

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Hilary Machado da Silva

**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA À OPRESSÃO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Sorocaba -SP

2021

Hilary Machado da Silva

**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA À OPRESSÃO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Sorocaba

2021

Machado da Silva, Hilary

Práticas de resistência à opressão dos corpos na
educação infantil / Hilary Machado da Silva -- 2021.
50f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos
Lombardi

Banca Examinadora: Mirza Ferreira, Adriana Vilchez

Magrini Liza

Bibliografia

1. Corpo. 2. Formação de professores. 3. Educação
infantil. I. Machado da Silva, Hilary. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB
 Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
 Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 22/2021/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

HILARY MACHADO DA SILVA

PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA À OPRESSÃO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Sorocaba, 29 de junho de 2021

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof.ª M.ª Adriana Vilchez Magrini Liza
Membro da Banca 2	Prof.ª Dr.ª Mirza Ferreira



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 29/06/2021, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0423929** e o código CRC **08E243A3**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.011808/2021-93

SEI nº 0423929

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Prof.ª M.ª Adriana Vilchez Magrini Liza

Prof.ª Dr.ª Mirza Ferreira

Àqueles que me ensinaram a maior parte
do que sei sobre as coisas que realmente importam.

Aos meus grandes mestres:
as crianças.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu amor e sabedoria que me inspiraram, me fizeram superar todos os percalços e me trouxeram exatamente onde eu deveria estar.

À minha família amada que sempre me deu suporte e, especialmente, a minha mãe querida, Adriana Machado, por ser meu exemplo, minha rocha, por ter acreditado em mim todas as vezes que nem eu mesma fui capaz e por nunca ter soltado minha mão nos momentos de alegria e exaustão.

À minha avó, Lázara, sempre em meu coração, que me nutriu do amor mais puro através do qual pude me tornar quem eu sou.

Ao André pelo apoio e carinho incondicionais na reta final sem os quais não seria possível finalizar esse trabalho e, principalmente, por tornar meus dias mais alegres com sua presença.

Aos meus colegas da Pedagogia 016 que tantas vezes me inspiraram e contribuíram para minha formação através de ricos momentos de diálogo. Em especial ao meu grupo, Sabrina, Karina, Beatriz, Tamires e Thiago, amigos e colegas de profissão pelos quais possuo admiração imensurável e profunda gratidão por terem tornado a graduação não só mais leve, mas possível.

À queridíssima professora Lucia, orientadora deste trabalho, por sua sensibilidade, gentileza, apoio e, principalmente, por ter me maravilhado da maneira que espero maravilhar um dia meus estudantes.

A cada um dos professores que por mim passaram e com muita delicadeza me marcaram através dos seus ensinamentos, me inspirando a trilhar pelos mesmos caminhos e a acreditar no potencial transformador da educação.

Por fim, a cada uma das crianças que cruzaram meu caminho atravessando-me com sua alegria e sabedoria. A cada uma das crianças que ainda irão cruzar meus caminhos e com as quais espero aprender cada vez mais sobre a vida, a expressão corporal e, quem sabe, a dar estrelinha.

*Fechamos o corpo
como quem fecha um livro
por já sabê-lo de cor.*

*Fechando o corpo
como quem fecha um livro
em língua desconhecida
e desconhecido o corpo
desconhecemos tudo.*

Paulo Leminski

RESUMO

MACHADO DA SILVA, Hilary. Práticas de resistência à opressão dos corpos na Educação Infantil. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2021.

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, natureza bibliográfica e com inserção em campo, procurou responder à seguinte questão-problema: quais modos de atuar pedagogicamente com o movimento na creche favorecem o combate ao adultocentrismo que tanto oprime e proíbe o movimento como também impõe e obriga? Seu objetivo foi compreender os elementos centrais de uma prática humanizadora que fomente a importância do corpo e do movimento buscando investigar de que forma esses processos de opressão acontecem. O primeiro capítulo conta com um Memorial que relata o encontro da autora com a temática. No Capítulo II são apresentados os procedimentos metodológicos. O Capítulo III compreende o quadro teórico, sendo organizado em três tópicos que abordam o conceito de criança na atualidade, a opressão dos corpos e a importância do movimento corporal no cotidiano da creche. O Capítulo de Análise de Dados apresenta reflexões e problematizações de momentos vivenciados ao longo de dez meses de estágio em uma creche da rede municipal de Sorocaba-SP com crianças de 3-4 anos de idade, à luz da bibliografia estudada no quadro teórico. Como resultados, verificou-se: que profissionais da Educação Infantil enfrentam problemas de superlotação das salas, que têm espaço reduzido e ambientes que não são planejados para bebês; que a rotina da creche é exaustiva para os bebês e que seus corpos sofrem forte disciplinamento no cotidiano institucional; que a creche se constitui como um ambiente de vigilância e regulação também de educadores, existindo a construção de uma estrutura hierárquica de poder que supõe controle absoluto de todas as ações dos profissionais. Foi possível compreender os malefícios de práticas opressoras e a necessidade de um fazer pedagógico sensível à importância e respeito ao corpo e o movimento.

Palavras-chave: Corpo. Movimento. Formação de professores. Educação Infantil.

ABSTRACT

MACHADO DA SILVA, Hilary. Resistance practices to the oppression of the bodies in early childhood education. 2021. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) - Federal University of São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2021.

This qualitative, bibliographical and field research sought to answer the following problem-question: which ways of acting pedagogically with the movement in day care center favor the fight against adultcentrism that both oppresses and prohibits the movement as well as imposes and obliges? Its objective was to understand the central elements of a humanizing practice that fosters the importance of the body and movement, seeking to investigate how these processes of oppression take place. The first chapter has a Memorial that recounts the author's encounter with the theme. Chapter II presents the methodological procedures. Chapter III comprises the theoretical framework, being organized into three topics that address the concept of child today, the oppression of the bodies and the importance of body movement in the daily routine of daycare. The Data Analysis Chapter presents reflections and problematizations of moments experienced during ten months of internship in a municipal day care center in Sorocaba-SP with 3-4 year-old children, in the light of the bibliography studied in the theoretical framework. As a result, it was found: that Early Childhood Education professionals face problems of overcrowding in rooms, which have reduced space and environments that are not designed for babies; that the daycare routine is exhausting for babies and that their bodies are heavily disciplined in the institutional routine; that the daycare is constituted as an environment of surveillance and regulation also for educators, with the construction of a hierarchical structure of power that assumes absolute control of all the professionals' actions. It was possible to understand the harm caused by oppressive practices and the need for a pedagogical approach that is sensitive to the importance and respect for the bodies and the movement.

Keywords: Body. Movement. Teacher Education. Early Childhood Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. Capítulo I. MEMORIAL.....	13
3. Capítulo II. METODOLOGIA.....	18
4. Capítulo III. QUADRO TEÓRICO.....	22
4.1 Conceito de criança e bebê na atualidade.....	22
4.2 A opressão dos corpos no cotidiano escolar.....	26
4.3 A importância das experiências de movimento corporal.....	29
5. Capítulo IV. ANÁLISE DE DADOS DE CAMPO.....	36
5.1 Infâncias sob clausura.....	36
5.2 Sobre controlar através dos instantes.....	37
5.3 Sobre a hierarquia: dos espaços e das relações.....	39
5.4 Sobre coerção: o movimento que lhes é tirado e reprimido.....	40
5.5 Sobre produzir corpos que obedecem: o movimento que lhes é imposto.....	42
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
7. REFERÊNCIAS	47

1. INTRODUÇÃO

Tanto com amor como com incômodo o tema deste trabalho me acometeu. Ele começou a florescer timidamente no início do curso de graduação enquanto tentava conciliar meu gosto pela arte e minha recém-descoberta paixão pela educação. Ao longo da Licenciatura, com vivências em disciplinas tais como “Educação, Corpo e Movimento” e “Metodologia do Ensino de Arte”, ministradas pela orientadora deste trabalho, esse interesse foi acentuado devido, principalmente, a práticas inspiradoras realizadas nestes contextos, ao entendimento da importância da pesquisa nesse campo e de sua presença na sala de aula do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Todavia, foi durante a realização do estágio em Educação Infantil que o tema se concretizou através do espanto causado pelas condutas que vivenciei. Deste modo, o objeto de pesquisa deste trabalho é o movimento corporal na educação infantil.

A conquista de direitos das crianças por meio das extenuantes lutas de movimentos sociais no século XX resultou em uma mudança gradativa de perspectiva na forma de conceber a infância ao passo que a criança foi deixando de ser vista como incapaz e começou a ser entendida como sujeito histórico e social que “é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.” (BRASIL, 1998). Entretanto, essas mudanças de concepção nos documentos que norteiam a educação não garantem, por si só, uma prática educativa reflexiva capaz de visar o desenvolvimento integral do aluno em suas diversas dimensões. O corpo, nesse processo de desenvolvimento, constitui-se como fundamental instância de aquisição de saberes e apropriação da cultura. De acordo com Garanhani (2005):

A escola da pequena infância, ao propiciar um meio favorável ao desenvolvimento infantil nos seus diversos domínios - a afetividade, a cognição e o movimento -, realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes linguagens: oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica. Ao mesmo tempo, desenvolve na criança habilidades para a expressão e comunicação. (GARANHANI, 2005, p.92)

A importância do movimento quando deixada de lado na prática educativa, contribui para a formação de corpos que não possuem consciência de si, que não têm autonomia e capacidade crítica e reflexiva, sendo facilmente submetidos, silenciados e oprimidos. A esse processo, Michel Foucault (1975) atribui o nome de docilidade, isto é, a promoção do adestramento dos corpos para que sejam manipuláveis e obedientes. Além da existência de atitudes que diretamente proíbem o movimento, valorizando e premiando a imobilidade,

existem práticas que, através da premissa da expressão corporal, também acabam oprimindo por estarem esvaziadas de significado e encharcadas pelo adultocentrismo.

Assim, esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), busca através de uma pesquisa de caráter qualitativo, natureza bibliográfica e com inserção em campo, responder à seguinte pergunta: quais modos de atuar pedagogicamente com o movimento dos corpos na creche favorecem o combate ao adultocentrismo que tanto oprime e proíbe o movimento como também impõe e obriga? Possui como objetivo, compreender os elementos centrais de uma prática humanizadora que fomente a importância do corpo e do movimento buscando investigar de que forma esses processos de opressão acontecem.

O primeiro capítulo conta com o Memorial que, entre outras coisas, traz à tona de forma mais profunda meu encontro com essa temática e os caminhos e descaminhos percorridos na minha breve jornada pesquisando o corpo e o movimento. Em seguida, no Capítulo II, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados, que incluem as tabelas das bases de dados utilizadas na pesquisa, as quais detalham o levantamento bibliográfico.

O Capítulo III compreende o quadro teórico, constituído por pesquisadores como Marynelma Garanhani (2005; 2015), Marcia Strazzacappa (2001), Isabel Marques (2010), Michel Foucault (1975), Patricia Stokoe e Ruth Harf (1987), Liane Uchôga e Elaine Prodócimo (2008), além daqueles selecionados durante a etapa de revisão bibliográfica. Este capítulo é organizado em três tópicos que abordam: o conceito de criança na atualidade; a opressão dos corpos e a importância do movimento corporal no cotidiano da creche.

