R. A. **O corpo e a corporeidade na educação infantil: análise de dissertações e teses (2010 – 2016)**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, p.104, 2017.

SOUZA, R. G. P. de; SEVERO, L. R.; CARVALHO, M. E. P. de. Crianças como propositoras de experiências educativas na educação infantil: diálogo com a perspectiva de John Dewey. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 546–559, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13392>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SPINOZA, Beneditus de, 1632-1677. **Ética / Spinoza**; [tradução de Tomaz Tadeu]. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Título original: *Ethica*.

STERN, D. **The Motherhood Constellation: A Unified View Of Parent-infant Psychotherapy**. London: Basic Books, 1995.

STERN, D. N. **O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas,1989.

TADEU, T.; KOHAN, W. Apresentação – Dossiê “Entre Deleuze e a Educação”. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1171-1182, set./dez. 2005.

TANNÚS, F. M. S. Corpo criança que dança, Corporeidade que vive. 249p. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TONIETTO, M. R.; GARANHANI, M. C. A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola. **Movimento**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 517–528, 2017 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/66236> Acesso em: 10 jan, 2024.

TORO-ARÉVALO, S. A. Motricidad, en-acción y fenomenología: laarticulación conceptual de laexistência. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 1, n. 1, p. 78-90, set.-dez, 2017. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18022/14_%20Motricidad%20en%20accion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

THEVENAZ, P. O que é a fenomenologia? A fenomenologia de Merleau- Ponty (1952). **Rev. NUFEN**, Belém, v. 9, n. 2, p. 169-176, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912017000200013&lng=pt&nrm=iso acesso em 08 set. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matriz curricular da Educação Infantil para o Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2019.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica / União Marista do Brasil**. – Brasília: UMBRASIL, 2010.

VARELA, F. et al. **Embodied mind: cognitivescienceandhumanexperience**. London: MIT, 1996.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A Mente Corpórea: Ciência Cognitiva e Experiência Humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p. 25.

VERISSIMO, A. C. B. **O cotidiano na Educação Infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, p. 164, 2023. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10807>

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 448, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A questão do meio na pedologia**. (M. P. Vinha, trad.) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (Trabalho original publicado em 1935), 2007.

VOLTARELLI, M. A. **Estudos da infância na América do Sul**: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WILLIAMS, Morgan K. John Dewey in the 21st Century. **Journal of Inquiry & Action in Education**, 9(1), p. 91-102, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158258>

ANEXOS

ANEXO A – Parecer SIPESQ;

ANEXO B – Parecer da CEP;

ANEXO C – Termo de Anuência para autorização das escolas;

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores;

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais e (ou) Responsáveis;

ANEXO F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido;

ANEXO G – Cronograma de Observação;

ANEXO H – Roteiro de Observação.

Anexo A – Parecer SIPESQ



SIPESQ

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 10903

Porto Alegre, 16 de maio de 2022.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "A corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

Anexo B – Parecer da CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo

Pesquisador: Andreia Mendes dos Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62450522.2.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.831.602

Apresentação do Projeto:

Nome do projeto: A corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo

Pesquisadora responsável: Andreia Mendes dos Santos.

Instituição responsável: União Brasileira de Educação e Assistência.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a corporeidade, enquanto uma forma de ser e estar no mundo, na perspectiva fenomenológica como eixo estruturante da Educação Infantil (EI). Elaboração de uma tese em educação.
Objetivo Secundário: 1) BNCC: Discutir os fundamentos da EI, a partir da BNCC, articulando a corporeidade nos eixos estruturantes, campos de experiência e direitos de aprendizagem. 2) Práxis pedagógica: Verificar as percepções sobre o fenômeno da corporeidade pelos professores de Educação Física e as práxis pedagógicas na EI. 3) As crianças: Compreender as manifestações da criança através do corpo na perspectiva fenomenológica, presentes no processo de aprendizagem para o desenvolvimento integral, relacionando a experiência, o cotidiano e o devir-criança.

