

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *Campus* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Monize Laís Fernandes Machado

O corpo da professora pedagoga na relação com as crianças pequenas:
do chão da creche aos documentos oficiais

Sorocaba
2026

Monize Laís Fernandes Machado

O corpo da professora pedagoga na relação com as crianças pequenas:
do chão da creche aos documentos oficiais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Biológicas, da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas.

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

Sorocaba
2026

Machado, Monize Laís Fernandes

O corpo da professora pedagoga na relação com as crianças pequenas: do chão da creche aos documentos oficiais / Monize Laís Fernandes Machado -- 2026. 130f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca Examinadora: Ana Paula Abrahamian de Souza, Andrezza Campos Moretti, Adriana Vilchez Magrini Liza Bibliografia

1. Corpo. 2. Pedagoga. 3. Criança da primeira infância. I. Machado, Monize Laís Fernandes. 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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Monize Laís Fernandes Machado

O corpo da professora pedagoga na relação com as crianças pequenas:
do chão da creche aos documentos oficiais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Biológicas, da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas.

Sorocaba, 30 de janeiro de 2026.

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Universidade Federal de São Carlos *Campus* Sorocaba (UFSCar)

Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Examinadora

Prof.^a Dr.^a Andrezza Campos Moretti
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Sorocaba (IFSP)

Examinadora

Prof.^a Dr.^a Adriana Vilchez Magrini Liza
ONG Lar das Crianças

Agradecimentos

Agradecer tornou-se algo levemente banalizado em minha vida, de um jeito que a deixou mais interessante e quase mágica. Tenho o hábito, desde a leitura de um livro intitulado *A Magia*, de agradecer três vezes por coisas ditas banais em meu dia a dia. Vejo um pôr-do-sol incrível? “Obrigada, obrigada, obrigada” será dito de forma bem rapidinha, quase inaudível. Encontro nuvens muito fofinhas no céu? “Obrigada, obrigada, obrigada”. Assusto-me no trânsito, mas nada de grave acontece? Após uma rápida tremidinha para as liberações somáticas, entoo “brigadabrigadabrigada”. Dito isso, manterei meu hábito também por aqui.

Obrigada, obrigada, obrigada, mãe e pai, Neusa e Gilson, primeira manifestação de Deus em minha vida, por sempre cuidarem tão bem de mim e me proporcionarem uma infância e vida tão incrível! Mesmo quando não nos entendemos mutuamente, o amor abranda os ânimos ao gerar conversas sobre os cachorros, as viagens, a netinha (minha amada sobrinha curitibana) Alice, Gilsinho (meu irmão), Dani (minha cunhada), sobre o tempero novo na geladeira ou sobre alguma nova bugiganga adquirida na Shopee. Mãe, em 2025, enquanto essa dissertação nascia, você enfrentava um câncer com um grande sorriso (para enganar o inimigo, como diz), sem se deixar abater. Rapidamente deu um safanão no mieloma e livrou-se do desquerido! Por isso, repito: obrigada, obrigada, obrigada! É um presente ter você e o pai cheios de saúde. Amo muito vocês!

Obrigada, obrigada, obrigada, Bianca, minha namorada, que me apoiou de todas as formas possíveis para que essa dissertação nascesse, através de atos como uma louça lavada, ou uma ajuda nas montagens ou mesmo através das ausências físicas para que eu pudesse me concentrar e o texto, assim, emergisse. Agradeço, também, pela segunda família que me deu: minha sogrinha Viviane, meu sogro Marco, vovó Pila, vovô Toninho e vovozinha Ana. Amo muito você e toda sua família!

Obrigada, obrigada, obrigada, professora e, agora, orientadora Lucia! Senti-me acolhida, ouvida e entendida desde o seu “bem-vinda” até o fim de todo o processo da construção dessa pesquisa. É uma alegria e um privilégio poder contar com sua mão e seu corpo todo para me auxiliar neste período que, por vezes, é tão solitário. Mesmo diante de percalços, não falhou nas orientações e nos direcionamentos quando eu tendia a me perder entre as nuvens.

Obrigada, obrigada, obrigada, amigas e amigos que compreenderam minha estranha ausência, pois bem sabemos o quanto gosto de estar entre vocês conversando, comendo uma comidinha gostosa, bebendo uma cervejinha gelada e rindo dos absurdos que regem a vida. Sou profundamente grata a cada um de vocês que sempre demonstraram seu interesse em saber

como estava a dissertação. Embora não entendessem “bolhufas” do que eu estava falando, fingiam ou se esforçavam por se interessar. Amo vocês e repito isso sempre que possível!

Obrigada, obrigada, obrigada aos psicólogos Douglas e Pedro, e à psicóloga Katia por, desde 2016, cada um em seu espaço-tempo, me ouvirem, acolherem e ajudarem a desembaraçar os fios de pensamentos e sentimentos desordenados. Meu trabalho de conclusão de curso e essa dissertação nasceram por ter contado com muita ajuda dessas competentes pessoas.

Obrigada, obrigada, obrigada às minhas crianças que tanto me acolheram e muito me ensinaram ao longo desses oito anos como professora pedagoga. Aprendi a trocar fraldas, a interpretar diálogos, prever mordidas, congelar o tempo e, dentre tantas outras coisas, a brincar junto!

Obrigada, obrigada, obrigada, Michele e Gabi, minhas antigas orientadoras pedagógicas que tanto me acolheram durante o ingresso à pós-graduação viabilizando o trabalho de modo que eu pudesse realizar o meu sonho. Agradeço também às professoras-amigas que torceram por mim, Virgínia, Fernanda, Amanda e Carol! Vocês seguirão comigo!

Obrigada, obrigada, obrigada à toda estrutura acadêmica, às trabalhadoras e trabalhadores da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, onde pude me graduar em Pedagogia e defender minha dissertação. O programa de expansão do Ensino Superior impactou profundamente a realidade da cidade de Sorocaba — inclusive a minha. Como eu amo ter sido escolhida pela Pedagogia! Toda a minha formação se deu na educação pública, da Educação Básica ao Ensino Superior; por isso, obrigada, obrigada, obrigada, por eu ser hoje professora efetiva da rede municipal de minha cidade.

Ao escrever meus agradecimentos a sensação de coletivo se instaura, pois a quantidade de pessoas que me cercaram e ainda me cercam ao longo da vida para que eu, hoje, conseguisse estar aqui escrevendo essas linhas é imensa. Só me resta seguir agradecendo por aí. Obrigada, obrigada, obrigada...

RESUMO

MACHADO, Monize Laís Fernandes. **O corpo da professora pedagoga na relação com as crianças pequenas: do chão da creche aos documentos oficiais.** 2026. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas e Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Sorocaba, 2026.

A pesquisa tem por objetivo compreender o corpo da professora pedagoga na relação com as crianças pequenas na creche, tendo como questão-problema “como os corpos das professoras afetam as crianças pequenas e os processos educativos com elas?”. Para buscar por respostas o estudo refletiu sobre aspectos do corpo-professora integrado ao ambiente educativo e ao brincar das e com as crianças, e realizou uma análise da presença ou ausência do corpo nos documentos oficiais, sendo eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394 de 20/12/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia de 2006 e a Base Nacional Comum Curricular de 2017. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico com constituição de um Estado do Conhecimento, documental, com foco na análise de documentos normativos/legais e com uma perspectiva (auto)biográfica. Dialoga com os estudos indisciplinados do corpo, especialmente com a teoria Corpomídia, buscando produzir compreensões situadas e implicadas acerca da complexidade do corpo da professora na creche e de suas relações com as crianças pequenas. Os resultados apontam para a importância do corpo da professora nas práticas pedagógicas e para a necessidade de valorização dos corpos de docentes e das crianças pequenas, compreendendo que a concepção de corpo que se tem reverbera nas propostas pedagógicas e no planejamento dos tempos-espacos educacionais. Evidencia-se na literatura estudada a defasagem de formação corporal, ainda carente de maior espaço, nos currículos de formação docente. Dentre os documentos legais analisados, no documento que rege a licenciatura em Pedagogia foi possível constatar, indiretamente, a orientação de trabalhos descritos enquanto práticos. Embora existam, nos documentos que regem o trabalho na creche, orientações relativas aos trabalhos com o corpo da criança, não foram encontrados direcionamentos a quem justamente irá viabilizar tais propostas: a professora.

Palavras-chave: corpo; pedagoga; criança da primeira infância; creche.

ABSTRACT

MACHADO, Monize Laís Fernandes. **The body of the pedagogical teacher in relation to young children:** from the nursery floor to official documents. 2026. Dissertation (Master's). Center for Human and Biological Sciences. Postgraduate Program in Education, Federal University of São Carlos - Sorocaba Campus. Sorocaba, 2026.