No capítulo seguinte, Análise de Dados, faço algumas reflexões e problematizações de momentos vivenciados ao longo de dez meses de estágio em uma creche da rede municipal de Sorocaba-SP com crianças de 3-4 anos de idade, à luz da bibliografia estudada no quadro teórico. Este trabalho não pretendeu alcançar respostas imediatas, mas ao responder à questão-problema formulada, espera promover outras inquietações instigando a pesquisa sobre corpo e movimento, nutrindo a minha e outras práticas docentes para que possam, de algum modo, ser mais humanas, levando em conta o protagonismo da criança, suas diversas formas de expressão e seu potencial transformador da realidade.

2. CAPÍTULO I. MEMORIAL

CALA CORPO

*Cala a boca, tapa bem
 os ouvidos de ninguém
 Cuida dos gritos, fale baixo
 pois ninguém sou eu também
 Ande reto, sem relaxo
 não se afobe ou te enfaixo
 Sorriso grande, ria pouco
 não ande assim tão cabisbaixo
 acene mais, não fique rouco
 Não cante demais, não fique louco
 Não seja pouco, não seja oco
 Não diga não, sim tampouco
 Não diga nada, fique calado
 Não diga bobagens
 Você não foi chamado,
 Ninguém te chamou para existir
 Ninguém ouviu teu grito arqueado
 Não corra pra não cair,
 Sente na cadeira ou você vai sair
 E não reclame, pois ninguém tem vez
 Não me culpe por sua nudez
 Esconda a sua nudez
 Teu corpo é insulto escandalizado
 Não exista assim com tanta avidez
 Cala tua boca, coloca outra roupa
 Fecha a porta, vê se te comporta
 Não brinque assim à toa,
 Como se a vida fosse boa,
 Como se fosse alguém,
 Cala teu braço, tuas pernas, teu rosto,
 Vê se não vem exigir teu posto
 Cala adulto, cala meninada,
 Cala o guri em alguma quebrada,
 Cala tua dança, teu gozo, tua piada,
 Cala teu corpo!
 - e não sobra mais nada.
 (Poema de minha autoria, 2020)*

Era uma vez eu. Eu-autora deste trabalho, diante do computador procurando as palavras certas para descrever tantas coisas que não parecem passíveis de serem descritas. Eu-autora, uma estudante do último ano de Pedagogia, em constante estado de maravilha com o mundo e com as coisas que nele habitam, como as flores que crescem no meio do asfalto e as possibilidades incríveis que o trabalho com seres humanos permite que a gente explore, coisas

como diálogos corriqueiros, aprender um novo jeito de brincar de adoleta e descobrir que olhar é bom, mas olhar junto é melhor.

Meu eu-autora precisava escrever um pouco sobre como cheguei até aqui neste trabalho e, mais precisamente, neste tema. Explicar meus caminhos e descaminhos até estabelecer qual estado de maravilha ou pavor me acometeu para que o escolhesse. Mas para isso, acho ideal retomar outros tempos quando eu tinha mais propriedade sobre o assunto.

Era uma vez eu. Eu-criança, diante da vida sem saber direito o que esperar dela, sem esperar coisa alguma, para ser honesta. Não me lembro tanto, mas tenho uma intuição de que foi por lá que fui acometida a estar onde estou agora. Eu-criança era, como os outros-crianças, um tanto curiosa, um tanto envolvida e encantada pelas descobertas do mundo. Nesse ponto, confesso que meu eu-autora não se distancia tanto dessa outra versão de mim, uma vez que o cair das folhas ainda me parece incrível e dos mistérios das constelações ainda nem sei.

Quando eu era pequena, meu pai trabalhava fora e eu morava no interior do Paraná com duas mulheres fortes, dessas capazes de derrotar dragões, bruxas más e a vida cotidiana: minha mãe e minha avó. Foi, em resumo, uma infância muito doce, cheia de canções de ninar e brincadeiras no pé da máquina de costura, elas sempre me incentivaram a brincar de tantas maneiras quanto pudéssemos inventar juntas. Adorávamos encontrar num retalho velho uma boneca, na terra as minhocas para pescar no ribeirão e nas poças d'água o rio Paranapanema inteiro para atravessar num salto. Estávamos sempre criando juntas e minhas lembranças são dessas duas não só dando asas à minha imaginação como oferecendo mãos e colo para incentivar minhas ideias.

Se eu perguntasse para qualquer uma delas sobre o movimento, assunto central desse trabalho, elas provavelmente associariam à minha vontade de dançar: no meio da rua quando tocava minha canção favorita, ao som de um disco de vinil que minha tia me dera ou ainda quando, mesmo sem fazer qualquer tipo de aula, eu criava apresentações de ballet para minha família. Nessas ocasiões eu vestia minha roupa de fada, pintava os olhos de caneta em gel e rodopiava pela sala diante deles.

Eu não sabia bem como era aquele tal de ballet, mas no final todos aplaudiam e minha avó até pipoca fazia para todo mundo assistir. Entretanto, depois de todos esses anos, talvez elas fossem honestas e dissessem que eu-criança me movia de um jeito engraçadinho, atrapalhado e volta e meia isso resultava em joelhos ralados. Talvez, elas dissessem das brincadeiras que eu inventava com meus amigos na rua de terra em que morávamos: de bruxa

e vampira, cavalo e princesa, de apostar corrida, fazer gincana, guerra de bexiga d'água e dançar na chuva.

Era uma vez eu-criança, um ser humano pequeno desses que explora o mundo com o corpo, sentindo, movendo e dançando. Era uma vez, essa versão de mim, autora, que nunca me deixou de fato, continuou a descobrir o mundo com o corpo e suas muitas formas de se mover. Entretanto, teve depois de grande a infelicidade de descobrir o oposto disso tudo também. Talvez, se eu tivesse continuado a vivenciar o movimento livre e explorador quando comecei a trabalhar, pensasse que essa prática é natural e comum a qualquer ser contexto. Que as crianças são sempre livres para se moverem e descobrirem as possibilidades de seus corpinhos e do mundo. Talvez, então, eu não me incomodasse, e porque não me incomodaria, não sentiria a necessidade de estar aqui escrevendo sobre esses acontecimentos, estaria, neste trabalho, tratando algum outro aspecto entre tantos que o campo da educação nos possibilita pesquisar.

Acontece que logo nas primeiras aulas de “Metodologia de Pesquisa em Educação”, nosso professor Marcos Francisco Martins nos aconselhou a escolher temas que nos despertassem amor ou um profundo incômodo; ele nos disse que nunca deveríamos escolher um tema pelo qual fôssemos indiferentes. Lembro-me ainda que ele nos alertou: “muita gente pensa que o contrário do amor é o ódio, mas, na verdade, o contrário do amor é a indiferença, pois o amor assim como o ódio nos impulsiona, já a indiferença nada movimenta”. Essas palavras ecoaram ao longo de todo o curso e continuam a ecoar agora, enquanto escrevo este trabalho, afinal de contas, ele é fruto de ambos: do amor e do incômodo, jamais da indiferença.

Do amor, porque o estudo do movimento corporal é uma grande paixão que já existia antes da graduação, pois sou também bailarina e encontrei na dança um grande refúgio. Essa paixão só aumentou depois da disciplina “Educação, Corpo e Movimento”, ministrada pela professora Lucia Lombardi, orientadora desse trabalho, na qual descobri uma abrangência ainda maior dos estudos do corpo e da identidade, as infinitas possibilidades e a libertação proporcionada pela consciência corporal somada à livre expressão.

Foi uma linda experiência que me impulsionou e inspirou profundamente tanto na dança, como pedagoga. Durante essa disciplina, fomos instigados a expressar, de algum modo, o que havíamos aprendido ao longo do semestre, com sentimentos borbulhando a respeito das discussões feitas em aula. Me pus a escrever um texto o qual li e interpretei com pequenos trechos de improviso utilizando cadeiras, tecidos e o corpo enquanto instrumento. O texto escrito foi muito importante para que eu me desse conta da importância dessa temática para mim e para melhor elucidar o que gostaria de expressar, aqui o colocarei:

O mundo é urgente. Urgentes são os carros, as notícias, os produtos criados, as horas... E nós carregamos essa urgência em nós sem sequer perceber, é urgente nosso desejo de ser, estar, pertencer, comunicar e significar. O que minha existência diz para aqueles que passam por mim? Como ela diz? Engraçado, a gente passa a vida tentando desvendar e decodificar os sentimentos, buscando usar as palavras da forma que o mundo, urgente como ele é, nos pede, como se fosse uma senha muito precisa que deve ser digitada cautelosamente sob o risco de perder esse lugar miúdo onde a gente tem o direito de ser. (...) De repente você percebe que eles não tiraram só as palavras da sua boca, mas tiraram as palavras dos seus braços, das suas pernas, do seu tronco, tiraram as palavras do seu jeito de caminhar, de sentar, de enxergar o mundo, tiraram as palavras do seu sentir, compreender, te esvaziaram completamente da sua capacidade de coexistir, de se conhecer e de querer conhecer o outro. E essa é a hora de fazer o caminho inverso: é então que a gente para. (...) Eu me conheço, eu me compreendo, eu reivindico meu direito de ser nesse mundo. Reivindico meu direito ao riso, a brincadeira, a espontaneidade, meu direito de brincar de amarelinha de questionar e participar da construção disso tudo, afinal, eu também estou aqui: eu não existo só. E eu só recupero as palavras que perdi para que eu possa dizer de forma integral, através de tudo o que sou, algo que você também entenda. Eu só recupero as palavras, para que eu seja capaz de compreender o que sua existência me disser, para que a gente tenha cada vez mais a capacidade de se comunicar e juntos a gente compartilhe da mansidão de ser exatamente quem somos e, assim, de coexistir.

Hilary Machado da Silva, 2018.

Mas este trabalho também é fruto do incômodo que surgiu logo que comecei a fazer estágio não-obrigatório pela rede municipal de ensino. O que aconteceu, sem rodeios, é que fui bruscamente tomada pela consciência de uma realidade muito diferente da prática e dos meus valores enquanto estudante de Pedagogia. Penso que este seja um processo natural com o qual

todo estudante se depara, tanto pelo fato de a transposição do discurso para a realidade não ser simples, como porque a prática educativa se dá em um campo de coletividade, de disputa de poder e de singularidades em conflito. Em conflito, porque possuímos visões de mundo e de educação diferentes e lidar com essa pluralidade toda não tem como ser um processo isento de confrontos pessoais e interpessoais, transformações e reflexões.

Todavia, o que eu vivenciei naquela ocasião foi de uma grande violência com os corpos de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, fato que, após pesquisar sobre o tema, descobri não ser tão incomum, infelizmente. Ao longo da graduação conheci autores que utilizam termos que definem o que eu presenciava naquele momento melhor do que eu mesma poderia: dominação, submissão, docilidade, entre outros.