Endereço: Av.Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

Continuação do Parecer: 5.831.602

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Todos os itens relacionados aos riscos e benefícios estão adequadamente apresentados nos documentos apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os elementos introdutórios situam a pesquisa no contexto do tema escolhido e ajuda na compreensão do que se apresentará em todo o documento. Ficaram claras as motivações que levaram a autora a propor este estudo. Também se demonstrou a importância científica, social e educacional do trabalho que reúne as características necessárias para um trabalho científico e mostra-se muito oportuno pela importância de discussões sobre a corporeidade, em especial, no âmbito da Educação Infantil. O projeto está apresentado de forma adequada e clara; ao mesmo tempo em que mostra seus objetivos corretamente propostos. A caracterização da pesquisa apresenta seu desenho em sua dimensão mais ampla, de forma objetiva e clareza na apresentação dos procedimentos em cada um dos estudos apresentados. A pesquisa proposta se apresenta coerente com os objetivos. As etapas metodológicas estão corretamente apresentadas. A seleção da amostra parece adequada e representativa. Os instrumentos propostos reúnem as condições necessárias, e as técnicas de análises foram igualmente bem propostas. Os riscos e possíveis benefícios aos sujeitos estão adequadamente apresentados no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A "Carta de conhecimento e autorização" do local onde a pesquisa será realizada foi apresentada. A "Carta de aprovação da Comissão Científica da Unidade" foi adequadamente apresentada. O "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" dos responsáveis dos menores e dos professores envolvidos estão adequados. O cronograma está adequadamente apresentado. O orçamento está adequado. Os Currículos Lattes das Pesquisadoras envolvidas foram apresentados.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e da Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa A corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo proposto pela

Endereço: Av.Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@puocrs.br

Anexo C – Termo de Anuência para autorização das escolas

**CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA
COLÉGIO MARISTA ASSUNÇÃO**

Porto Alegre, 24 de abril de 2022.

A Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS

Prezados Senhores:

Eu, Siviane Chiarelli da Silva declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado: **A CORPOREIDADE COMO FENÔMENO, SENTIDO E EXPRESSÃO DO CORPO**, orientada pela Profª. Drª. Andreia Mendes dos Santos. A pesquisa objetiva analisar a corporeidade, enquanto uma forma de ser e estar no mundo, na perspectiva fenomenológica, como eixo estruturante da Educação Infantil.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 510/2016;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

A pesquisadora disponibilizou os seguintes contatos:

Profª Andreia Mendes dos Santos. Fone 51.33203500 r: 8248 andrea.mendes@pucrs.br
Doutoranda Rubiane Severo Oliva. Fone 51. 981836559 – rubiancoliva@gmail.com
Escola de Humanidades PUCRS. Fone 51. 3320.3527

Nome, cargo e assinatura do responsável pelo local de realização da pesquisa:

Siviane Chiarelli da Silva

Siviane Chiarelli da Silva
Diretora
SOME nº 0-1083/21

**CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA
COLÉGIO MARISTA CHAMPAGNAT**

Porto Alegre, 23 de abril de 2023.

A Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS

Prezados Senhores:

Eu, Ramona Ramos Guimarães declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado: **A CORPOREIDADE COMO FENÔMENO, SENTIDO E EXPRESSÃO DO CORPO**, orientada pela Profa. Dr^a. Andreia Mendes dos Santos. A pesquisa objetiva analisar a corporeidade, enquanto uma forma de ser e estar no mundo, na perspectiva fenomenológica, como eixo estruturante da Educação Infantil.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 510/2016;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

A pesquisadora disponibilizou os seguintes contatos:

Profa Andreia Mendes dos Santos. Fone 51.33203500 r: 8248 andreia.mendes@puhrs.br
Doutoranda Rubiane Severo Oliva. Fone 51. 981836559 – rubianeoliva@gmail.com
Escola de Humanidades PUCRS. Fone 51. 3320.3527

Nome, cargo e assinatura do responsável pelo local de realização da pesquisa:

Ramona Ramos Guimarães, Coordenação Pedagógica



**CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA
COLÉGIO MARISTA GRAÇAS**

Porto Alegre, 31 de maio de 2023.

A Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS

Prezados Senhores:

Eu, Thiele Teodoro Tavares declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado: **A CORPOREIDADE COMO FENÔMENO, SENTIDO E EXPRESSÃO DO CORPO**, orientada pela Profa. Dr^a. Andreia Mendes dos Santos. A pesquisa objetiva analisar a corporeidade, enquanto uma forma de ser e estar no mundo, na perspectiva fenomenológica, como eixo estruturante da Educação Infantil.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

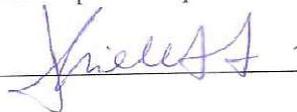
- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 510/2016;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

A pesquisadora disponibilizou os seguintes contatos:

Profa Andreia Mendes dos Santos. Fone 51.33203500 r: 8248 andreia.mendes@puers.br
Doutoranda Rubiane Severo Oliva. Fone 51. 981836559 – rubianeoliva@gmail.com
Escola de Humanidades PUCRS. Fone 51. 3320.3527

Nome, cargo e assinatura do responsável pelo local de realização da pesquisa:



Thiele Teodoro Tavares
Vice-Diretora
SOME - Aut. N° 0-184/21

**CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA
MARISTA IPANEMA**

Porto Alegre, 19 de outubro de 2022.

A Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS

Prezados Senhores:

Eu, Fernando Degrandis declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Rubiane Severo Oliva do Projeto de Pesquisa intitulado: **A CORPOREIDADE COMO FENÔMENO, SENTIDO E EXPRESSÃO DO CORPO**, orientada pela Profa. Dr^a Andreia Mendes dos Santos. A pesquisa objetiva analisar a corporeidade, enquanto uma forma de ser e estar no mundo, na perspectiva fenomenológica, como eixo estruturante da Educação Infantil.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N^o 510/2016;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

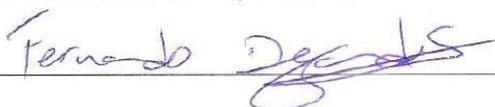
A pesquisadora disponibilizou os seguintes contatos:

Profa Andreia Mendes dos Santos. Fone 51.33203500 r: 8248 andreia.mendes@puers.br

Doutoranda Rubiane Severo Oliva. Fone 51. 981836559 – rubianeoliva@gmail.com

Escola de Humanidades PUCRS. Fone 51. 3320.3527

Nome, cargo e assinatura do responsável pelo local de realização da pesquisa:



Fernando Degrandis
Vice - diretor Educacional
Aut. SOME - 0-176/21

**CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA
COLÉGIO MARISTA SÃO PEDRO**

Porto Alegre, 30 de novembro de 2022.

A Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS

Prezados Senhores:

Eu, Denise A. Jaenisch Targa declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado: **A CORPOREIDADE COMO FENÔMENO, SENTIDO E EXPRESSÃO DO CORPO**, orientada pela Profa. Dr^a. Andreia Mendes dos Santos. A pesquisa objetiva analisar a corporeidade, enquanto uma forma de ser e estar no mundo, na perspectiva fenomenológica, como eixo estruturante da Educação Infantil.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

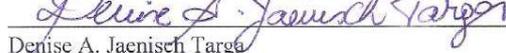
- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 510/2016;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

A pesquisadora disponibilizou os seguintes contatos:

Profa Andreia Mendes dos Santos. Fone 51.33203500 r: 8248 andrea.mendes@pucrs.br
Doutoranda Rubiane Severo Oliva. Fone 51. 981836559 –acbverissimo@gmail.com
Escola de Humanidades PUCRS. Fone 51. 3320.3527

Nome, cargo e assinatura do responsável pelo local de realização da pesquisa:


Denise A. Jaenisch Targa

Coordenadora Pedagógica – Anos Iniciais e Ed. Infantil



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa desenvolvida pela Doutoranda Rubiane Severo Oliva, intitulada: **A CORPOREIDADE COMO FENÔMENO, SENTIDO E EXPRESSÃO DO CORPO**, orientada pela Profa. Dr^a. Andreia Mendes dos Santos. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na Tese por mim realizada que faz parte do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. A pesquisa tem como objetivo analisar a corporeidade, enquanto uma forma de ser e estar no mundo, na perspectiva fenomenológica, como eixo estruturante da Educação Infantil. Sua participação será muito importante e para tanto, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas e observação não participativa em uma das turmas durante as aulas de Educação Física da Educação Infantil, aproximadamente quatro encontros. As atividades poderão ser gravadas na forma de áudio e vídeo para melhor análise das mesmas, cujos pais ou responsáveis tenham autorizado a participar do estudo, bem como mediante o assentimento das próprias crianças, cabendo à pesquisadora obter tais autorizações. O estudo irá beneficiar a comunidade acadêmica nos campos da educação e educação física favorecendo o diálogo da práxis pedagógica, este estudo apresenta-se como um rico campo de possibilidades, orientada pelo princípio educativo, e você nos ajudará a refletir sobre a concepção fenomenológica, sobre novas possibilidades e potencialidades que podem ser recriadas e ressignificadas no cotidiano escolar, nas vivências com as crianças, respeitando assim a infância na sua mais pura existência. Como serão utilizados recursos de gravação de áudio e/ou vídeo é possível que aconteçam desconfortos ou riscos à sua realização, portanto a pesquisa seguirá os seguintes preceitos éticos:

- O direito à explicação da proposta de pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentimento dos responsáveis e para Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TAILE) consentimento das crianças, garantindo que a participação seja uma escolha e opção das crianças e seus responsáveis;
- Os resultados decorrentes da análise das informações coletadas não conterão, em hipótese alguma, qualquer elemento que permita identificar os nomes dos participantes da pesquisa;
- Caso a instituição escolar deseje, terá acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação;
- As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade;
- Será garantida assistência a você durante toda a pesquisa, assim como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação;
- Você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem precisar se justificar, e, caso esta seja sua vontade, não sofrerá prejuízo algum na assistência recebida;

- Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos ou riscos ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, serão utilizados recursos de gravação de áudio e/ou vídeo e é possível que aconteçam desconfortos à sua realização, mesmo que mínimos, portanto, é facultada a resposta de quaisquer questionamentos, mediante necessidade ou constrangimento do entrevistado, optando a qualquer tempo por não respondê-las;
- Qualquer dano ou prejuízo proveniente desta pesquisa irá gerar a obrigatoriedade de assistência pelo pesquisador, assim como a busca de indenização pelo participante.
- O direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos;
- A participação é absolutamente voluntária, visto que a legislação brasileira não permite que haja qualquer compensação financeira para participação em pesquisa;
- Se a criança ou seus responsáveis não concordarem com a participação na pesquisa, a criança será excluída da coleta de dados, sejam elas notas de campo ou entrevistas;
- A garantia de que a participação deverá ser em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos;
- Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora Rubiane Severo Oliva, através do telefone (51) 981836559 e do e-mail rubianeoliva@gmail.com ou pela orientadora professora Dra. Andreia Mendes dos Santos (51) 99998-0857, e-mail andreia.mendes@pucri.br.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucri.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Declaro que fiz a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, acredito estar suficientemente informado. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto exporro minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Porto Alegre _____, _____, _____

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisadora responsável

Andreia Mendes dos Santos

Anexo E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais e (ou) Responsáveis;



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS/RESPONSÁVEIS

Seu (a) filho (a) e/ou o menor sob a sua guarda _____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Rubiane Severo Oliva, intitulada: **A CORPOREIDADE COMO FENÔMENO, SENTIDO E EXPRESSÃO DO CORPO**, orientada pela Profa. Dr^a. Andreia Mendes dos Santos. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na Tese por mim realizada que faz parte do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. A pesquisa tem como objetivo analisar a corporeidade, enquanto uma forma de ser e estar no mundo, na perspectiva fenomenológica, como eixo estruturante da Educação Infantil.

Sua autorização para que ele participe da pesquisa será de muita importância, para tanto solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a coleta de dados com seu(a) filho (a) durante as aulas de Educação Física, aproximadamente quatro encontros. As atividades poderão ser gravadas por vídeo para melhor análise das mesmas. Salientamos que mesmo com seu consentimento, seu(a) filho(a) ou menor sob sua guarda será consultado, e caso não concorde em participar da pesquisa, a opinião da criança em questão será considerada.

Os resultados decorrentes da análise das informações coletadas não conterão, em hipótese alguma, qualquer elemento que permita identificar a criança. Caso você deseje, terá acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

Seu(a) filho(a) não terá benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas contribuirá para beneficiar a comunidade acadêmica nos campos da educação e educação física favorecendo o diálogo da práxis pedagógica, orientada pelo princípio educativo, bem como, colaborar com a discussão metodológica acerca das investigações com crianças, valorizando a sua participação.

A participação da criança tem caráter voluntário e é muito importante para a efetivação do estudo. Fica, no entanto, assegurada total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento da pesquisa, se assim a criança e/ou a família desejar. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Rubiane Severo Oliva.

Esta pesquisa seguirá os seguintes preceitos éticos:

- O direito à explicação da proposta de pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentimento dos responsáveis e para Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TAILE) consentimento das crianças, garantindo que a participação seja uma escolha e opção das crianças e seus responsáveis;
- O respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação das informações pesquisadas;
- As informações sobre os possíveis benefícios da pesquisa e a garantia de que a criança não será submetida a situações consideradas de risco;