This research aims to understand the body of the pedagogical teacher in relation to young children in the nursery, with the research question being "How do teacher's body affect young children and the educational processes with them?". To seek answers, the study reflected on aspects of the teacher's body integrated into the educational environment and the play of and with children, and carried out an analysis of the presence or absence of the body in official documents, namely: LDB Law No. 9,394 of 12/20/1996, General National Curriculum Guidelines for Basic Education of 2013, National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education of 2010, National Curriculum Guidelines for the Undergraduate Course in Pedagogy of 2006 and the National Common Curriculum Base of 2017. The research adopts a qualitative approach, bibliographical nature, constituting a State of Knowledge review, documentary, focusing on the analysis of normative/legal documents, and with an (auto)biographical perspective. It dialogues with interdisciplinary studies of the body, especially with the Corpomedia theory, seeking to produce situated and implicated understandings about the complexity of teacher's body in the daycare center and its relationships with young children. The results pointed out to the importance of teacher's body in pedagogical practices and to the need to value the bodies of teachers and young children, understanding that the conception of body reverberates in pedagogical proposals and in the planning of educational time and space. The literature studied reveals a gap in body awareness training, still lacking greater space in teacher training curricula. Among the legal documents analyzed, the document governing the degree in Pedagogy indirectly provided guidance on work described as practical. In the documents governing work in daycare centers, it was possible to observe how work with child's body is guided, however, there is little mention and few direct guidelines for who will propose the guidelines: the teacher.

Keywords: Body; Pedagogue; Early childhood child; Daycare center.

O mundo

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus.

Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas:

— *O mundo é isso* — revelou — *Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.*

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

Eduardo Galeano (2022, p. 13)

Sumário

Memorial	12
<i>Movimentar-me e Acontecer-me</i>	14
<i>Poetizar-me com a literatura-curandeira</i>	16
<i>A presença das professoras</i>	24
<i>De volta à superfície</i>	28
Introdução	31
Metodologia da pesquisa e o meu percurso metodológico	36
Revisão de literatura	41
<i>Conceitos e compreensão do corpo</i>	49
<i>O corpo da professora</i>	53
<i>O corpo da criança pequena</i>	58
<i>Formação docente para o corpo em movimento</i>	62
O corpo da professora pedagoga na relação com as crianças pequenas: o ambiente educativo e o brincar	66
Quando as políticas educacionais falam do corpo da criança, também falam do corpo da professora	74
<i>Quadro 1: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - LDB - Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996)</i>	76
<i>Quadro 2: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013)</i>	84
<i>Quadro 3: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)</i>	106
<i>Quadro 4: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (2006)</i>	108
<i>Quadro 5: Base Nacional Comum Curricular (2017)</i>	111
<i>Quadro 6: Breve resumo dos resultados encontrados em todos os documentos</i>	117
Considerações finais do processo	119
Referências	123

Memorial

Dos momentos em que me entendi por gente

“E o tempo se conta mesmo em anos. Deus me livre se fosse em dias... Como é que se pode ver a curva tão larga das coisas... tão próximo como é próximo o dia?... A palavra que falta para completar um pensamento pode levar meia vida para aparecer.”
(Clarice Lispector, 2011, p. 98)

Eis que me encontro na busca por emergir palavras de minha infância, que levaram alguns anos para se fazer ouvir, dada as curvas de vida percorridas até aqui; e agora, vejam só, chegou a hora delas. Podem entrar, palavras!

Os bons anos se passaram e uma sensação ambígua me invade ao refletir sobre eles: Teria eu acontecido? Aconteci em plenitude ou apenas em fragmentos? Aconteci muito ou pouco? Muito ou pouco experienciei? Sei que sou o que vivi intensamente, mas também o que ficou em suspenso, à espera de vir a ser. Muito ou pouco aconteceu de mim? Fui presença, fui travessia. Acontecer talvez seja medido por intensidade.

Se penso em quantitativos, os comparativos seriam desonestos. Seria minha trajetória passível de comparação? De qual métrica parto? Comparo com o muito ou com o pouco? Com realidades opostas ou paralelas — que se encontram apenas no infinito? As palavras já se achegaram e se fizeram questionadoras.

Percebo que parto sempre de uma postura poética, buscando uma visão sensível do mundo. Enquanto escrevo esta dissertação, procuro, no encontro de palavras e entre elas, uma nova dança que possa alumiar e acalmar aquilo que me coça — e, talvez, coce também na leitora ou no leitor deste trabalho — como em *A Função da Arte/2*, de Eduardo Galeano (2022). Trata-se de um microconto em que missionários, na tentativa de evangelizar um cacique, ouviram a fatídica frase: “– Você coça. E coça bastante, e coça muito bem. E sentenciou: – Mas onde você coça não coça” (Galeano, 2022, p. 28).

O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semiconsciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e da linguagem (Larrosa, 2019, p. 60).

Espero tirar da penumbra o que me pertence enquanto humana, enquanto professora pedagoga. O que me coça pode não necessariamente tocá-la ou afetá-la de algum modo. Contudo, espero que, entre as reflexões a seguir, algo chegue até você — ainda que seja para

contradizê-las. Quem sabe você queira lembrar suas próprias vivências, como você aconteceu, como foram suas danças, suas brincadeiras; quem sabe pense no que lhe coça, quem sabe tracemos alguns paralelos entre nossas infâncias. “E, talvez nessa história em que um homem¹ se narra a si mesmo, nessa história que talvez não seja senão a repetição de outras histórias, possamos adivinhar algo daquilo que somos” (Larrosa, 2019, p. 30).

Entre invenções e adivinhações, caminharei pelo corpo, corporeidade e literaturas de minha infância em uma espécie de regresso da memória, partindo de continentes fotográficos até mergulhar pelas zonas abissais das lembranças. Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo (2007) comentam sobre a elasticidade contida nas narrativas e suas visitas ao passado que emergem no presente. Como uma espécie de efeito borboleta, pretendo confabular com autoras e autores sobre os desdobramentos dessas memórias em minha trajetória acadêmica e profissional.

Darei início, então, pela mais recente: a apresentação de um espetáculo ocorrido em 2003, da companhia de ballet “*Ponta do Pé*” do Clube União Recreativo de Sorocaba/SP.

Figura 1 - Declamação do poema ao lado. Sou a da direita.



*O malandro desce o morro,
foi morar lá na cidade.
Tirou o lenço e pôs gravata,*

ficou cheio de vaidade!

*A favela ficou triste...
O salgueiro até chorou
de ver que o pobre do malandro,
a sua alma abandonou.*

*Mas não se importe, minha gente,
o malandro voltará!
Quem nasceu para ser malandro,
só no morro morrerá!*

Autor(a) desconhecido(a)

Fonte: Acervo pessoal. Registro feito por minha mãe, Neusa Maria Fernandes Machado.

¹ Jorge Larrosa (2019), como tantos outros autores, parte de sua experiência enquanto homem. Aqui, porém, de modo incomum, iniciaremos um diálogo que prioriza o feminino, a partir da voz de uma mulher que narra a si mesma. Não o faço por ofensa à gramática, mas por entender que as creches — espaço em que se estabelecem esses diálogos — têm, no corpo docente, mais de 97% de profissionais que se reconhecem como mulheres (dados Inep, 2024; sem informação disponível sobre pessoas não binárias).

Não sou capaz de reproduzir uma das ligações químicas que estudei por meses a fio durante o Ensino Médio. Entretanto, passados 22 anos, posso recitar o poema descrito acima.

Lembro-me da Marli, uma professora austera e loira, lembro-me de detalhes da folha amassada de tanto manuseá-la e da letra cursiva que não era minha. Antes de subir ao palco, era necessário abrir as cortinas e espiar o público, no espaço visível na Figura 1, logo atrás de mim, enquanto eu dublava o início do samba-enredo “*Alô, Vila Isabel! Vamos neessaaa!*”. Após a dança, um grande holofote, microfone em mãos e o sorriso no rosto compunham a cena. Essa sequência se repetiu durante os quatro dias de apresentação do espetáculo, como uma anúncio da chegada do malandro: outra menina da minha idade, iniciando sua dança ao som de “*Madalena, Madalena / Você é meu bem querer*”, de Martinho da Vila.

Esse fragmento de vida me traz a possibilidade de três desdobramentos marcantes durante minha infância: o *movimentar-me*, seja nas danças ou nas brincadeiras de rua; o *poetizar-me* por poesias e livros; e o *apreço (ou não) pelas minhas professoras*, formais ou informais.

Convido-a, então, a observar as minúcias de minha infância. Escolho por previamente prepará-la para possíveis endossamentos de memórias, pois ao tratar daquelas oriundas da infância, Tizuko Morchida Kishimoto (2017) exemplifica-as como algo que permanece represado em nós, pronto para emergir quando alguma imagem ou lembrança nos remete à época passada. Essas represas emergem sob um novo olhar – já esperado –, enquanto me torno diariamente uma adulta brincante, entusiasta e defensora das infâncias.

Movimentar-me e Acontecer-me

Para mim, é como se o movimento fosse condição do acontecer. Ele sempre fez parte de minha infância, mesmo com um porte físico que, em certos momentos, levava muitos a duvidarem de minha capacidade em atividades que eu desempenhava com maestria. Dos seis aos dez anos, frequentei o ballet duas vezes por semana. Dessa rotina, guardo sobretudo as lembranças do período em que meu pai era responsável por me levar às aulas. Nesses dias, já se pressupunha a parada, após a aula, em uma padaria para comprar um salgado — um enroladinho de presunto e queijo — e um suco de laranja, antes de seguirmos rumo à Biblioteca Municipal Infantil, onde eu escolhia um livro naquele verdadeiro mar de títulos.