Por isso, faço agora algumas afirmações que nasceram do meu incômodo: privar a criança do movimento de seu corpo é uma violência. Fazê-la envergonhar-se ou sentir-se intimidada pela forma como se movimenta, é uma violência. Dominar os movimentos por meio de ameaças verbais e, pior ainda, físicas, é uma forma de violência. Impor formas de movimento e expor os corpos é uma forma de violência. Todas essas, dentre outras atitudes que presenciei na creche, são formas de violência. Produzem marcas que reverberam em traumas ao longo da vida, produzem corpos submissos e que se veem incapazes de se libertar de outras tantas formas de dominação acarretadas. Tive a infelicidade de vivenciar de forma bastante intensa tais situações sentindo-me, enquanto estagiária, também violentada por elas. São marcas deixadas que uso agora para desconstruir esse tipo de prática e propiciar novas formas de atuar visando a necessidade de uma prática reflexiva.

Dessa forma, com amor e desconforto me coloco a pensar e escrever sobre isso. No esforço de que eu-autora consiga reunir essas vivências com os saberes que me atravessaram ao longo da graduação de encontro com meu eu-criança e os saberes produzidos pelas doces tardes de risadas e brincadeiras. Coloco-me a escrever, na intenção de produzir saberes que atravessem outros também, trazendo a perspectiva crítica e reflexiva existente nos estudos de corpo e movimento, pois se o corpo é instrumento de dominação, é também de libertação, é agente ativo pelo qual se conhece o mundo e a si mesmo, pelo qual o significamos e ressignificamos.

Escrevo não na busca por finais felizes, mas para que, enfim, o mundo continue a nos maravilhar e horrorizar, mas nunca estagnar. Para que nossos corpos atentos e conscientes da realidade nos sustentem, transformem e que estejamos sempre em movimento, que o movimento seja capaz de nos guiar – para longe de qualquer chance de indiferença.

3. CAPÍTULO II. METODOLOGIA

Devido ao atípico cenário em que o Brasil e o mundo se encontram devido à pandemia de COVID-19, as orientações foram realizadas de forma totalmente remota por questões de segurança e proteção. Também em decorrência disso, como educadores, nos deparamos com condições de trabalho desafiadoras que exigiram não apenas uma adaptação ao uso de meios de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma mais intensa, mas também demandaram uma profunda reflexão acerca do papel da educação na sociedade, bem como um esforço em cuidar da saúde mental.

Por essas e outras razões, essa é uma pesquisa de caráter qualitativo, natureza bibliográfica e com inserção em campo, na qual o objeto de pesquisa “não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1995), deste modo, busca-se não contemplar resultados simplistas, isto é, que considerem apenas uma face ou um aspecto das coisas, uma vez que a ação humana está encharcada de complexidade. Em vez disso, se almeja lançar luz sobre algumas questões relacionadas, sobretudo, ao movimento na creche, tema central deste trabalho.

Após a pesquisa exploratória e uma reflexão acerca das possibilidades que envolvem o tema, optou-se metodologicamente pela realização de uma pesquisa bibliográfica e com inserção em campo, o que significa, de acordo com Malheiros (2011), que as fontes de informação estão em artigos, livros, dissertações, teses, seno esse material analisado, comparando seus conteúdos, confrontando resultados e chegando a compreensões mais ampliadas do tema estudado.

Malheiros (2011) explica que “pesquisa bibliográfica” é por si só um tipo de pesquisa e que não se deve confundir este termo com o procedimento do “levantamento bibliográfico” (que outros autores chamam de “revisão de literatura” ou “revisão bibliográfica”), pois a pesquisa bibliográfica consiste em localizar em diversas fontes o que já foi pesquisado, confrontando seus resultados.

Assim, primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico para conhecer e revisar aquilo que de principal se produziu sobre o tema, seguida de um estudo, análise e reflexão das fontes selecionadas. Além do estabelecimento de uma base teórica consistente, pretendeu-se também fazer uma análise de dados coletados através de uma observação participante, na qual “há um contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, recolhendo as ações dos atores no seu contexto natural, com base nos pontos de vista dos atores” (GROPPO; MARTINS,

2006). Essas observações deram-se em um contexto anterior ao da pandemia durante os dez meses de estágio não obrigatório que realizei em uma creche da rede municipal de Sorocaba.

Para fazer o levantamento bibliográfico, foram utilizadas três bases de dados: Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp e o Repositório Institucional UFSCar. Nelas, cinco palavras-chave foram pesquisadas: Educação Infantil AND movimento corporal, bebê AND movimento corporal, creche AND movimento corporal, corpo AND movimento AND escola e concepções AND criança. A seleção de textos feita em cima dos resultados obtidos consta nas tabelas abaixo, além de alguns dos autores encontrados, foram utilizados também autores considerados importantes para o desenvolvimento do tema em questão, tais como Marynelma Garanhani (2005; 2015), Marcia Strazzacappa (2001), Isabel Marques (2010), Michel Foucault (1975), Patricia Stokoe e Ruth Harf (1987), Liane Uchôga e Elaine Prodócimo (2008) entre outros.

TABELA 1 – Scientific Eletronic Library Online (SciELO)

Palavra-chave	Nº total de referências encontradas	Nº de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Educação Infantil AND movimento corporal	0	-	-
Bebê AND movimento corporal	0	0	-
Creche AND movimento corporal	0	0	-
Corpo AND movimento AND escola	58	1	LEANDRO, Alexandra. Corpos em movimento no espaço: narrativas escolares. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo , v. 46, n. 161, p. 736-754, set. 2016.
Concepções AND Criança	2	1	COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. <i>Civitas, Rev. Ciênc. Soc.</i> , Porto Alegre , v. 13, n. 2, p. 221-244, May 2013 .

TABELA 2 - Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp

Palavra-chave	Nº total de referências encontradas	Nº de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Educação Infantil AND movimento corporal	591	2	<p>ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil. 2011. 254 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.</p> <p>SOARES, Daniela Bento. O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. 2015. 186 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP</p>
Bebê AND movimento corporal	178	0	-
Creche AND movimento corporal	114	1	ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. <i>Rev. Bras. Educ.</i> , Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, Apr. 2001
Corpo AND movimento AND escola	855	1	STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. <i>Cad. CEDES</i> , Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.
Concepções AND criança	54	1	BONADIA, Vanessa Cristina. A construção histórica da concepção de infância. Orientador: Mara Regina Martins Jacomeli. 2006. 110 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TABELA 3 - Repositório Institucional UFSCar

Palavra-chave	Nº total de referências encontradas	Nº de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Educação Infantil AND movimento corporal	758	1	IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. Quietas e caladas: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na Educação Infantil. 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
Bebê AND movimento corporal	395	0	-
Creche AND movimento corporal	289	0	-
Corpo AND movimento AND escola	1083	0	-
Concepções AND criança	747	1	MOTTA, Gabriela Massuia. Indústria cultural, semiformação e as metamorfoses no conceito de infância. Orientador: Antônio Álvaro Soares Zuin. 2010. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

É possível observar pelos dados de pesquisa demonstrados nas tabelas acima que a busca pela combinação de palavras-chave “bebê AND movimento corporal” não encontrou resultados significativos que se enquadrassem no foco da pesquisa e da faixa etária em questão, o que demonstra uma carência de trabalhos da área da educação envolvendo a educação dos corpos dos bebês na creche e evidencia a necessidade e importância da pesquisa nesse campo.

4. CAPÍTULO III. QUADRO TEÓRICO

4.1 CONCEITO DE CRIANÇA E BEBÊ NA ATUALIDADE

De acordo com o dicionário *Michaelis online*, a palavra conceito pode ser definida como a “compreensão que se tem de uma palavra; definição, noção”. Logo, pensar no conceito de infância, requer pensar no que se compreende por ela e, sobretudo, quem compreende. A visão que se tem de determinada coisa ou fenômeno é um dos fatores determinantes para a maneira como se darão as relações e processos que o envolvem. De acordo com Moraes (2012):

Se nem todos podemos ver ambos os lados ao mesmo tempo, ou todos os lados destas realidades multifacetadas, ao menos devemos ter isso em mente: que as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância na mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem. (MORAES, 2012, p21)

Assim, pode-se assumir que aquilo que se entende por infância determina de certo modo as relações em torno dela, pois direta ou indiretamente as práticas educativas, sejam escolares ou não-escolares, partem da própria ideia do que é a criança e de quais características se constitui a infância para considerar aquilo que é ou não importante que a criança saiba, aprenda ou seja. Desse modo, essa definição muitas vezes está ligada com uma ideia de uma “educabilidade do ser infantil, o que orienta a perspectiva da escola como instituição responsável pelo desenvolvimento na criança, que se torna aluno nesse processo social”(MORAES, 2012, p47).

Mas assim como a infância em si, o conceito que a define não é único e tampouco consensual, é resultado de diferentes construções históricas sociais e culturais: variando consideravelmente de acordo com o espaço e o tempo em questão. Nos séculos X-XI, por exemplo, observa-se que as crianças eram raramente retratadas em obras de arte, o que pode deduzir-se que represente um desinteresse pela infância, tendo esta como um “período de transição, logo ultrapassado e cuja lembrança também era logo perdida” (ÀRIES, 1978, p18).

Nesse sentido, Philippe Àries (1978), historiador francês e autor do livro *História Social da Criança e da Família*, considera que ao longo do tempo surge algo que ele determina como “sentimento de infância”, que seria uma espécie de tomada de consciência da criança, de suas especificidades e necessidades por parte dos adultos. Àries (1978) aponta que embora na Idade

Média esse sentimento de infância fosse inexistente, isso não significa que não houvesse afeição, mas não havia, de fato, uma distinção clara entre a infância e a vida adulta, de modo que ao possuir independência física, a criança já podia ser inserida no mundo adulto (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008, p3).

O primeiro tipo de “sentimento de infância”, apontado pelo autor, surge nas famílias e caracteriza-se por uma espécie de paparicação, isto é, uma apreciação intensa da companhia das crianças que, no entanto, limitava-se somente às crianças muito pequenas. O segundo tipo, surge com eclesiásticos e moralistas dos séculos XVI e XVII que se preocupavam com o disciplinamento e a disseminação dos bons costumes. Nesse contexto, considerava-se a infância um período de fragilidade e inocência, o qual deveria, portanto, ser preservado pelos adultos (ÀRIES, 1978).