- O direito de não participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, assim como o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso;
- O direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos;
- A participação é absolutamente voluntária, visto que a legislação brasileira não permite que haja qualquer compensação financeira para participação em pesquisa;
- Se a criança ou seus responsáveis não concordarem com a participação na pesquisa, a criança será excluída da coleta de dados, sejam elas notas de campo ou entrevistas;
- A garantia de que a participação deverá ser em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos;
- **Riscos:** Consideramos que a participação da criança neste estudo possui riscos mínimos; contudo, poderão ocorrer possíveis desconfortos no momento em que ocorrerão as observações durante as aulas de Educação Física. Serão utilizados recursos de gravação de vídeo e é facultado a gravação no caso de seu(a) filho(a) manifestar qualquer constrangimento. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu(a) filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar a participação de seu(a) filho(a), sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Informamos ainda que os materiais provenientes da coleta de dados sejam utilizados somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(a) filho(a). Seu(a) filho(a) não será identificado(a) em nenhum momento da pesquisa. Tão logo transcrita a observação, encerrada a pesquisa e a tese defendida, o conteúdo será desgravado ou destruído.
- Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora Rubiane Severo Oliva, através do telefone (51) 981836559 e do e-mail rubianeoliva@gmail.com ou pela orientadora professora Dra. Andreia Mendes dos Santos (51) 99998-0857, e-mail andreia.mendes@pucri.br.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucri.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Declaro que fiz a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, acredito estar suficientemente informado. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa.

Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade que meu(a) filho (a), autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Porto Alegre _____, _____, _____

Assinatura do pais/responsável Andreia Mendes dos Santos

Pesquisadora responsável

Anexo F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido;



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Sou a Rubiane Severo Oliva e estou estudando sobre a corporeidade na perspectiva fenomenológica. O nome do meu trabalho é “A CORPOREIDADE COMO FENÔMENO, SENTIDO E EXPRESSÃO DO CORPO”.

Para que eu aprenda melhor preciso da ajuda da turma de vocês. Eu gostaria de participar das atividades de vocês na escola, já conversei com a professora e seus pais, mas quero saber se vocês permitem que eu fique aqui na escola e na aula de educação física observando. Eu não serei uma professora, mas uma pessoa que estará aprendendo como é uma turma com crianças pequenas, na idade de vocês na aula de educação física. Antes que eu venha aprender com vocês, têm algumas combinações muito importantes, umas regras que eu preciso sempre cumprir:

- antes de eu vir aqui na turma observar a aula de vocês, eu precisei falar com a professora e com os pais de vocês e eles vão ter que autorizar eu ficar aqui;
- quando eu escrever o meu trabalho, o nome de vocês não vai estar escrito, vocês podem inventar nomes de fantasia para que eu escreva, pois no meu trabalho ninguém pode saber quem são vocês;
- se algum colega em algum dia não quiser falar comigo ou se sentir incomodado com alguma pergunta que eu faça, pode me falar que não quer responder;
- eu vou anotar algumas coisas em um caderninho para não esquecer, quem ficar curioso pode perguntar o que eu anotei;
- em alguns momentos farei registros com fotos e vídeos, se em algum momento se sentir incomodado, pode me falar que não farei o teu registro.

Para me ensinar neste trabalho, além da turma de vocês eu também tenho uma professora que se chama Andreia Mendes dos Santos, ela me ensina em um colégio chamado PUCRS, e quando eu terminar este estudo, eu poderei ensinar a outros professores como funciona uma turma com crianças pequenas.

As crianças da turma XX manifestam o desejo de participação na pesquisa assinando o nome, fazendo um desenho ou marcando um X ao lado do seu nome/foto correspondente

Anexo G – Cronograma de Observação

Cronograma de Observação				
Marista Ipanema	Marista Champagnat	Marista São Pedro	Marista Graças	Marista Assunção
QUARTA (TARDE)	TERÇA (TARDE)	QUARTA (TARDE)	QUARTA (TARDE)	QUARTA (TARDE)
19/10- Entrev. e obs.	18/10 - Entrev.	17/11-Entrev e obs.	29/03 - Entrev.	10/05 - Entrev e obs.
26/10 - Observação	25/10 - Observação	23/11- Observação	05/04 - Observação	17/05 - Observação
09/11 - Observação	01/11 - Observação	30/11- Observação	12/04 - Observação	24/05 - Observação
	08/11 - Observação		19/04 - Observação	
N2 – 20 estudantes	N2 – 15 estudantes	N3 – 20 estudantes	N2 – 12 estudantes	N2 – 12 estudantes
15:10hs às 16:10hs	16:50 às 17:50	16:50 às 17:50	14:30 às 15:30	14:30 às 15:30



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br