Após essa saborosa digressão, retorno para o *movimentar-me*. Hoje bem sei que um dos principais motivos para estar no ballet era o meu controle de peso e colesterol, naquela época persistentes em continuar a aumentar. No entanto, para além da dança, meu corpo e toda minha corporeidade me permitiram vivenciar minha infância em sua completude.

Varri muito chão de terra batida com uma vassoura desrosqueada do cabo, juntando poeirinhas para meu banquete. Colhi limões tahiti em seu pé baixinho até meus dez anos, amoras roxas diretamente de seu imponente pé até meus sete anos, e ameixas amarelas em seu pé imenso bem na frente de casa, até meus cinco anos (será que era imenso mesmo? Imagino que sim, pois o pobre foi arrancado para não destruir a calçada – ironias de adultos). Atingi meu ápice na técnica de pular elástico aos nove anos. Tirei o tampão do dedão do pé inúmeras vezes ao correr de chinelo pela rua durante todas as brincadeiras que ela me convidava, com as outras crianças da rua.

Figura 2 – Eu, aos seis anos, imune às manchas eternas de amora graças à técnica avançada de minha mãe: cachecol no busto, calcinha e sandália de fácil limpeza. Nota-se que eu nunca fui gorda, de fato, mas a magreza exacerbada dos anos 90 e 2000 reproduziu uma pressão estética durante toda a minha infância e adolescência.



Fonte: Acervo pessoal. Foto tirada por minha mãe, Neusa Maria Fernandes Machado.

Na Figura 2, apareço colhendo amoras em 1998, aos seis anos de idade, com o mínimo de roupa possível — escolha motivada pelo cansaço de minha mãe diante da quantidade de uniformes escolares manchados. Hoje, percebo que essa experiência de infância contribuiu significativamente para a assimilação de determinados conteúdos ao longo de minha formação acadêmica, uma vez que tais aprendizagens se deram de modo incorporado, em situação de presença corporal. Essa perspectiva encontra ressonância nas reflexões da estudiosa de Rudolf Laban (1879-1958), Lenira Rengel (2006), como se observa a seguir:

Laban nos ensinou que com o corpo adquirimos conhecimento. Ele, já na sua época, dizia que não é possível separar conceitos abstratos, ideias e/ou pensamentos, da experiência corporal. Esta é a base primeira do que podemos dizer, pensar, saber e comunicar. A noção de que corpo e mente fazem parte de uma mesma realidade é a base da Arte do Movimento de Rudolf Laban (Rengel, 2006, p. 122).

Enquanto colhia amoras, as oito ações básicas de esforço descritas por Rudolf Laban faziam-se presentes: o deslizar dos dedos pelas frutas, o flutuar entre as folhas, o sacudir dos galhos para que aquelas inalcançáveis viessem até mim, o torcer de alguns ramos ou o saltar — o “chicotear” do corpo — para ampliar meu alcance. Ao mesmo tempo, o corpo pontuava os lugares onde as frutas se encontravam e se voltava à escolha das folhas mais vistosas, que depois ganhariam novos sentidos nas brincadeiras de “comidinha”. Segundo o autor, as oito ações se desdobram entre *espaço*: direto ou flexível, *peso*: leve ou firme e *tempo*: lento ou rápido. Deslizar, flutuar, pontuar, sacudir, pressionar, torcer, socar e chicotear (Rengel, 2006) são ações que muitas vezes findavam em um colhimento de fruta e, possivelmente, manchava as pontas de meus dedos e o solado dos pés. As manchas se vão, mas ficam os dedos — e com eles todo o conhecimento dos espinhos dos galhos do limoeiro e de como subir na árvore (ou melhor, observar meu irmão subir, sendo honesta) para colher as ameixas amarelas. Hoje, encontro-as apenas em feiras, extremamente caras, onde são chamadas de nêspas.

Poetizar-me com a literatura-curandeira

Para entreter curiosidades, o velho Alfredo oferecia livros ao menino e convencia-o de que ler seria fundamental para a saúde. Ensinava-lhe que era uma pena a falta de leitura não se converter numa doença, algo como um mal que pusesse os preguiçosos a morrer.
(Walter Hugo Mãe, 2016, p. 78)

Percebo, na idade de hoje, como a literatura me traz vigor e boa saúde. Na epígrafe deste trecho, provindo do delicado romance *O filho de mil homens*, do autor português Valter Hugo

Mãe, foi onde pude encontrar, pela primeira vez, a descrição de uma mulher com nanismo apresentada em toda sua humanidade, sua força, sua raiva, suas vontades, seus temores e orgulhos. E não somos todas assim? Nos períodos em que me perco em telas ou que sou tomada pela ansiedade da vida adulta, é a literatura que surge com a força de uma curandeira, afastando as penumbras da mente com histórias inerentes à minha cura por meio de histórias que me transpassaram com vivências e conhecimento de mundo que não daria conta de acessar apenas nas relações humanas.

Já na infância, sobretudo no período de alfabetização e letramento, a literatura surgia como alimento para minha criatividade sempre brincante. Por volta dos oito anos, encontrei minha amiga Maribel em *Pluft, o fantasminha*, de Maria Clara Machado — como também em tantos outros livros que habitavam as estantes da Biblioteca Municipal Infantil de Sorocaba. Livros que, quando grandes e de capa colorida, tinham um encanto especial. Lembro-me ainda do cheiro peculiar de poeira, mofo e madeira, aliado ao som do chão de taco sob os passos pelos corredores. Recentemente reli a obra para minhas crianças. Pude visitar o baú de Tio Gerúndio, os pastéis de vento da Mãe Fantasma e a teoria de que todo papel celofane já foi um fantasma. Eu sei o gosto que os pastéis de vento têm desde a primeira leitura! Em lugar nenhum são descritos, mas suspeito que nossa mente tenha poderes especiais para inventar até sabores.

Aos nove anos brinquei muito de *o jardim secreto*, cavando um buraco próximo ao pé de amora, fingindo ser o jardim que somente eu era capaz de encontrar. Nesse caso, a literatura veio a mim através do cinema. *O jardim secreto* é um filme que me apresentou incontáveis vezes, além do belíssimo jardim com sua chave cheia de arabescos, um menino com paralisia levemente similar à do meu primo Renan, mas que falava e se portava de modo revoltado e mimado. Lembro da sensação de perceber que aquela criança sentia raiva por não ser olhada como gente, tendo sua revolta diminuída ao iniciar as interações com outras crianças, especialmente com a menina que passou a morar em seu castelo — para mim, aquela casa imensa com um jardim imenso ao lado sempre será um castelo. Brigavam como crianças. Não havia necessidade de pisar em ovos entre eles — ainda que a menina fosse considerada “típica” e o menino, uma criança com deficiência. Lembro-me dos dois, e de um amigo que falava com os animais, visitando o jardim secreto — e eu ali, com a sensação de estar juntinho deles. Adquiri recentemente o livro homônimo e pretendo lê-lo.

Encontrei, já aos 10 anos, *Bisa Bia, Bisa Bel* de Ana Maria Machado. Talvez o sobrenome das autoras tenha me capturado antes mesmo de suas produções literárias. De acordo

com as minhas lembranças, trata-se de uma novela com memórias inventadas. Lembro-me de lê-lo em voz alta para minha mãe, enquanto ela tecia para mim alguma roupa de crochê.