O que se observa, é que esse sentimento não é intrínseco à humanidade, surge com a modernidade e passa por transformações intensas ao longo do tempo de acordo com o contexto em que se insere e converte-se em ações voltadas para o que se compreende como o melhor a ser feito para as crianças por parte os adultos, havendo pouca ou nenhuma preocupação em considerar sua opinião ou sua visão de mundo. Segundo Bonadia (2006):

O que se instituiu durante cerca de 150 anos foi um tipo de infância denominada "infância tradicional" ou "concepção clássica", onde as crianças deveriam estar protegidas dos perigos do mundo, cercadas de carinho e com garantias sobre o seu bem estar, por fazerem parte de uma fase definida biologicamente como infância. (BONADIA, 2006, p95)

No entanto, é importante frisar que nem todas as crianças, ao longo da história, vivenciaram o sentimento de infância, sendo isso um privilégio de famílias de camada nobre, pois as crianças pobres continuam “a não conhecer o verdadeiro significado da infância, ficando assim à mercê da própria sorte.” (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008, p.2). Isso se intensifica com a revolução industrial e a grande exploração da mão-de-obra infantil, especialmente de crianças pobres com a necessidade de trabalhar para ajudar a complementar as rendas familiares, surgindo assim a necessidade da criação de políticas de proteção a essas crianças.

Com o surgimento do sentimento de infância e da necessidade de proteção à mesma emergindo e se solidificando na sociedade, na segunda metade do século XX, no Brasil e no mundo começa a efervescer uma movimentação legislativa de garantias e direitos à criança que se concretiza através de documentos como a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 adotada pela Assembleia das Nações Unidas, da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989 pela Assembleia geral da ONU e, principalmente, no Brasil, do Estatuto da Criança e do

Adolescente em 1990. Isso se deu por meio de um processo de lutas e pressões de diversos movimentos sociais, como o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, em prol da infância.

De acordo com o ECA, criança é a pessoa de até doze anos incompletos e deve gozar de todos os direitos humanos fundamentais expressos de forma a promover-lhe “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990). Assegura ainda em seu artigo quarto que

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Isso configura um marco nas políticas públicas e educacionais que, a partir de então, passam a pensar na criança como um ser com direitos a serem assegurados para seu desenvolvimento. Embora esse processo não se encerre nas definições de leis e políticas públicas, ele definitivamente influencia e fomenta o debate a respeito das infâncias e do que se entende por elas. Posteriormente, documentos mais recentes como a Política Educacional de Educação Infantil (PCNEI) de 2006, passam a encarar que a forma de ver a criança vem se alterando e com ela as ações de seu entorno:

Atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. [...] Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (BRASIL, 2006)

Um importante fator apontado nesse texto é a superação da visão adultocêntrica historicamente construída sobre uma infância frágil e perversa e que, portanto, deve ser defendida e guardada pelo adulto que sabe o que é melhor. Essa mudança de perspectiva é um processo em andamento e não de um fato já pronto e definido, todavia, é de fundamental importância o debate e a reflexão que vem se intensificando sobre o assunto. Em consonância com as transformações apontadas pela PCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, trazem uma definição de 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, 2010, p14)

Isto é, a criança deixa de ser vista como passiva, impotente e frágil e passa a ser vista como pessoa ativa na sua própria constituição enquanto ser social. Ainda nessa linha, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais recente que referencia a elaboração de currículo dos sistemas de ensino aprovado em 2017, traz em seus direitos de aprendizagem que a criança na Educação Infantil tem direito a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Além dessa definição, a BNCC traz também uma separação dos campos de experiência a serem vivenciados em cada etapa da Educação Infantil e as divide em três grandes grupos que possuem características e demandas de desenvolvimentos similares, deste modo, compreende-se como *bebê* aquele entre 0 e 1 ano e seis meses, *crianças bem pequenas* aquelas entre 1 ano e sete meses e 3 anos e 11 meses e, por fim, *crianças pequenas*, aquelas entre 4 a 5 anos e 11 meses.

Essa visão mais recente trazida por tais documentos, vai na contramão da concepção historicamente difundida de que ser criança é possuir uma incompletude que exige não só proteção e cuidado, mas uma modelagem de pensamentos e atitudes para adaptação ao mundo, a partir do pensamento do adulto e do que ele espera que a criança seja. Nessa visão adultocêntrica, o adulto é sempre o interlocutor da infância, como se a criança fosse incapaz de definir a si mesma ou de participar do seu próprio processo de construção, portanto quase sempre em uma perspectiva tradicional a criança é submetida às ações centralizadoras e relações verticais onde ela se encontra em papel de submissão. Ainda que esses documentos venham em direção oposta ao adultocentrismo ao considerar a criança como ser autônomo e criador, eles não garantem por si só que a ideia de que a criança deve ser passiva, obediente e calada seja combatida.

Essa visão de criança, ainda é esperada em determinados momentos mesmo com as crescentes mudanças no conceito de infância por parte dos documentos norteadores da educação. Isso faz com que os estudantes sejam submetidos a um molde estreito onde qualquer atitude transgressora é arremessada à força para longe e aquele que não se encaixa é entendido como mau aluno, aluno-problema e tantas outras denominações que comumente escutamos.

A escola busca produzir certa infância, e o faz. Mas demonstra também que as crianças a isso resistem constantemente, como por exemplo, no momento da bagunça, “subversão da condição de aluno”. É por isso que o problema da escola é manter o drama apesar das resistências – porque, à constituição de certa infância, a escolarizada, as crianças reagem, tanto quanto aprendem a ser alunos. Mais uma vez, concepções de infância, que têm seu papel em ambos os lados do jogo, informam as

interações de adultos e crianças e a construção mesmo desta infância. (MORAES, 2012, p11)

Deste modo, o conceito de criança que esse trabalho traz está em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, isto é, considera a criança como sujeito ativo, criador, construtor da realidade e de conhecimento. Além disso, compreende que “a criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo.” (KISHIMOTO, 2010, p.1) Considera-se criança aquela que pula amarelinha, brinca de bola, possui autonomia e potencial transformador. Aquela que explora o mundo e que constrói a si mesma a cada segundo, a cada ação intencional ou não, a cada vez que lhes é permitido falar, correr, pular, expressar-se e comunicar: seja através das palavras, das brincadeiras, de seus desenhos ou através do corpo como um todo - sempre em movimento.

4.2 A OPRESSÃO DOS CORPOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Os seres humanos são resultado e, ao mesmo tempo, autores da história. Ao passo que são influenciados diretamente pelo ambiente em que se inserem, também influenciam e constroem as nuances da vida em sociedade. O corpo não está dissociado disso, é por meio dele que a história se constrói, é por meio de mãos e braços que travam batalhas e acordos de paz, olhos que desbravam continentes e novos saberes, ombros que carregam exaustivamente o peso das desventuras de viver.

A criança, embora seja definida prioritariamente nos documentos que norteiam a educação e seus direitos como ser autônomo e criativo, é podada constantemente para que não questione, não se expresse e comporte-se da maneira esperada pelo adultocentrismo que ainda permeia o processo educativo, que ainda prioriza o que os adultos acham que é melhor e o que entendem como certo. O adulto por vezes supõe as necessidades da criança e quando a mesma as anuncia, acaba por silenciá-la por não ter esperado “a hora certa de falar ou de fazer”.

Como se o espaço do corpo e do movimento já estivesse delimitado, cabe ali: na hora do parque, na educação física, na dancinha de festa junina. Não leva em consideração que o corpo está presente em todos os momentos porque nós **somos** corpo. Não temos o corpo como simples instrumento de aprendizagem para ser manuseado quando é conveniente, não o temos

como receptáculo e relicário de informações e saberes. Observa-se uma tentativa teórica de encaixá-lo na escola nas disciplinas e espaços corretos, deixando de lado que o corpo é inerente ao processo educativo como um todo e o mesmo só é possível através dele:

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é 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. (NÓBREGA, 2016, p.12)

Foucault (1975) aborda em sua obra a forma como os corpos foram historicamente considerados e a maneira como foram submetidos. Por muito tempo, aqueles que de algum modo desafiavam ou desobedeciam as figuras de poder dominante, tinham seus corpos violentamente agredidos e publicamente humilhados como forma de castigo, o chamado suplício. Nessa perspectiva, a execução da justiça deveria dar-se por meio do intenso sofrimento físico daquele considerado criminoso por seus atos, acompanhado de tortura e humilhação pública, um verdadeiro espetáculo de sevícia. Esse modelo, no entanto, começa a ser extinto entre o fim do século XVIII e início do século XIX, quando essa cena passa a ser vista de forma negativa e o supliciado com piedade:

Com a Idade Moderna, as instituições sociais deixaram de ser locais de suplício para tornarem-se ambientes que visam criar ‘corpos dóceis’. A mudança trouxe uma vantagem social e política, pois o suplício enfraquecia e destruía os recursos vitais dos indivíduos, ao contrário da docilização, a qual torna os corpos mais produtivos e úteis. (SOUZA; NEIRA, 2014, p112)

Nessa transição, Foucault (1975) afirma que a punição não mais dirige-se sobre o corpo diretamente, mas a alma, no coração, no intelecto, nas disposições etc. Isto é, há uma apropriação diferente do corpo centrada em uma dominação tão profunda e ao mesmo sutil que não só passa despercebida, mas atua proporcionando o controle total do indivíduo. Por isso a busca por produzir corpos dóceis, isto é, submissos, utilizáveis, transformáveis e aperfeiçoáveis (FOUCAULT, 1975). A disciplina torna-se então um conjunto de métodos para empregar um controle minucioso sobre o corpo através do sujeitamento de suas forças e da imposição de relação de docilidade. Essas técnicas de dominação, nessa perspectiva, tinham características específicas para obter sucesso, por exemplo, era imprescindível uma força de coerção constante que submetesse o corpo por inteiro (gestos, movimentos, velocidade etc), bem como um controle da eficácia dos gestos e o esmiuçamento do tempo em relação ao espaço e aos movimentos.

Tais mecanismos, promovem um processo de docilização dos corpos, uma união do corpo analisável com o corpo manipulável (FOUCAULT 1975), através de diversas técnicas de um verdadeiro adestramento, que, por fim, produz submissão. Produz corpos que não entendam-se donos e conscientes de si, que sejam capazes de obedecer e reproduzir, mas nunca de criar, refletir e questionar. Isso se dá em diversas esferas da sociedade, afinal de contas, a manutenção do poder é de interesse social daqueles que o detém.