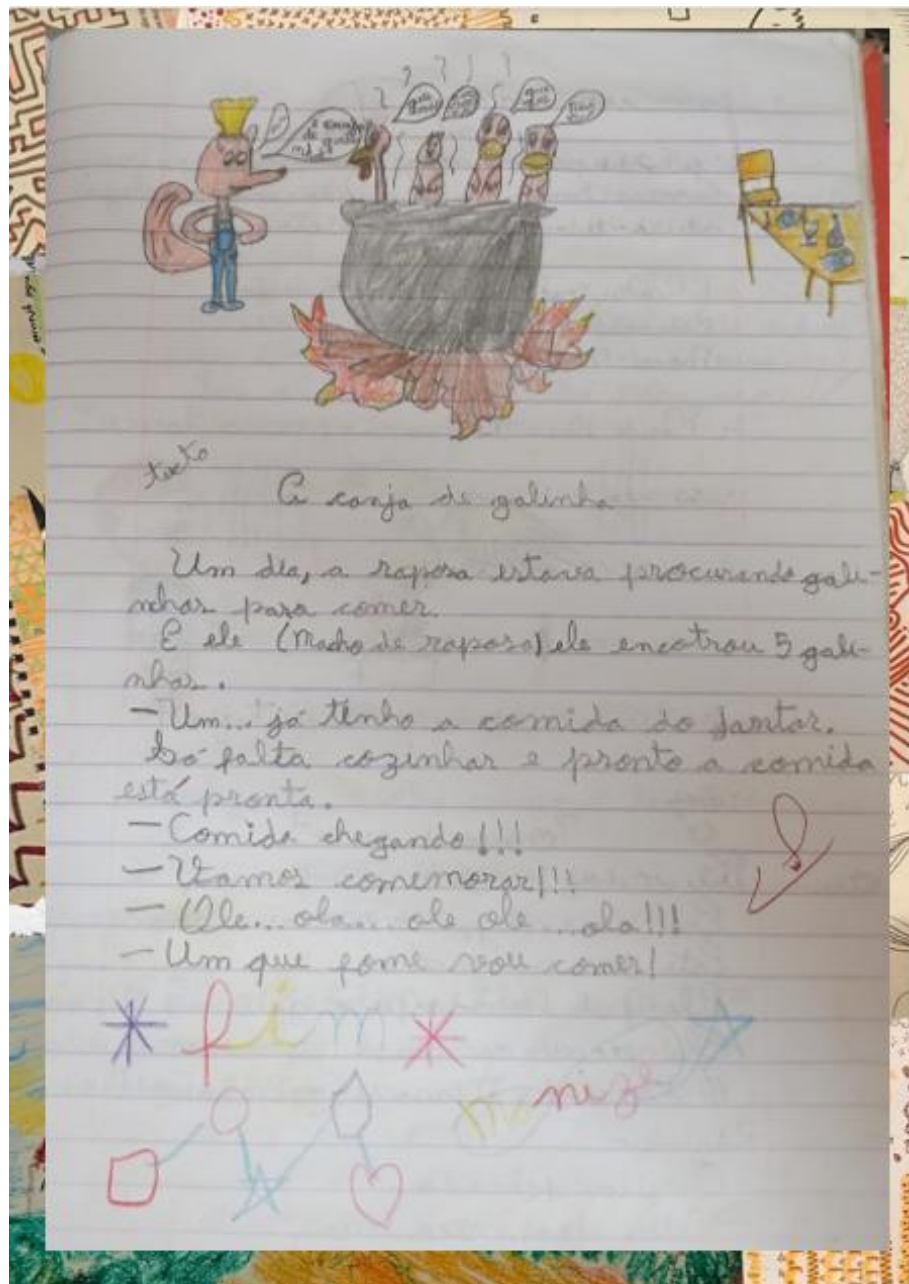
Tomei conhecimento da obra graças ao importante conjunto de livros distribuídos pelo Ministério da Educação em 2003, composto por cinco volumes de diferentes gêneros. Eu os trocava com minha prima Renata, a fim de ampliarmos nosso repertório de leitura, o que despertou meu interesse pela poesia e me apresentou a importantes nomes da literatura infantil — cujo reconhecimento se aprofundaria nos anos posteriores. Pude adentrar nos poemas de Cora Coralina, Cecília Meireles, Manoel de Barros, Olavo Bilac, Vinícius de Moraes, entre tantos outros nomes.

Essas vivências só foram possíveis através do incentivo e acesso a livros desde minha primeira infância, providos pela tríade mãe, pai e professoras. Com isso, desenvolvi uma leitura autônoma e fluída desde os sete anos de idade. Em paralelo com o pensar de Yolanda Reyes (2010), essa forte exposição a boas literaturas se desdobrou em maneiras empáticas de existir logo na infância, como é possível observar a seguir:

[...] "oferecer leitura" às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. Não fomentamos a leitura para exibir bebês superdotados, e sim para garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação (Reyes, 2010, p. 16).

Dentro da possibilidade de transformação de pensamento, criatividade e imaginação gerada pela combinação de um bom desenvolvimento do meu corpo letrado, trago alguns registros das minhas produções textuais criadas na 2ª série, aos 8 anos, em 2001. Como as figuras a seguir contêm textos manuscritos, priorizou-se o tamanho e a formatação das imagens de acordo com a necessidade de cada uma, possibilitando uma leitura satisfatória, ainda que isso implicasse superar meu incômodo com alguns trechos em branco.

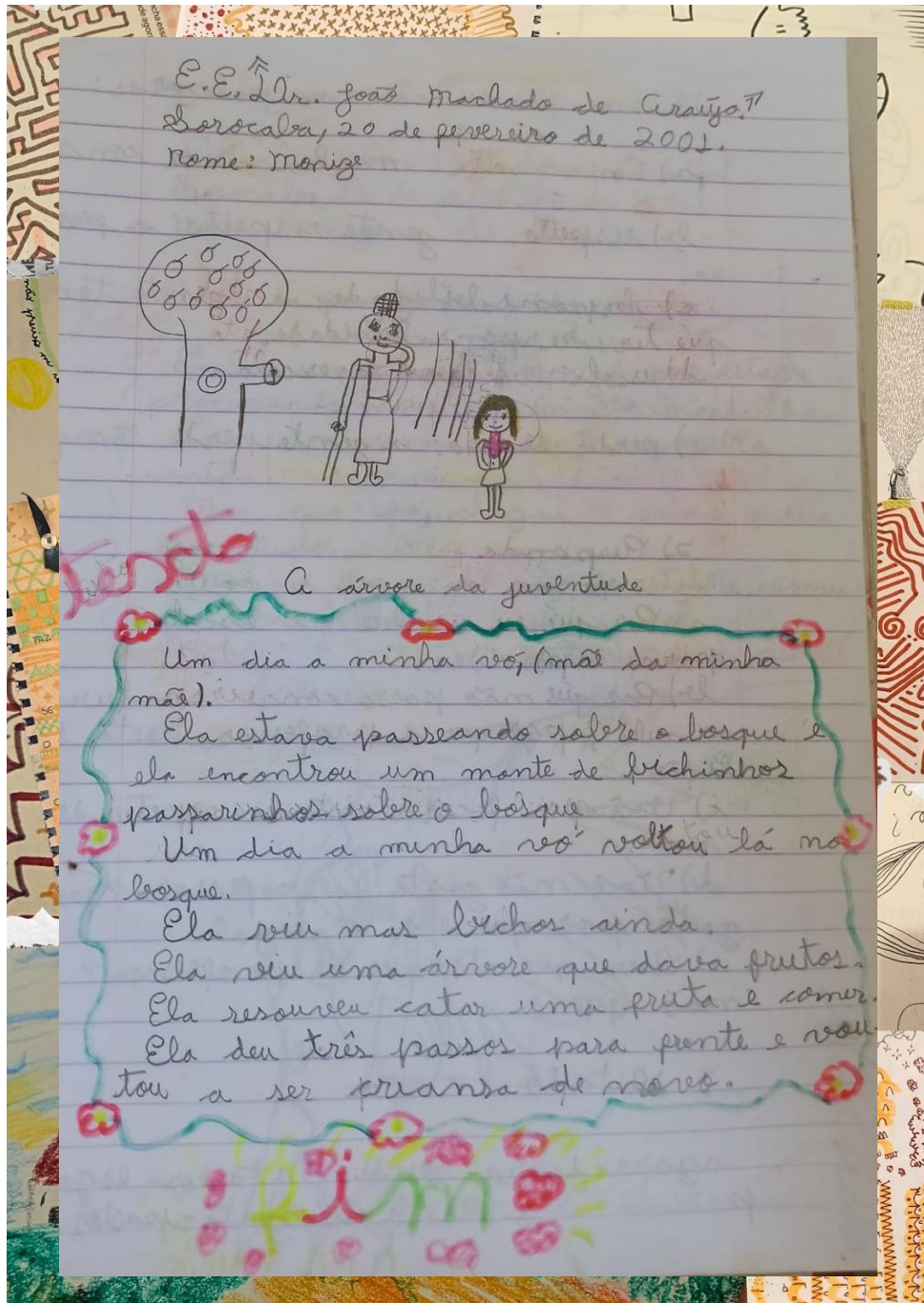
Figura 3 - Produção de texto autoral baseada em uma ilustração apresentada pela professora.



Fonte: Acervo pessoal.

Nitidamente, na Figura 3, a empatia na infância ficou apenas entre os pares, já que pouco me importei com as pobres galinhas no panelão. A descoberta das pontuações e suas funções também me saltaram aos olhos. Percebi como o ato de escrever “fim” ao final surgia redentoramente quando não sabia como finalizar.

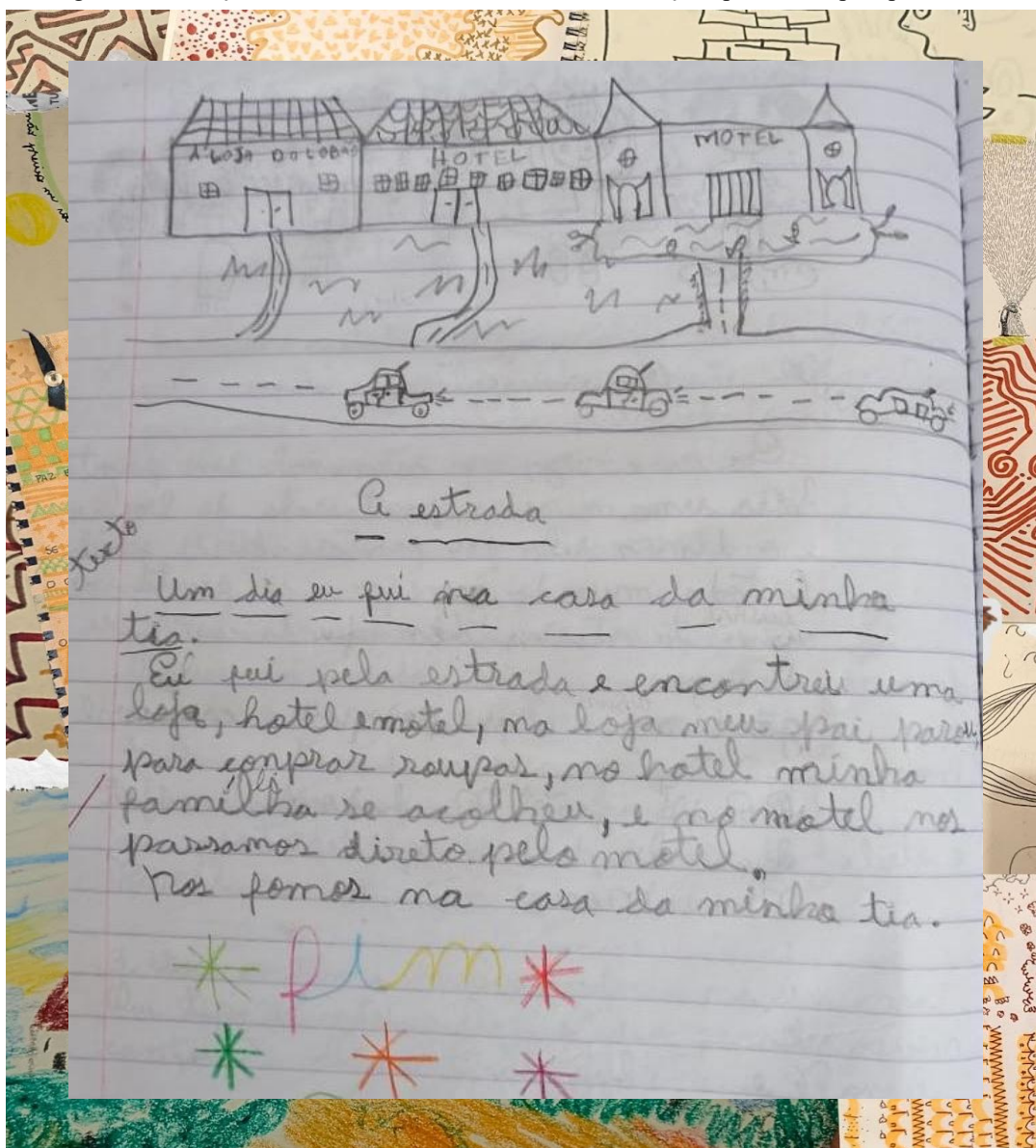
Figura 4 - Produção de texto autoral baseada em uma ilustração apresentada pela professora.



Fonte: Acervo pessoal.

Nesta produção já é possível encontrar o famigerado cabeçalho que perdura até os dias atuais. Essa redação foi criada anteriormente à “A canja de galinha”, sendo possível observarmos uma menor desenvoltura nas pontuações. A avó mencionada na produção foi a única com quem convivi até meus 13 anos, Dona Tita. Emociono-me a pensar nela dando três passos para frente e voltando a ser criança em alguma realidade.

Figura 5 - Produção de texto autoral baseada em uma ilustração apresentada pela professora.



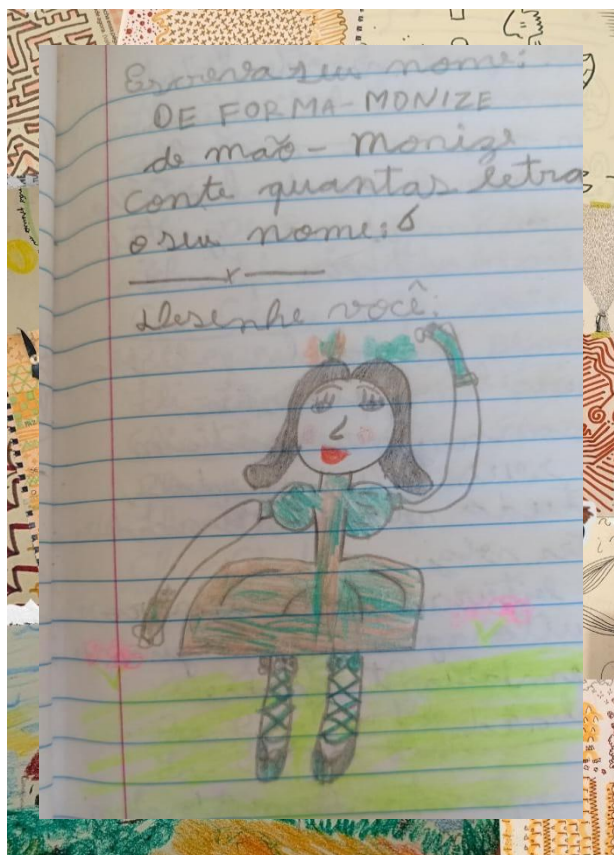
Fonte: Acervo pessoal.

Essa é uma das minhas produções mais divertidas de reler, pois é visível que a curiosidade é indissociável da infância. Eu não fazia a menor ideia do que era aquele lugar de luzes neon coloridas, mas eu sabia que era um espaço proibido para nós, crianças. Os motivos jamais me foram explicados. Era um assunto abafado — mas não em minha imaginação.

Guilherme do Val Toledo Prato e Rosaura Soligo (2007) destacam que a memória, embora constituída individualmente, está vinculada ao contexto sociocultural em que se insere. O contato com essas lembranças adormecidas jamais teria sido possível sem o cuidado de minha mãe ao guardar com muito carinho — e também com esquecimento — esses cadernos que, após anos de hibernação, foram despertados para ganharem nova vida em minha pesquisa. Não como

pura nostalgia (mesmo que prazerosa), mas com a intenção de investigar a trajetória de construção do meu corpo e da minha corporeidade, ao mesmo tempo em que reflito sobre a importância e defesa das infâncias em seu pleno desenvolvimento e seus reflexos na formação de futuras pedagogas.

Figura 6 - Autorretrato.



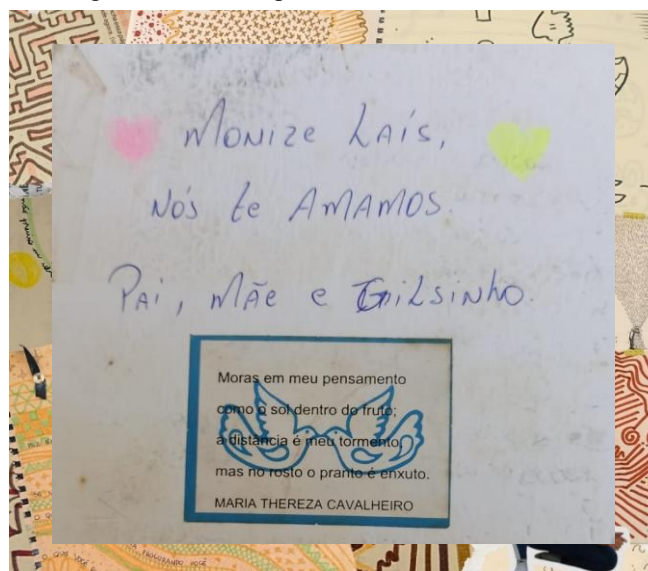
Fonte: Acervo pessoal.

Mergulhando em mais um ano, o autorretrato presente na figura 6 foi encontrado em um caderno da 1ª série do Ensino Fundamental, criado em 2000, aos meus sete anos. Pouco coerente com a realidade, escolhi me retratar como a bailarina que nunca fui (*spoiler* para a Monize de sete anos): clássica e elegante. Como relatado, o ballet do qual eu fazia parte assemelhava-se mais a coreografias ensinadas de forma leve e divertida do que à postura técnica do ballet clássico que eu tanto admirava. Na época, não era essa a vivência que eu desejava; hoje, porém, eu a enxergo com bons olhos.

Isabel Marques (2012) afirma que é possível mapear o conceito de dança a ser trabalhado pela professora a partir de sua percepção prévia. Como exemplo, a autora menciona que uma professora “que não gosta de dançar, que não pode dançar por questões religiosas, que não tem um histórico familiar dançante, provavelmente privará seus alunos desse

conhecimento” (Marques, 2012, p. 22). Em minhas turmas percebo, mesmo sem conhecimento prévio intencional e aprofundado, como as percepções do corpo desenvolvidas durante minha infância influenciaram no meu fazer pedagógico com as crianças pequenas e suas danças.

Figura 7 - Contracapa de um dos meus cadernos.



Fonte: Acervo pessoal.

Em toda contracapa dos meus cadernos escolares até a 3ª série (salvo engano), meu pai escrevia, em nome da família, essa doce mensagem: “*Monize Laís, nós te amamos. Pai, mãe e Gilsinho*” (Figura 7). Fui, de fato, criada com muito amor — cada um à sua maneira de demonstrá-lo: pela escrita nos cadernos, como meu pai; pela fala quase exaustiva (da qual herdei, inclusive, a profusão de palavras amorosas), como minha mãe; e pelos abraços e conversas aleatórias que sempre me encantavam, como meu irmão.