Dentro da lógica da docilidade, limitar o espaço do corpo é preciso. É preciso que se saiba exatamente onde ele está, se está seguindo todas as regras, se está tão eficiente quanto é possível. É preciso controlar por completo e ininterruptamente para que seja mais rapidamente manipulável. Na escola esse controle está presente em diversas práticas que, por vezes, não possuem a intenção clara de dominar de forma maquiavélica, mas como isentam-se da criticidade e da reflexão acabam por reproduzir métodos ultrapassados que prometem manter a ordem e a tranquilidade, daí a necessidade de limitar o movimento pela crença ou auto afirmação de que é algo necessário para o desenvolvimento e concentração da criança. De acordo com Andrade Filho (2011),

Evidências dessa tentativa sistemática de interdição do movimento corporal das crianças são exemplificadas pela imposição de comportamentos corporais estereotipados: filas, rodinhas, correções posturais, exigência de gestos castiços, “castigos” individuais e grupais, bem como pela forma ambígua, “espontânea”, negligente, com a qual, por vezes, algumas professoras ou auxiliares “deixam” que as crianças ajam, exponham-se no pátio, quando não estão em sala de aula tratando com conteúdos cognitivos. (ANDRADE FILHO, 2011, p11)

Na Educação Infantil, essas práticas que foram comuns a tantos, por mais inofensivas que possam parecer, promovem a “ordem” e a “tranquilidade” à custa de calar uma as formas mais importantes de comunicação do bebê: o corpo. Segundo Lombardi (2011), “é necessário perceber que para além da linguagem falada (que para nós adultos é indispensável), os bebês têm outras formas de comunicação e de expressão (olhares, toques, balbucios, choros, gargalhadas, sorrisos), tão ou mais complexas que a fala”, de modo que ao silenciar seus corpos, se estabelece uma relação de hierarquia comunicativa onde os bebês não são ouvidos e o adulto lhe impõe a escuta, a obediência e o cumprimento do que entende que seja melhor. O objetivo parece ser a constante adaptação às regras estabelecidas e a essa rotina extenuante de submissão e imobilidade. Leandro (2016) afirma:

As escolas por nós habitadas, objetos de dimensão local, nacional e global, constituem configurações históricas que se inscrevem nos corpos dos sujeitos e nas interações entre esses diferentes corpos. As narrativas corporais participam, desse modo, da construção de um currículo normativo que importa desvendar e que envolve

simultaneamente experiências de interiorização das normas e de sujeição voluntária, mas também de desconforto e, não raras vezes, contestação. (LEANDRO, 2016, p13)

4.3 A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL

O primeiro dispositivo de comunicação com a realidade e com o outro é o corpo. Desde o momento em que o ser humano nasce ele é inserido em um contexto sócio-cultural que o transforma e por ele é transformado através de suas interações, que são mediadas, criadas e possibilitadas pelo corpo. A história do corpo é também a história da sociedade, uma vez que “cada sociedade, cada cultura age sobre o corpo determinando-o, [...] enfatizando determinados atributos em detrimento de outros, cria os seus próprios padrões” (BARBOSA, MATOS e COSTA, 2011, p24). Um de seus primeiros mecanismos para expressar suas necessidades é o movimento, linguagem inerente ao ser. De acordo com Lima (1994),

O corpo é matéria, matéria que diferenciou-se do meio em função do movimento e tendo dele se apropriado desenvolveu-se, transformou-se e transformou o meio. Por ação mútua organizou-se, com intermediação do movimento, de modo a formular pensamentos, posteriormente, organizadores de seu movimento e de sua ação. O pensamento se funda na matéria em movimento. **O corpo é matéria pensante.**” (LIMA, 1994, p. 35, *grifo meu*)

A partir dessa afirmativa, é possível estabelecer outra: o corpo não é estático em quaisquer de suas dimensões, tampouco é inerte e passivo aos saberes e informações que lhe rodeiam. O corpo carrega em si marcas e vivências construídas gradativamente através das relações sociais e, deste modo, se ele é mediador/criador/possibilitador de tais relações, o movimento é uma de suas ferramentas comunicativas mais potentes, sendo utilizado para externalizar sensações, desejos e necessidades desde o nascimento:

Ao nascer, o bebê começa a comunicar-se com o mundo por meio da expressão emocional/tônica/corporal não intencional, mas, ao estar em contato com o outro, no espaço sócio-cultural a que pertence, seus gestos, expressões, movimentos vão sendo significados pelo outro, o que leva a criança a construir uma linguagem corporal que é, ao mesmo tempo, sócio-cultural e subjetiva. (RICHTER, 2006, p.56)

A respeito disso, Garanhani e Nadolny (2015), afirmam:

Ao ingressar em uma instituição educativa, a criança traz consigo conhecimentos sobre sua movimentação corporal, apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive. O fazer pedagógico deverá sistematizar e ampliar esses conhecimentos, não

esquecendo as características e as necessidades de cuidado e educação corporais presentes em cada idade (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p.1013)

Portanto, o movimento expressivo, consciente e intencional, é uma forma de comunicação da criança com aquilo que a rodeia. É não só uma maneira de alcançar determinados objetivos e saciar necessidades, mas também é, sobretudo, manifestação sócio-cultural, pois o movimento não é vinculado à manifestação de necessidades biológicas apenas, ele é também fonte de expressão das emoções, sensações e pensamentos:

Quando se ensina o bebê a cantar, a rabiscar e/ou desenhar, a brincar com o seu corpo e acompanhar ritmos, a observar as formas de objetos, a manipular brinquedos, a expressar sentimentos, a apreciar uma imagem, a diferenciar ruídos, palavras e/ou sons, está se proporcionando a apropriação de ferramentas que permitirão que ele se relacione com o meio de maneira cada vez mais elaborada. (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 1020)

A expressão corporal, especificamente, pode ser considerada uma “conduta espontânea preexistente, tanto no sentido ontogenético como filogenético” (STOKOE e HARF, 2015), nesse aspecto, diferente dos corpos dos adultos, já moldados e podados ao longo da vida a específicas e contidas formas de se movimentar e comunicar, a criança pequena é naturalmente capaz de mobilizar diversas habilidades para expressar o que deseja sem ser necessariamente através da linguagem verbal. Apesar disso, para Richter (2006), o corpo fala em diferentes etapas da vida, mas reforça a necessidade de incentivar o movimento especialmente na Educação Infantil, já que é nessa etapa que a criança mais se utiliza do corpo para se comunicar. Além disso, trata-se de uma importante e decisiva etapa do desenvolvimento:

O período da vida compreendido desde a gestação, nascimento até os seis anos de idade, chamado como primeira infância, constitui momento sensível para o desenvolvimento de diversas habilidades. Nessa fase há elevada plasticidade cerebral, o que significa maior capacidade de transformação do cérebro devido aos estímulos e experiências vivenciados. As habilidades desenvolvidas nesse início da vida serão fundamentais para o desenvolvimento de habilidades mais complexas em fases posteriores. Desperdiçar as possibilidades na primeira infância significa limitar o potencial individual (INSTITUTO ZERO A SEIS, 2019)

Nesse sentido, Garanhani (2005), à luz dos estudos de Henri Wallon, explica que o desenvolvimento ocorre de forma não-linear o que supõe que ele se dá pela reorganização constante dos elementos presentes desde o começo do desenvolvimento. De acordo com a autora, Wallon divide o desenvolvimento em cinco estágios: o impulsivo-emocional (0 a 1 ano), sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), personalista (3 a 6 anos), categorial (6 a 11 anos) e estágio da

puberdade e adolescência (a partir dos 11 anos) (GARANHANI, 2005, p.84). Os dois primeiros estágios são fundamentais para a formação da criança:

A apropriação do eu corporal, que consiste na estruturação da consciência corporal, é condição para a apropriação do eu psíquico (estágio do personalismo) e essa apropriação do eu corporal pode ser dividida em duas grandes etapas, as quais se realizam durante os dois estágios iniciais do desenvolvimento: o impulsivo-emocional (0 a 1 ano) e o sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos). O estágio impulsivo-emocional realiza o recorte corporal dando à criança condições de diferenciar o seu próprio corpo do mundo exterior. Já o estágio sensório motor e projetivo realiza a integração do corpo próprio (cinestésico) à sua imagem exteroceptiva (corpo visual). (GARANHANI, 2005, p. 86)

Portanto, o trabalho pedagógico na Educação Infantil com o movimento e a expressão corporal transcende a ideia limitadora de que o espaço o corpo está em momentos específicos a serem delimitados, pelo contrário, os estudos de Wallon demonstram que o movimento está presente nas etapas do desenvolvimento justamente porque é através dele que o bebê se apropria do conhecimento e adquire consciência de si:

Na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação. (GARANHANI, 2005, p.89)

Então, considerando a criança como ser ativo, agente transformador da realidade e de si, o movimento é fundamental para sua constituição enquanto ser social na creche e em todos os ambientes formativos que lhe atravessam de algum modo. Nessa perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53 do capítulo IV, estabelece que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao **pleno desenvolvimento** de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

Considerando a escola e as creches como importantes instituições formativas nesse processo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez, estabelece na seção II, artigo 29 que a Educação Infantil “tem como finalidade o **desenvolvimento integral** da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). Ambos os documentos, trazem a perspectiva de uma educação completa, que desenvolva não apenas algumas áreas em detrimento de outras, mas promova o desenvolvimento de todas elas. Também em consonância com esse raciocínio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, afirmam que

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças. (BRASIL, 2009a p.94)

Outros documentos e políticas educacionais também abordam e norteiam o tema do desenvolvimento integral, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, por exemplo, estabelece que é necessária uma atuação educativa que trabalhe as capacidades “de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” (BRASIL, 1998). Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho com movimento corporal, está inserido especialmente nas capacidades de ordem física, pois trata desde a “possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, ao autoconhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança” (BRASIL, 1998).

Pode-se considerar também que ele engloba mais de uma capacidade, como a cognitiva (que está relacionada, entre outras coisas, ao uso de recursos representativos e comunicativos para se expressar), e a capacidade afetiva (que está ligada ao conhecimento de si e a inserção social, que trata do pertencimento e participação de uma comunidade). Esses, entre outros fatores, manifestam-se também na e através da expressão corporal, pois é através do corpo que são possibilitados, isto é, “o indivíduo é seu próprio instrumento. Ele é ele mesmo e, ao mesmo tempo, o instrumento com que se expressa” (STOKOE E HARF, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais recente instituído em 2017, por sua vez, estabelece como direito da criança e dos bebês na Educação Infantil “**explorar** movimentos, gestos, sons [...]” assim como “**expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos [...] por meio de diferentes linguagens”, entre outros. Isto é, os componentes estão articulados de modo a assegurar, entre outras coisas, a livre expressão da criança e do bebê enquanto sujeito ativo e que comunica.

A partir desses e dos outros direitos estabelecidos no início do documento, o currículo da Educação Infantil na BNCC organiza-se em cinco campos de experiência que também se relacionam com as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, são eles: “o eu, o outro e o nós”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e, por fim, “corpo, gestos e movimento”. Em relação ao último campo, o documento determina o movimento enquanto linguagem e sua potência comunicativa e expressiva:

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. 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, 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, 2017)

Tais determinações em documentos oficiais ratificam a importância do trabalho com o movimento corporal na Educação Infantil, mas, além disso, dialogam diretamente com os estudos de diversos autores da área de corpo e movimento que compreendem a atividade física, mais especificamente o movimento expressivo, como algo de grande importância para a criança pequena não só por proporcionar o desenvolvimento da coordenação motora, afinal, “ela pode e vai além disso, alcançando uma amplitude maior a fim de proporcionar às crianças questionamentos e valores sobre a sociedade na qual estão inseridas” (IZA, 2003, p43). A expressão corporal transcende o campo físico perpassando desde objetivos motores até o conceito e a formação de uma identidade social, aceitação e o desenvolvimento do pensamento crítico. Stokoe e Harf (2015), apontam que a expressão corporal

engloba a sensibilização e a conscientização de nós mesmos tanto para nossas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas como para nossas necessidades de exprimir-comunicar-criar-compartilhar e interagir na sociedade em que vivemos. Sem o corpo o homem não existe como tal; valorizamos o corpo à medida que contemplamos o ser humano enquanto entidade que deve desenvolver-se como uma estrutura integrada em movimento, e questionamos a progressiva dicotomização que nossa sociedade tende a fomentar entre nossas áreas psíquica e corporal. (STOKOE e HARF, 2015, p15)

As autoras ainda consideram a expressão corporal como atividade organizada, isto é, possui: metodologia, planejamento, objetivos claros e intencionalidade. Afinal, o trabalho com o movimento é mais do que permitir mover, é proporcionar um enriquecimento da linguagem corporal. Para Stokoe e Harf isso é proporcionado através de quatro momentos. O primeiro deles é a pesquisa do corpo no sentido de conhecer para transformar: “pesquisamos para conhecer, porque é graças a esse conhecimento que podemos promover modificações e transformações positivas” (STOKOE e HARF, 2015).