Eis, então, outra digressão que se insinua, mas logo se dissipa. Abrindo espaço para confabulações entre autores, como o estudioso da teatralidade infantil, Ricardo Japiassu (2007), em diálogo com Lev Vigotski (1896-1934). A partir dessas produções textuais da Monize aos oito anos, essa conversa toma rumos mais aprofundados sobre a importância da atividade do criar/fazer, como se observa a seguir:

A criança faz "poesia" e "desenha" não exatamente porque um futuro poeta ou futuro artista plástico está lutando para desabrochar nela, mas, sim, porque esses atos de criação são, naquele momento, necessários para ela - e porque existem potencialidades criativas que dizem respeito a todos e a cada um de nós. Ainda segundo Vygotsky, a importância da *criação artística* na infância reside no fato de que ela auxilia a criança na superação da estreita e difícil passagem ao amplo funcionamento da *imaginação criadora*, que irá conferir à *imaginação* uma nova direção ao longo do subseqüente desenvolvimento psíquico (Japiassu, 2007, p. 23-24, grifos do autor).

É muito importante pensar na potencialidade criativa da criança não pela perspectiva de um *vir a ser*, mas sim em suas necessidades do agora, superando a visão utilitarista das artes e

de tantos outros saberes. Foi essencial para minha formação humana a exposição, promovida por figuras adultas, às distintas formas de expressão artística e à possibilidade de experimentá-las. A partir da leitura do autor, amplia-se meu olhar para a compreensão de que cabe, hoje, a mim fomentar o acesso às artes, sem a pretensão de transformá-las pela obrigatoriedade do fazer. Paulo Freire (2013) já apontava a necessidade de viver a discência com integralidade, uma vez que minha postura enquanto discente se refletiria na prática docente. Em meus cadernos, reconheço ter vivido essa necessidade, ainda sem saber a pedagoga que me tornaria...

A presença das professoras

Recordar vem do latim e significa “*passar pelo coração*”. De igual maneira, tradição é outra voz latina que se associa ao fato de entregar. Isso significa que a mãe passa pelo coração aquilo que um dia alguém cantou e ficou escrito no fundo de sua memória, e que entrega esse legado imaterial ao seu filho quando o embala e o envolve com palavras (Reyes, 2010, p. 33, grifo da autora).

Aquela que passou — e segue passando — pelo coração foi a primeira professora não formal com quem tive contato: minha divertida mãe. Sempre animada, criativa e cheia de vida, escreveu no fundo da minha memória como varrer a terrinha com a vassoura que ela tirou o cabo. Inventou e segue inventando brincadeiras com o “nada”, dona do maior ócio criativo que já conheci. Até hoje ensina-me como levar a vida com alegria e disposição, apesar das adversidades. Muito do meu ser musical-dançante também é herança de minha mãe, sempre animada cantando e dançando pela casa.

Dentro do mesmo âmbito de educação não-formal, tenho lembranças da Marli, professora do ballet já citada, e de Seu Pedrinho — um querido senhor de idade já avançada que sempre oferecia sugestões para as coreografias criadas enquanto fumava seu charuto. Sua partida foi, inclusive, a primeira marca que a morte me deixou. Lembro-me de um velório com lágrimas — eu aos sete anos —, mas também com muita música e boas lembranças. Lembro-me da paródia criada em sua homenagem pelas meninas do ballet: “*Ai que saudade me dá / Ai que saudade me dá... / Do bate-papo, do disse me disse, / Lá do Seu Pedrinho, ai que saudade me dá!*”. Todas as despedidas poderiam ter essa leveza, não é mesmo? Causa-me até um arrepio ao evocar desse momento.

Liliane e Maria Eugênia foram minhas professoras de piano e cravo, respectivamente, dos nove aos doze anos. Em ambas as aulas eu amava estar presente; em casa, no entanto, detestava permanecer sentada treinando escalas ou decifrando partituras. Hoje reconheço a

importância dessa experiência na minha formação, especialmente por ter aguçado minha percepção de rítmica e melódica. Tenho plena consciência que isso se deve ao empenho de ambas, assim como ao da doce Cidinha, professora de teoria musical no Conservatório de Tatuí.

Agora, mergulhando novamente no meu passado, chego à educação formal. Passo pela Catarina, professora de Ciências e Matemática da 4ª série, sempre sorridente e empolgada. Caía na gargalhada quando eu começava a cantar “*Pare, agora... Por favor! / Pare, agora... Senhor juiz!*” quando percebia a quantidade de lição surgindo na lousa. Já nas aulas de Português e Ciências Humanas, havia outra professora: uma senhora extremamente ríspida, sobretudo com os meninos. Batia-lhes na cabeça com uma régua imensa e arremessava pedaços de giz. Só de lembrar, sinto arrepios — uma experiência no extremo oposto da anterior.

Elisete foi minha professora da 3ª série. Minha mãe costumava chamá-la de “geração saúde”. Foi a primeira professora a comentar sobre os hábitos alimentares das crianças e citar a importância de comermos frutas e legumes. Todos os dias ela lia em voz alta rótulos de biscoitos, salgadinhos e outros alimentos ultraprocessados. Embora não entendêssemos completamente os nomes dos ingredientes, de alguma forma entendemos a proposta da professora e começamos a levar algumas frutas para o lanche. Éramos nós, crianças, que replicávamos as informações da professora para as famílias — ao menos eu o fazia.

Na 2ª série, ano em que as produções acima foram redigidas, tive aulas com uma professora cujo nome, por motivos éticos, não será mencionado. É possível dizer que a minha dedicação contrastava ligeiramente com o trabalho dela. Prestes a se aposentar, não parecia muito entusiasmada com seu papel de professora pedagoga e, por isso, diariamente, expunha na lousa imagens que serviam de ponto de partida para as produções textuais mencionadas. Lembro-me de minha mãe indo à escola reclamar de sua postura e, no segundo semestre — após algumas colegas mudarem de escola por esse motivo —, ela passou a nos ensinar outros conteúdos.

Paulina, professora da 1ª série, também estava prestes a se aposentar, mas suas atitudes eram diferentes da professora anteriormente citada: demonstrava um carinho imenso e uma dedicação afetuosa ao trabalho. Lembro de seu empenho com um colega de sala, bem mais velho que os demais alunos, que apresentava dificuldades no processo de alfabetização. Como adentrei no Ensino Fundamental já alfabetizada, costumava ser a primeira a terminar as tarefas. Eu e minha mente brincante criamos, então, uma brincadeira na própria carteira: o *pati-pati*. Consistia em transformar objetos do estojo em uma casinha, sendo a borracha justamente o item

que levava esse nome. O brincar é também resistência. Através dele, recriam-se múltiplas realidades, conforme afirma Ricardo Japiassu (2007):

O "fazer-de-conta" infantil, da perspectiva sócio-histórica, é compreendido como uma atividade provisória e atual (espontânea, improvisada, sem "ensaio"), porque as representações cênicas não se baseiam em um "produto" já completamente elaborado no plano intramental do sujeito, quer dizer, elas não se encontram totalmente prontas, desenhadas ou acabadas na mente da criança. Trata-se de uma ocupação prazerosa de (re)criação da realidade, na qual os sujeitos engajados no "fazer-de-conta" têm elevado grau de *autonomia* para a construção - incluindo a colaborativa - de um determinado "enredo" dramático (Japiassu, 2007, p. 32).

Chegamos à professora Laura, da 3ª fase. Ainda tenho muita vontade de reencontrá-la, mesmo 26 anos após nossa última aula e agradecê-la pelos seus ensinamentos com presença e brilho no olhar. Foi no ano em que estive sob orientação dela que aprendi a ler e escrever de forma respeitosa. Segundo Freire (2013, p. 43), “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo”. Amorosa com todas as crianças, alfabetizou-me munida de sua caixa mágica e escritas do cardápio do dia.

Sueli foi uma professora paciente e carinhosa na 2ª série, mesmo nos períodos em que eu aprontava bastante. A empatia surgiu de forma um tanto torta: em defesa de uma amiga muito querida, que era chamada de “baleia” — assim como eu —, mas reagia chorando. Logo depois, eu pegava minha linda mochila de coração e saía batendo em quem a perturbava. Até hoje, Sueli frequenta a mesma igreja que minha mãe e pergunta por mim e por meu irmão — de quem também foi professora — pelo nome.

Para completar a tríade da Pré-escola, tive uma professora na 1ª fase que também estava prestes a se aposentar e não demonstrava muita disposição para estar entre crianças. Guardo vívida a memória de ser colocada sentada ao seu lado, enquanto as demais desenhavam em suas mesas. O motivo? À época, por conviver com meu irmão mais velho, aos quatro anos eu havia descoberto um “dedo mágico” que resolvia todos os meus conflitos. Era infalível: alguém me provocava, o dedo surgia; queria uma caneta que não queriam me emprestar, lá vinha o dedo. O dedo do meio.

Foram momentos constrangedores. Minha mãe me repreendia em casa, as amigas reclamavam com suas mães e a professora me censurava em alto e bom som na sala. Ao refletir sobre essas experiências, recorro a Paulo Freire (2013), que se dirige aos docentes a partir de uma compreensão já elaborada do “ser discente”, como se observa no trecho a seguir:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É

vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor (Freire, 2013, p. 87).