Deste modo, pode-se dizer que a pesquisa do corpo oportuniza não só a descoberta do que não se sabe, mas a possibilidade de apropriação de um conhecimento de si e do outro como forma de se auto conscientizar sobre seus limites e possibilidades. O segundo item apontado, é a expressão, a externalização de sentimentos e pensamentos através do corpo. Sobre sua importância, as autoras destacam:

Quanto mais meios de expressão o ser humano puder desenvolver, tanto maior será sua riqueza existencial. O indivíduo que só pode expressar sua vida interior através de uma única via (seja esta escrever, pintar, falar etc.), não realiza todas as suas potencialidades. (STOKOE e HARF, 2015)

O terceiro momento ou aspecto, a criação, proporciona através de sua relação com os demais aspectos um enriquecimento de repertório, uma observação atenta do que já se conhece para que algo novo seja criado. O último, a comunicação, refere-se à troca e aos saberes advindos dos demais aspectos bem como as possibilidades da comunicação consigo e com o outro:

Conheço meu corpo pelo que vejo de similar no corpo do outro, percebo minhas reações a essa aproximação e observo as reações do outro perante essa relação. Além disso, ao ser o objeto da pesquisa e do processo de comunicação do outro não sou um objeto inerte, pois sinto o olhar, o tato e o contato do outro, e isso aguça a consciência da presença de meu corpo para mim mesmo e para o outro. (STOKOE e HARF, 2015)

Esses quatro elementos se relacionam e se alternam, não havendo, portanto, uma ordem ou prevalência, cada aspecto faz parte, de certo modo, dos demais. Esse conjunto, não esgota o que a expressão corporal é e nem suas potencialidades, mas certamente reforça que seu trabalho, especialmente na escola, não deve ser desprezado em relação às atividades de ordem dita intelectual, pois possui em si conhecimentos de fundamental importância para o desenvolvimento integral que os documentos e leis da educação tanto enfatizam. Para Garanhani e Nadolny (2015), o movimento corporal com bebês pode ser dividido em três eixos de trabalho:

- Aprendizagens que envolvam movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e a identidade corporal infantil.
- Aprendizagens que levem à compreensão dos movimentos do corpo como uma linguagem utilizada na interação com o meio através da socialização.
- Aprendizagens que levem à ampliação do conhecimento de práticas corporais historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra. (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p.1012)

Além disso, a linguagem corporal constrói-se através de diferentes fatores, a criança pequena, está inserida em uma gama de situações e espaços que também não são inertes às relações que neles se estabelecem e possuem, em seus modos de organização, normas, condutas e características que representam intencionalidades ocultas ou explícitas. Para Uchôga e Prodócimo (2008), portanto, a educação se dá em todos os momentos, pois se reflete pela organização do tempo, pela forma como os espaços são organizados, etc.

Quando pensamos na intersecção entre corpo e movimento e nas interações que profissionais e crianças estabelecem em seu cotidiano na creche, pensamos no quanto é importante que os adultos se conheçam não só por intermédio daquilo que seus corpos espelham exteriormente, mas igualmente por intermédio daquilo que seus corpos espelham interiormente. É preciso que nos conheçamos melhor não só oralmente, como

o fazemos a todo momento, mas também, é preciso que conheçamos as possibilidades de nossos corpos: seus gestos, movimentos, expressões. (SAYÃO, 2002)

Assim, a importância do movimento corporal se revela não só na infância, mas ao longo de toda a vida, afinal de contas, o ser humano não é objeto pronto passivo às influências do mundo que o cerca e está em constante crescimento pessoal e aprendizado da vida. Reforça-se, no entanto, que para as crianças, além de ser um direito a ser assegurado, é de fundamental importância, pois representa seu modo de comunicação mais íntimo e espontâneo, além de proporcionar a apropriação de saberes acumulados historicamente e a produção de cultura.

A criança é sujeito histórico e ativo na construção de novos saberes para si e para os outros. Garantir-lhe a liberdade de movimento e, mais do que isso, proporcionar-lhe um trabalho organizado e intencional em expressão corporal, é fundamental para um desenvolvimento integral com respeito a todas as suas potencialidades, afinal de contas, a decisão de suprimir as possibilidades da criança também é um ato com intencionalidade, ainda que oculta e não proposital, para a repressão e conservação da ordem.

5. CAPÍTULO IV. ANÁLISE DOS DADOS DE CAMPO

Neste capítulo, percorro algumas vivências do ano de 2018, quando realizei um estágio remunerado não-obrigatório na rede municipal da prefeitura de Sorocaba com crianças de três a quatro anos. Teço reflexões fundamentadas na bibliografia selecionada, apresentada anteriormente no quadro teórico.

5.1 Infâncias sob clausura

Na nossa sala as crianças estão acostumadas a se espremer em espaços pequenos e, ao mesmo tempo, não ultrapassar o espaço pessoal dos outros coleguinhas. Todos os dias enquanto eles almoçam na creche eu vou para a sala preparar os colchõezinhos para a hora do soninho. O espaço disponível na sala é muito pequeno, de modo que preciso fazer malabarismos para encaixar os quase trinta colchões. Às vezes, quando a sala vem muito cheia, preciso desocupar um espaço embaixo da pia e das bancadas e ficamos perto da criança que irá dormir ali para que ela não levante de supetão e bata a cabeça. Não há qualquer margem entre os colchões, eles ficam todos literalmente grudados, parece um mosaico simétrico demais onde os colchões são os azulejos. Na hora do desenho, por exemplo, eles precisam caber todos enfileirados em cima do tatame, é proibido ver desenho fora dele e sem estar encostados na parede, aliás, eles estão quase sempre enfileirados, seja para ouvir a explicação de uma atividade, para esperar a hora de voltar para a sala, ver desenho ou se locomover de um lugar para o outro, estão tão acostumados que fazem fila com facilidade, mas, em contrapartida, demonstram uma enorme dificuldade em fazer roda, por exemplo. (Hilary Machado da Silva, Diário de Campo, 2018)

Na memória acima ficam muito evidentes os desafios encontrados em salas cheias de espaço reduzido. Mas o ponto principal para mim são as estratégias escolhidas para o acolhimento dessas crianças em diversos momentos da rotina. Eles sempre estavam um atrás do outro ou um do lado do outro em linha reta de modo que sentiam até dificuldade de colocar-se em roda olhando uns para os outros nas poucas vezes em que isso lhes era pedido. Essa forma de organização das crianças no espaço visava claramente manter a ordem e visualizar com mais clareza e controle o que estava acontecendo. Ao mesmo tempo em que estavam todos juntos naquele espaço pequeno demais, estavam sozinhos e isolados. Uma das técnicas apontadas por Foucault (1975) como forma de adestramento é a clausura, isto é, a distribuição dos indivíduos em espaços fechados sob o princípio do quadriculamento, isto é:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. (FOUCAULT, 1975, p.140)

É possível identificar esse padrão no arranjo das escolas que separam milimetricamente o espaço a ser ocupado por cada estudante, onde cada um possui um lugar em uma estrutura pré-definida que busca a todo custo isolar cada pedaço de humanidade. Carteiras individuais para que não se distraiam enfileiradas dentro de salas diferenciadas por ano/faixa etária e, não raro, por desempenho, agrupadas em ciclos que se sucedem complexificando cada vez mais os conhecimentos a serem explorados e isolando cada vez os estudantes uns dos outros e da possibilidade de aprender coletivamente, como se o aprendizado só acontecesse dentro da clausura e do quadriculamento. De acordo com Foucault:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. (FOUCAULT, 1975, p. 145)

Isola-se para que seja possível controlar mais profundamente, para que o tempo e os gestos sejam otimizados, para que seja possível instituir ideais, valores e garantir a obediência por meio do enfraquecimento do ser político e coletivo.

5.2 Sobre controlar através dos instantes

A rotina na creche é exaustiva. Tudo acontece dentro de meias horas estreitas emparelhadas: 07h entrada, 7:30 café da manhã, 8h desenho, 8h30 brinquedos e por aí vai. No começo do ano as crianças relutavam em caber nesse tempo cronometrado, afinal cada uma delas têm seu tempo individual e ainda que a escola precise estabelecer uma rotina comum o ritmo era bastante acelerado, o que gerava certo estresse. Se houvesse qualquer imprevisto não havia flexibilização, era preciso cumprir o cronograma, então tudo tinha que ser feito com planejamento para dar tempo. Por mais que depois de um tempo todos acabem se adaptando, sempre paira aquela pressão de fazer tudo exatamente como foi planejado. (Hilary Machado da Silva, Diário de Campo, 2018)

Há muitas formas de controlar a ação e todas elas servem, basicamente, para atingir o maior nível de precisão e eficácia, além de garantir que haja uma homogeneidade dos movimentos. Uma das maneiras é através da rígida restrição de horário, pois não basta

categorizar e separar os espaços, é preciso organizar o tempo de forma eficaz e garantir que essa repartição dele seja seguida. Essa divisão é ainda mais esmerilhada quando se atribui ao gesto uma necessidade de precisão para garantir não só o aproveitamento ideal do tempo, mas para garantir a internalização de um ritmo comum.

O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. **O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos de poder.** (FOUCAULT, 1975, p.149, grifo meu)

É possível observar isso na memória descrita e mostra-se necessária a reflexão sobre salas que são regidas por rotinas densas e muito bem esquadrihadas em conjuntos de minutos precisos que norteiam todo o fazer pedagógico sufocando, por vezes, os tempos individuais e sem se importar com quantos estudantes serão atropelados pelos saberes que devem ser cumpridos até o horário do lanche. Sem se importar com o pão que deve ser rapidamente devorado para que seja possível beber o suco, para que seja possível escovar os dentes, para que seja possível, por fim, retomar os livros, os brinquedos, as palavras e os incontáveis saberes que devem caber naquele espaço de tempo.

Na creche a rotina tende a ser exaustiva não porque não prevê momentos de descanso, mas porque até mesmo esses momentos são rigidamente cronometrados, não havendo espaço para “erros” e desvios de percurso. Os pequenos corpos começam a ser moldados logo no começo do ano, quando choros e ressentimentos pela não adequação ao tempo da escola vão sendo repreendidos até que as crianças já estejam habituadas a marchar em fila do parque para a sala, do banheiro para a parede, de um canto para outro de acordo com o que o horário pede. Como afirmam Souza e Neira:

Em pouco tempo, o que se vê são crianças condicionadas à rotina imposta. Isso causa boa impressão na instituição, pois aquelas que correspondem às exigências são consideradas obedientes e suas professoras são vistas como profissionais eficientes. A eficácia dessa maquinaria não pode ser desprezada uma vez que cumpre seu propósito inicial, o de manter a disciplina e a ordem formando pessoas obedientes. As restrições que inicialmente eram tidas como torturantes passam a ser naturais, necessárias e indispensáveis. As crianças que antes se recusavam a dormir e utilizavam de diversas estratégias para fugir da coerção, em pouco tempo simplesmente pegam sua chupeta, seu paninho e se deitam sem reclamar nem causar maiores problemas. (SOUZA; NEIRA, 2014, p123)

E na creche não basta que se espere em fila: é necessário esperar em silêncio, com o corpo voltado para frente. Não basta assistir ao desenho, é preciso caber dentro do tatame minúsculo com outros trinta colegas, sentar com “perninha de índio” e costas eretas. É preciso dormir rapidamente para que seja possível descansar e se não houver sono é preciso, mesmo assim, esforçar-se mais, porque adaptar-se à rotina é preciso. É preciso caber no seu

colchãozinho estendido, é preciso comer tudo em meia hora, é preciso não brincar com a comida para que dê tempo de comer tudo, é preciso escovar os dentes rápido, é preciso, por fim, caber nas faixas de tempo pré-determinadas da forma mais eficaz possível, afinal, “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 1975, p.150).

5.3 Sobre a hierarquia: dos espaços e das relações

Uma das coisas que mais me incomoda é ter que ser fiscal de comportamento. Se eu não chamo a atenção da criança que está dançando, brincando ou fazendo qualquer coisa na hora ‘errada’ sou repreendida e reafirmam a necessidade de que eu faça para que a professora consiga dar aula. Há sempre aquele estigma que se repete de que a boa professora é aquela brava cujos alunos temem e “não dão um pio” na aula. Eu basicamente estou ali para fazer com que crianças ajam como adultos, sempre quietas, atentas e paradas. (Hilary Machado da Silva, Diário de Campo, 2018)

Uma das coisas necessárias para manter um bom “adestramento” do corpo, como aponta Foucault (1975), é a constante vigilância e a construção de uma estrutura piramidal de poder, cuja base das relações é hierárquica e supõe o controle absoluto de todas as ações. Com essa mudança de perspectiva, passa-se a valorizar ambientes que por si só permitam essa regulação ininterrupta, promovendo um espaço privilegiado que possibilite ao que vigia que veja tudo e a todos com clareza. A clássica divisão das salas de aula em fileiras com a mesa do professor a frente e no centro propicia uma visão ampla de todos os estudantes e, ao mesmo tempo, estabelece uma divisão entre os alunos e o mestre, ao qual todos devem obedecer por sua posição privilegiada bem como pelos conhecimentos que possui.

É histórico também o uso de pessoas específicas cuja função é especialmente reforçar essa vigilância e as forças coercitivas. Foucault (1975) afirma que com o aumento das escolas paroquiais, para maior controle dos alunos na tentativa de ajudar o professor a manter a ordem, elegia-se os melhores alunos para cargos de fiscalização de comportamento e execução das tarefas. Ainda é comum nas escolas a prática de definir o melhor aluno da sala, ou um representante, e dar-lhe uma posição privilegiada sobre os demais por meio da função de anotar os nomes dos alunos que desobedecem e falam durante a aula para que sejam punidos posteriormente com um ponto a menos na nota bimestral ou coisas do tipo. Além desse “cargo” informal dado aos estudantes que melhor se adaptam ao adestramento, também existem cargos dentro da escola que se encarregam de manter a ordem. Os inspetores para o Ensino Fundamental, por exemplo, e no caso da Educação Infantil, auxiliares e estagiários que

supostamente deveriam colaborar com o funcionamento da aula auxiliando o professor e os estudantes, mas dos quais comumente se espera que mantenham os alunos em silêncio e, não raro, imóveis.

Observam-se nesse caso essas relações piramidais onde o professor determina o que seu auxiliar ou estagiário deve fazer e este, por sua vez, determina como as crianças podem ou não se comportar reprimendo constantemente qualquer comportamento determinado como inadequado. O controle, deste modo, é absoluto e a coerção contínua. Assim, é possível afirmar que “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência. (FOUCAULT, 1975, p 173). Como tudo é muito bem analisado, dividido e categorizado, os menores detalhes são exaustivamente revisados para que colaborem na organização e na criação de um ambiente onde o controle total seja possível.

A lógica de organização do espaço escolar é criada a partir de um esquadramento do comportamento das crianças, as quais são observadas detalhadamente. No momento do sono, em específico, a observação cria estratégias de manutenção da ordem. Ao perceber que certa criança é mais agitada para dormir, a professora a conduz para o canto da sala evitando que incomode as demais. Trata-se de uma tática que examina e coage, considera o detalhe, o qual é constantemente observado e articulado no espaço escolar para que se mapeie a melhor maneira de estruturá-lo, sempre visando à manutenção da disciplina. (SOUZA; NEIRA, 2014, p121)

5.4 Sobre coerção: o movimento que lhes é tirado e reprimido

As crianças têm muita energia, mas são constantemente reprimidas por isso. Parece haver uma confusão comum entre o que é desacato ou “gracinha” e o que é simplesmente a necessidade de se mover. Como se não bastasse a rotina que já é cansativa e atropelada, entre um momento e outro eles estão sempre sendo obrigados e se manter em silêncio e parados. É bastante comum fazerem certa “chantagem” para que eles permaneçam imóveis, coisas do tipo “se eu tiver que chamar sua atenção vai ficar sentado na hora do parque” ou então “se correr não participa da brincadeira”. (Hilary Machado da Silva, Diário de Campo, 2018)

É fundamental para que os corpos sejam efetivamente adestrados que não apenas sejam corrigidos e lembrados de agir da forma esperada, mas que se auto regulem através da determinação de regras de conduta que podem promover uma recompensa ou uma punição repressiva. Nesse sentido, Foucault (1975) afirma que,

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade

(desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.

A obediência dessas normas leva a uma premiação que, na escola, pode ser um ponto na média, um adesivo de estrela na atividade, o direito de ir ao parque, um carimbo de bom aluno, o posto de melhor estudante ou até mesmo o já citado cargo de ajudante fiscalizador do comportamento alheio.

Por sua vez, aquele que não segue uma ou mais das regras estabelecidas, sofre penalidades como a suspensão temporária ou definitiva de algo considerado vantajoso ou divertido para a criança. Comumente, essas punições são atribuídas às crianças mais ativas e enérgicas que extrapolam a quantidade de movimento aceitável para o adulto que está no comando, afinal de contas, há uma ideia recorrente de que a aprendizagem se dá na imobilidade, de que é preciso “ficar quieto” para conseguir aprender (IZA, 2003). Diante disso, são comuns punições que restringem ou impedem o movimento: não poder brincar no parque, não participar de um jogo, não pegar algum brinquedo, ficar alguns minutos sentado em silêncio “pensando no que fez de errado” etc, de modo que “a imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio.” (STRAZZACAPPA, 2001, p.69). A respeito disso, Strazzacappa (2001) também afirma:

O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas “palmatórias” da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. (STRAZZACAPPA, 2001, p.70)

Assim, embora as atitudes da criança possam demonstrar por vezes que falta-lhe oportunidades de se mover e se expressar, essas ações são entendidas como falta de concentração, de limites ou desacato às regras pré-estabelecidas, o resultado, paradoxalmente, é uma limitação ainda maior das possibilidades de movimentação e exigência de imobilidade para redimir-se. Além da crença de que a concentração se dá na imobilidade, é frequente que essas práticas se justifiquem, especialmente na Educação Infantil, pelo medo de que as crianças venham a se machucar. A respeito disso, Andrade Filho (2011), afirma que:

É certo que experiências de movimento corporal podem, efetivamente, constituir riscos de diferentes magnitudes à integridade do sujeito criança. Entretanto observamos que as experiências de movimento corporal das crianças incomodam às professoras e à cultura escolar oficial mais em razão da perspectiva pedagógico-política que portam, ou seja, em razão da manutenção da ordem política e simbólica prescrita e da sua falta de disponibilidade dentro dessa ordem para contestá-la, do que, propriamente, em razão dos cuidados exclusivos com a integridade das crianças. (ANDRADE FILHO, 2011, p12)

Iza (2003), usa o termo não-movimento para definir não só os momentos de total imobilidade, mas situações limitantes ao movimento em que as professoras o restringem com o objetivo de manter a ordem na classe. Esse conceito atravessa diretamente os escritos de Foucault no que diz respeito à auto regulação e manutenção da ordem, pois impede-se que a criança faça algo que ela espera fazer sob a justificativa de que ela deixou de merecer aquele privilégio quando desobedeceu, deste modo aqueles que melhor se adaptaram são premiados e, consecutivamente, incentivados a continuar obedecendo, enquanto aqueles que de algum modo não se enquadraram serão castigados e, conseqüentemente, levados a entender o movimento como algo de fato prejudicial. É possível observar que a punição objetiva não exatamente castigar, mas corrigir. Não diminui as forças físicas, mas diminui a força política dos estudantes enquanto seres sociais, uma vez que promove a dominação progressiva do que é mais deles: o corpo.