Mesmo distante de uma compreensão formalizada, aos quatro anos aprendi sobre relações de poder e, até hoje, carrego comigo um exemplo explícito do que não desejo reproduzir no ambiente educativo. Quanto ao “dedo”, já encontrei, na docência, crianças com enfrentamentos semelhantes. Foi por meio do diálogo — e haja diálogo! — e da compreensão de que a empatia também se ensina que esses conflitos puderam ser mediados e, em alguma medida, superados. Escolho, assim, aproximar-me de Paulo Freire (2013), que afirma: “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (Freire, 2013, p. 91). Ouvir a criança, evidenciar a presença do outro — por vezes magoado — nessa relação, compreender de onde esse “dedo” surge e qual necessidade ele, figurativo ou não, busca suprir: trata-se, em última instância, de compreender a criança a partir de si mesma.

Ao chegar nas memórias abissais dos meus três anos, idade em que aprendi a andar em patins muito maiores que meus pés — registros em VHS comprovam — lembrei-me da alegoria que Ernest Dimnet (2020) cria para descrever onde ficam nossas imagens-pensamento:

Mais uma vez, você estava consciente de algo vivenciado muitas vezes antes: nossa mente não é uma sala iluminada e ordenada, mas sim um sótão entulhado, onde habitam na penumbra mariposas de nossos pensamentos. No momento em que abrimos a porta para vê-las melhor, essas pequenas borboletas sombrias desaparecem (Dimnet, 2020, p. 13).

A essa idade, entrei para o maternal, onde permanecia por meio período do dia. Fotos e relatos de minha mãe compõem a memória dessa fase. Fragmentos imagéticos do tanque de areia que parecia habitar o fim de um vale; da auxiliar da educação que me trocava com muito cuidado quando escapava um xixi (como ela era alta!); do palco para apresentações. Esse último, certamente surgiu em memórias criadas pelos registros em VHS da festa junina. Há um registro em que eu, muito solícita, balanço a minha peneira e a da colega ao lado, que parecia um pouco constrangida diante do público e se paralisou no meio da dança.

Havia uma professora que, ainda que me fosse querida, me dizia “*poode chorar!*”. Era uma postura que não acolhia a minha emoção de criança e deslegitimava meu sentimento, dificultando, assim, a construção de um ambiente de confiança e cuidado. Eu repetia essa frase para minha mãe em casa, que a recebia sem muito impacto em seus ouvidos, pois sabia que eu era um pouco emotiva e relutava em sair do tanque de areia. Eis aí uma memória um tanto dúbia, ao perceber que meus choros eram pouco validados.

Foi com essa mesma professora que aprendi uma canção que entoo até hoje no ambiente educativo. “*Quem mora na casinha torta, sem janelinha e sem porta? / Quem mora na casa torta? / Um elefante com rabo de barbante / Uma florzinha pequenininha, com uma sainha curtinha / Um papel, de óculos e chapéu... / Um pente com dor de dente, ai! Um pente com dor de dente, ai!*”. Nunca encontrei outra pessoa que cantasse no mesmo ritmo que ela cantava, apesar de entrar em contato com outras versões da mesma canção. Questiono-me quanto às transformações da minha memória, da memória de minha mãe e das que compartilhamos, na criação desse ritmo só nosso — e, agora, também das crianças com quem compartilhei a canção.

Como primeiro contato em uma instituição educacional, é gostoso lembrar desses “poderes mágicos” que só um acalanto tem. Inclusive, uma das minhas primeiras lembranças da vida é a de meu pai me embalando em meu quarto escuro, com a porta aberta, ao som de uma canção de ninar entoada aos sopros (não eram assobios, pois até hoje meu pai não sabe assobiar, mas sopros ritmados).

Yolanda Reyes (2010) dialoga um pouco sobre a experiência das palavras ao nos tocar na primeiríssima infância:

A ênfase no ritmo e na prosódia e a carga melódica impressa pela voz adulta quando se dirige aos bebês demonstra que carregamos, como bagagem evolutiva da espécie, uma cadência que transcende o uso utilitário da linguagem e transmite uma experiência estética, além do significado literal das palavras. Um testemunho desses poderes mágicos e curativos da linguagem é a tradição oral existente nas diversas línguas e culturas à qual os adultos recorrem na presença de uma criatura, como um legado compartilhado do qual podem lançar mão para acalmá-la ou acalentá-la (Reyes, 2010, p. 25).

Acho graça e, confesso, sinto um certo orgulho de minhas crianças serem conhecidas como “as que cantam”. “Ah, a turma da Monize vive cantando e brincando com ela...”. Cantamos nos momentos de agitação, para acalmar; nas brincadeiras de roda, para movimentar; ao final do dia, com a música quase entrelaçada ao movimento — ou às tentativas de movimento em meio ao mar de carteiras.

De volta à superfície

Quando as autoras Ferreira e França (2025) abordam os estudos sobre o “curso da vida” a partir da perspectiva de Delory-Momberger, mobilizando as narrativas de formação — ou, nos termos da autora, *Bildung* —, emerge uma compreensão da vida como aprendizagem e da possibilidade de aprender com as experiências vividas. Nesse meu processo de biografização da infância e da base da minha docência, entendido enquanto “conjunto das operações e dos

comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros” (Delory-Momberger, 2006, p. 139, apud. Ferreira; França, 2025), busco delinear alguns contornos do que constitui o meu corpo-professora.

Intencionalmente, como uma ode às minhas professoras da infância — pedagogas ou não —, vejo um pouco delas refletindo em meu fazer enquanto professora pedagoga de tantas outras crianças. Sou imensamente grata pela infância livre e respeitosa que tive, com viagens anuais em família, momentos de busca por argila branca na bica para brincar e a presença de tijolos de construção sendo tudo, menos meros tijolos.

Escolho finalizar este memorial com um poema de Sérgio Vaz, poeta que tive o prazer de ouvir, em 2023, na Feira do Livro na cidade de Salto/SP. Intitulado *Brasinhas do Espaço*, sua releitura tornou-se uma gostosa lembrança da minha infância na rua:

*Eram criaturas
De um planeta imaginário.*

*Herméticos neste mundo
Todos se chamavam Speed Racer,
E falavam uma língua estranha
Que os adultos não entendiam.*

*Vorazes,
Alimentavam-se de sonhos,
Liberdade, vento,
De Ki-suco e pão com mortadela.
Esses monstros
Queriam dominar a terra.*

*Chegavam aos montes
Descendo ladeiras,
Pilotando naves exóticas
Feitas de tábuas de compensado
E rodinhas de rolimã.*

*Não fosse o tempo
Teriam dominado o universo.*

Não foi possível dominar o universo vendendo bolacha água e sal com um copo de Ki-suco pelas ruas do meu bairro — ainda mais com uma colega mais velha que ficava com a maior parte do lucro —, mas sigo acolhendo e me aproximando das memórias cheias de movimento: corporais, imaginários, literários, pedagógicos — todos sendo meu corpo.

Uma deliciosa infância me sustenta e me motiva a prover, dentro de minhas capacidades e possibilidades, fragmentos de memórias para uma infância brincante, respeitosa com as

diferenças, amparada e cheia de vida. A alegria é o que me move e é o sentimento que rege todo meu trabalho por vir.

Divirtam-se!

Introdução

“Consegui!”, pensou ele. “Talvez consiga agarrá-lo desta vez. Puxem, mãos”, continuou a pensar. “Aguentem, pernas. Faça-me o favor de conservar-se lúcida, cabeça. Aguentem para me fazer um favor. Nunca me traíram. Desta vez vou agarrá-lo”.
(Ernest Hemingway, 2022, p. 90)

No subverter de caminhos durante a pesquisa, percebi como ela é feita no, do e em movimento. Transpor em palavras os mares de leituras e conexões se tornou algo tortuoso. “O momento da escrita nos coloca numa pausa, num hiato do tempo-espaco. Um suspiro para o mergulho no invisível, no branco do papel. Entre o acontecer e o narrar sobram muitos suspiros” (Rodrigues, 2021, p. 19). Haja suspiros — e haja papel em branco!

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender o corpo da professora pedagoga na relação com as crianças pequenas, traçando um contínuo entre o chão da creche e os documentos oficiais que a regem. Na tentativa de tratar as palavras com sua devida importância, o presente título, que reverbera ao longo da pesquisa, carece de maior compreensão quanto à escolha de seus termos.

Não há professora sem seu corpo. Aonde ela for, ele estará. Pode parecer óbvio, mas a pesquisa se propõe a compreender como este corpo-professora é visto, é tratado, é compreendido na realidade escolar, e como ele propõe as relações com as crianças pequenas. As concepções e teorias sobre ele serão aprofundadas ao longo de toda pesquisa, sendo permeada principalmente pelo corpo que a elabora: o meu.

Costumo brincar ao afirmar que sou uma pessoa xereta. Assim, acabei por me tornar uma professora curiosa — traço que julgo herança comportamental de minha mãe —, sendo perceptível, neste trabalho, o transbordamento dessa característica nas leituras e pesquisas acadêmicas elencadas.

Já a palavra *pedagoga*, substantivo grafado no feminino, foi escolhida como forma de defesa da categoria na qual, segundo o censo escolar de 2024, ainda há uma defasagem na garantia da formação em Pedagogia por parte das profissionais atuantes na Educação Infantil. Além disso, por compreender que uma educação de qualidade se inicia pela formação do corpo docente, sustento a escolha desse termo como um complemento significativo.