5.5 Sobre produzir corpos que obedecem: o movimento que lhes é imposto

Com a chegada das datas comemorativas, pequenas “apresentações de dança” começaram a ser ensaiadas, coreografias do tipo que todos nós já presenciamos ou participamos: o “alô galera de caubói, alô galera de peão” da festa junina, o “sou eu assim sem você” do dia das mães e dos pais, entre outros. Os movimentos, gestos que remetem à letra, também parecem ecoar e formar quase que uma coreografia universal amplamente repetida ano após ano. Mas o ponto que me prendeu foi a enorme contradição que se apresentou: corpos que foram o ano todo oprimidos, de repente têm a obrigação de se mostrar ativos, dançantes e expressivos. Obrigação sim, porque os que se sentiam envergonhados eram tidos como “chatos” e “desobedientes”. Quem dançasse “bonitinho” e sorridente no ensaio estava “de parabéns”, quem chorasse era “chato”, ficava sentadinho sozinho em um canto assistindo ou, pior, ficava em pé parado no meio dos outros, ardendo de vergonha e desespero. O dia das apresentações me parece ainda pior: centenas de pessoas desconhecidas na plateia com celulares apontados, a pressão de participar por parte dos pais, a risada coletiva quando um chora, erra ou fica parado. Todos acham engraçadinha a expressão confusa da criança lá na frente, mas eu comecei a me perguntar o que se passa na cabeça da criança, mais especificamente,

das crianças diante dessa situação, dessa rara experiência de movimento que ainda por cima é considerada nas pautas e semanários como expressão corporal. Mas qual corpo está se expressando? O da criança que é obrigada a estar lá na frente mesmo claramente incomodada, chorando? O daquela outra criança repetindo sorridente e mecânica o passo ensaiado mil vezes sem sentido algum? Eu comecei a me perguntar que visão da dança aquelas crianças cresceriam tendo, quais os sentidos produzidos dessa atividade, quais os objetivos por trás disso, seriam eles conscientes de si e dos conhecimentos que as crianças, como agentes ativos, estariam construindo? Seriam objetivos reflexivos? Ou estariam os adultos projetando na atividade suas próprias vontades e as suas expectativas? (Hilary Machado da Silva, Diário de Campo, 2018)

Ao passo que o movimento corporal é reprimido e asfíxiado no cotidiano escolar, ele também vai sendo delimitado para caber em momentos pré-estabelecidos como a aula de educação física, o recreio, a hora do parque e experiências pontuais com dança, todavia, essas experiências muitas vezes apresentam um caráter tão dominador e inexpressivo quanto os próprios comandos para não se mover. Não raro envolvem ensaios cansativos e sem significado para alguma apresentação em eventos escolares - normalmente datas comemorativas como dia das mães e festa junina.

Envolvem ainda a memorização e repetição de passos coreografados que parecem ecoar ano após ano, turma após turma. A apresentação também parece se repetir: a cada turma que se apresenta uma nuvem de celulares a postos para filmar e fotografar, as crianças enfeitadas se colocam diante de uma plateia de desconhecidos para mostrar o resultado do trabalho artístico elaborado: a coreografia. Os adultos não parecem se incomodar com a criança que, assustada com tanta gente, chora no palco e chama pela mãe, o que parece importar é estar ali na frente, com uma florzinha ou coração na mão servindo de entretenimento para os adultos.

Marques (2010) afirma que é comum uma valorização excessiva dessas apresentações (o produto artístico) em detrimento do processo criativo, demonstrando a falta de conhecimento acerca do potencial transformador da dança e da arte de modo geral. Afirma ainda:

As apresentações de danças coreografadas por adultos para crianças e adolescentes para festas, mostras e festivais não raramente são também omissas, passivas, acomodadas, não compromissadas. O potencial criativo, os diferentes corpos, as ideias e culturas dos alunos, quando não são levados em consideração e trabalhados na criação das coreografias apresentadas são inconseqüentes: ingênuas, não são transformadoras. (MARQUES, 2010, p32)

Se o espaço do corpo na escola é esse, qual corpo se produz? Certamente não é o corpo criativo, tampouco o reflexivo, mas aquele capaz de fazer o que se espera do aluno integralmente em todas as atividades: memorizar, repetir, obedecer e consentir. É perceptível a limitação dos movimentos através do enfileiramento, da repressão aos gestos espontâneos, das punições e tantas outras técnicas já mencionadas, mas parece escapar o fato de que muitas vezes os momentos dedicados ao movimento são uma fachada redentora que encobre um outro tipo de submissão e mecanização: a imposição dos mínimos gestos, do jeito de dançar, do jeito de brincar e se expressar.

É como se dissessem “o espaço do movimento na escola é só esse aqui, mas para ganhar o direito de acessá-lo você deve ficar quieto, calado e obedecer o tempo todo e quando você finalmente conquistá-lo é melhor que desfrute dele exatamente do jeito que se espera sob a chance de perdê-lo novamente”. Não se trata de um corpo que está sendo ignorado, como possa vir a parecer, mas de um corpo que está sendo moldado pela repressão e cujo resultado é a submissão. Strazzacappa esclarece:

O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. (STRAZZACAPPA, 2001, p.79)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar e compreender: dentre tantas práticas opressoras, que ora impõem o movimento corporal, ora o proíbem, como construir uma prática humanizadora que caminhe na contramão do adestramento dos corpos? Através do percurso metodológico percorrido, foi possível compreender que embora a criança tenha direito a uma educação que contemple todas suas dimensões e linguagens e o considere ser ativo e produtor de cultura, por vezes as práticas adultocêntricas insistem em silenciá-la não atentando-se a uma de suas necessidades mais básicas para expressão e comunicação que é o mover-se:

Não se pode pensar que a criança utiliza apenas a linguagem verbal para se comunicar. A criança tem “cem linguagens”: o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação e a música, todas são linguagens, que oferecem oportunidades para expressão lúdica. Toda criança aprende a falar primeiro por gestos, olhares e, depois, usa a palavra para se comunicar (KISHIMOTO, 2010, p.5)

Por meio da leitura e sistematização da bibliografia estudada, foi possível constatar a importância do movimento corporal no cotidiano da creche, uma vez que a capacidade simbólica é otimizada através das vivências corporais de modo que o corpo “como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena como sujeito cultural.” (GARANHANI, 2005, p.91) Isso implica a possibilidade de afirmar que a valorização da imobilidade na Educação Infantil como algo necessário para o aprendizado é não somente uma ideia infundada, como também uma violência, já que através do corpo as crianças não só se comunicam e se expressam como se apropriam do conhecimento e da cultura.

Deste modo, mostra-se fundamental formar professores, não só nos cursos de graduação, mas também através da formação continuada para aqueles que já atuam em creches, conscientes de que o espaço do corpo na escola é a menor das questões a ser respondida: o espaço do corpo é na escola, em todos os momentos, em todas as atividades, afinal de contas nós somos corpo e é essa corporeidade que nos permite experimentar a realidade.

É preciso formar profissionais conscientes do desenvolvimento infantil, conscientes do valor cultural e político da expressão corporal e do corpo consciente de si. É preciso proporcionar essa tomada de consciência de si mesmos para que eles compreendam a potência desse processo e não deixem de proporcionar isso a seus estudantes. É como nos alerta Oliveira-Formosinho: “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas

nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.14)

É possível concluir que, para além de fórmulas prontas e manuais de como agir pedagogicamente, é preciso promover a reflexão acerca das práticas pedagógicas, não deixando que as práticas violentas produzam marcas a serem repetidas, mas desconstruí-las através do pensamento crítico, da ação reflexiva e de um trabalho com bases consistentes. Esse trabalho buscou desvelar nas práticas educativas os resquícios de dominação que muitas vezes passam despercebidos: o dedo apontado que manda sentar, a ameaça, o controle absoluto dos gestos e até dos instantes, a mordada invisível que por vezes é colocada em quem não a consegue tirar. É preciso resistir. Que sejamos, apesar das raízes fortes do autoritarismo e o adultocentrismo na educação, capazes de refletir sobre nossas práticas, sensibilizando aos outros e a nós mesmos. Por fim, sendo e proporcionando que as crianças também sejam capazes de mover: tanto a si mesmas como ao mundo que as cerca.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil**. Campinas, SP: [s.n.], 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251352/1/AndradeFilho_NelsonFigueiredode_D.pdf> Acesso em: 2 fev. 2021.

AREND, Silvia Maria Fávero. **Direitos humanos e infância: construindo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1978-1989)**. Tempo, Niterói, v. 26, n. 3, p. 605-623, Set. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042020000300605&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Nov. 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. **A concepção de infância na visão de Philippe Àries e sua relação com as políticas públicas para a infância**. Examãpaku: Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais., Roraima, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/examapaku/article/view/1456/1050>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. **Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje**. Psicol. Soc., Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 24-34, Abril 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 ago. 2020

BONADIA, Vanessa Cristina. **A construção histórica da concepção de infância**. Orientador: Mara Regina Martins Jacomeli. 2006. 110 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000390134&opt=4>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1995.

COHN, Clarice. **Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil**. Civitas, Rev. Ciênc. Soc., Porto Alegre, v. 13, p.221-244. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478>>. Acesso em 11 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 302p.

GARANHANI, Marynelma Camargo. NADOLNY, Lorena e Fátima. **A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/51737>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **O movimento da criança no contexto da educação infantil**: reflexões com base nos reflexões com base nos reflexões com base nos

estudos de Wallon. Itajaí: Contrapontos – v. 5, n. 1, p. 81-93, jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/807>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. Campinas/Americana-SP, Biscalchin, 2006.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. **Quietas e caladas**: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na Educação Infantil. 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2538>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, nov. de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em 11 jun. 2021.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: Educação Infantil e/é fundamental. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, Out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 Nov. 2020.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA, Alexandra. **Crianças, ética do cuidado e direitos**: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e237202, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100405&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Nov. 2020.

LEANDRO, Alexandra. **Corpos em movimento no espaço**: narrativas escolares. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 736-754, set. 2016.

LIMA, José Antonio de Oliveira. **Movimento corporal**: a praxis da corporalidade. 1994. 158f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253806>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Formação corporal de professoras de bebês**: contribuições da Pedagogia do Teatro. 2011. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-103922/>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

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

MARQUES, Isabel. **Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações**. In: Algumas perguntas sobre dança e educação. Nova Letra, Joinville-SC, 2010, 1ed, p.23-37. Disponível em: <<http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2015/10/III-Seminarios-de-Danca-Algumas-Perguntas-sobre-Danca-e-Educacao.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. **A construção da infância em uma escola pública de Educação Infantil da cidade de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia

Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: < <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-20082012-110915/pt-br.php>>. Acesso em 21 set. 2020.

MOTTA, Gabriela Massuia. **Indústria cultural, semiformação e as metamorfoses no conceito de infância**. Orientador: Antônio Álvaro Soares Zuin. 2010. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2527>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

n. 2, p. 221-244, Maio 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/civitas/a/4SYMpFLYrQF6pPc6g7xPCzJ/?lang=pt>> . Acesso em 20 ago. 2020.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>Acesso em: 25 ago. 2020

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e interação**. 2006. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13991>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Corpo e movimento: alguns desafios para a Educação Infantil**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 1-11, jan. 2002. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11156>>. Acesso em: 01 set. 2020.

SOUZA, Viviane Sobh; NEIRA, Marcos Garcia. **A domesticação dos corpos infantis: em destaque as práticas escolarizadas na Educação Infantil**. *Conexões*[S.l.], v. 12, n. 1, p. 107-125, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2183>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

STOKOE, Patricia; HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola** (tradução de Beatriz A. Cannabrava). 5. ed. São Paulo: Summus, 1987.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/32365>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. **Corpo e movimento na Educação Infantil**. Motriz, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, 2008. Disponível em:

<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/arti-cle/view/1549/1771>>. Acesso em 15 ago. 2020.

DOCUMENTO DE ACESSO EXCLUSIVO EM MEIO ELETRÔNICO.

INSTITUTO ZERO A SEIS. **Formar para educar**, 2019. Disponível em: <<https://www.zeroaseis.org.br/interna-projeto.asp?id=9>>. Acesso em 31 ago. 2020

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**. Resolução nº 5 de dezembro de 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020

BRASIL. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 20 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica . **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 25 ago. 2020.