Conforme afirma Lucia Lombardi (2017), ao tratar da quase unânime presença feminina tanto no curso de Licenciatura em Pedagogia quanto na docência na Educação Infantil, observa-se, historicamente, que as mulheres constituem a maioria nesses contextos, diferentemente de outras licenciaturas e programas de pós-graduação.

Essa preponderância também se fez presente no passado, na trajetória de construção social do magistério como uma profissão pensada para mulheres — fato que merece ser mencionado, por não ser neutro nem isento de valores morais, relacionando-se aos papéis historicamente reservados às mulheres na escola. A autora afirma que fazer menção à forte presença feminina nesse campo convida à reflexão sobre o papel da mulher na sociedade e, no âmbito da Educação, sobre as conexões entre gênero e pedagogia, bem como sobre a construção de um projeto de transformação da educação das crianças que seja, de fato, para todas as pessoas. Sob esse mesmo ponto de vista, a concepção de criança aqui adotada é da criança presente na creche, integrante dessa comunidade escolar. Ela é compreendida como sujeito dotado de experiências, que adquire e elabora em seu corpo ao longo da vida, com cultura própria, levando para a creche seus conhecimentos, hábitos e modos de se relacionar. Assim, é entendida como um elo entre diferentes mundos — do familiar ao extradoméstico, no caso, a escola (Becchi et al., 2012).

O chão da creche parte de um princípio tanto literal — como o sentar-se com as crianças no porcelanato ou na grama, o brincar e interagir agachada ou ajoelhada — quanto da tentativa de observar o mundo, com o olhar de professora, a partir da perspectiva dessa criança pequena. Até onde seus olhos alcançam, a depender de onde partem? Que partes do balcão ou do ambiente educativo lhes são ocultas ou expostas? Qual é o seu horizonte?

A creche é compreendida como um lugar de respeito à primeiríssima infância (Becchi et al., 2012), um espaço conquistado mediante lutas multissetoriais. Apresenta-se como um ambiente que visa garantir os direitos das crianças e seu bem-estar por meio das relações cotidianas, atrelado ao cuidado e à educação para o desenvolvimento integral da criança pequena (Lourenço; Manzini, 2018). Do chão aos documentos oficiais, traça-se um longo caminho, percorrido inclusive ao longo do mergulho sobre esses materiais, que foram selecionados e organizados em ordem hierárquica: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular.

Dentre os problemas-movimentos geradores da pesquisa, define-se como questão-problema central: como os corpos das professoras afetam as crianças pequenas e os processos educativos com elas? Desdobrando-se nas indagações acerca do corpo da criança pequena nessa relação, a pesquisa, na perspectiva dos objetivos gerais, buscou compreender como o corpo da professora pedagoga se relaciona com as crianças pequenas, como se expressa nas práticas

cotidianas da creche e o que e como as crianças aprendem com esse corpo. Além disso, buscou-se compreender o modo como esses corpos são retratados nos documentos legais que orientam esse trabalho. Nas especificidades, buscou-se identificar as concepções de corpo presentes na literatura sobre a docência na Educação Infantil e analisar como os corpos das professoras se manifestam na rotina, nas relações e nas práticas da creche. Foram formulados questionamentos sobre a formação inicial dessas professoras pedagogas. Por fim, realizaram-se análises sobre a forma como os documentos legais tratam o corpo da professora e da criança pequena.

“É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento” (Strazzacappa, 2001, p. 69) — preconceito esse que nos cerca, criado e perpetuado em nossa sociedade patriarcal, ocidental e capitalista, reproduzido nos espaços privados e públicos e sedimentado ao longo dos anos escolares. Mesmo com pequenas modificações morais e a diluição da rigidez, em alguns pontos da pesquisa será possível perceber que a educação ainda se alicerça na negação do movimento (Strazzacappa, 2001). Assim como não se pode comprar o vento, não se pode negar que nosso corpo permeia toda produção e relação humana, sendo indissociável (mesmo diante de grandes tentativas) das relações de ensino e aprendizagem, e, por isso, é compreendido e analisado nesta dissertação.

Durante a elaboração deste trabalho, como bem exemplificou Jussara Miller (2022) em sua sistematização da técnica Klaus Vianna, teve-se consciência do “desafio e dos limites de transformar em texto o que é trabalhado e sentido no corpo e de colocar em palavras as vivências cinestésicas” (Miller, 2022, p. 28). De que forma transpor em palavras os questionamentos que, primeiramente, incomodaram e vibraram em meu corpo? No que diz respeito à complexidade do corpo, o relato de Paulo Freire (2013), que ainda adolescente vivenciou um certo olhar de seu professor, evidencia a força de encontrar respeito e consideração provenientes do corpo do(a) docente — no caso dele, do professor:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo (Freire, 2013, p. 43).

Na exposição *Nise: A Revolução pelo Afeto* deparei-me com o relato de um enfermeiro que, pelo canto do olho do cliente, conseguia reconhecer sua vontade de participar das oficinas de artes promovidas por Nise. Se um olhar nos diz esse tanto, o que dirá o corpo todo e as demais formas de expressão corporais? Como esse corpo se comunica? Como ele compreende? O que o corpo-professora tem comunicado para as crianças pequenas?

Diante da grandeza e da delicadeza da presença corporal das professoras, especialmente na Educação Infantil, é impossível não reconhecermos nossas contradições e seguir na busca por superá-las. bell hooks (2017), com toda a generosidade que lhe era intrínseca, destacou a necessidade de certo desapego em relação à identidade-professora, conforme observamos a seguir:

Sinto que me beneficiei muito por não ser apegada a mim mesma como acadêmica ou professora universitária. Isso me deixou mais disposta a criticar minha pedagogia e a aceitar críticas dos alunos e de outras pessoas sem sentir que questionar o modo como dou aula equivale, de algum modo, a questionar meu direito de existir no planeta. Sinto que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que “*essa é minha identidade e não posso questioná-la*” (hooks, 2017, p. 180, grifo da autora).

É no campo da incerteza, dos incômodos e das perguntas que essa pesquisa cresceu. Assim como aprendi com Lucia Lombardi (2024)² a suspeitar de tudo que me é dito, de desconfiar daquilo que está dado, fui levada a refletir sobre gesto de abrir mãos para um controle inexistente dos afluentes da vida e da pesquisa — um abrir de mãos levemente controlado, copiando trechos com apego para um outro arquivo... quem sabe eles possam ganhar novos rumos após amadurecidos? Deixei ficar o que, na minha concepção, importa para esse processo e alimentei outros pontos, alinhando minhas expectativas à realidade.

A metodologia aqui utilizada também se desenvolveu a partir de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, baseada no Estado do Conhecimento de Morosini (2015), tratando com cuidado e atenção todo o levantamento da literatura selecionada. Partindo para uma narrativa (auto)biográfica, “recheada de lembranças que já não são só minhas, mas são lembranças de vidas divididas, repartidas” (Ferreira Filho; Leite, 2019, p. 399), a pesquisa me conduziu a uma escrita que alterna entre a primeira e a terceira pessoa, dependendo dos momentos em que sou convocada para o ‘eu’. Paralelamente, mergulhei nos estudos indisciplinados da teoria Corpomídia, de Helena Katz e Christine Greiner (2001, 2005, 2011, 2015), nos quais encontrei um corpo impossível de ser classificado em uma disciplina, compreendido como indissociável do ambiente — assim como o ambiente só existe pelo corpo. Ambos se influenciam mutuamente, produzindo contágios³.

Iniciei essa introdução com uma sensação do indizível pela linguagem, mas consigo perceber sua organização tomando forma, se corporificando enquanto panorama do vir a ser da

² Em aula presencial da disciplina “Metodologia do ensino de Arte”, do curso de Pedagogia da UFSCar Campus Sorocaba, da qual participei como estagiária do PESCD - Estágio supervisionado de capacitação docente, no 1º semestre letivo de 2024.

³ A palavra contágio e seus derivados aparecerão ao longo da pesquisa em referência direta ao modo como as autoras Helena Katz e Christine Greiner elaboram a leitura desse corpomídia.

pesquisa, possibilitando-me reconhecer enquanto transcriadora da minha realidade. Anseio por me fazer compreendida no desenrolar destas palavras, por me fazer entender ao longo das próximas elaborações reflexivas. Assim como Santiago, em *O Velho e o Mar*, citado no início desta introdução, conversei muito comigo durante a produção desta pesquisa, para que meu corpo não vacilasse e, apesar de alguns percalços, permaneceu firme.

Metodologia da pesquisa e o meu percurso metodológico

Organizar a forma como a pesquisa seria conduzida ao longo do processo apresentou-se para mim como uma tentativa consciente de conter possíveis digressões — algo a que reconheço ser particularmente propensa, ao me distrair com minúcias epistemológicas, diálogos paralelos e devaneios literários. Ainda que eu estivesse ciente da presença inevitável desses movimentos, sobre os quais sempre conversei com a orientadora justamente por constituírem a base da organização do meu pensamento, a necessidade e a seriedade próprias da pesquisa acadêmica impuseram-se, de modo que eu pudesse desenvolver o tipo de investigação aqui apresentada. Assim, meus esforços concentraram-se em estruturar uma fundamentação consistente, capaz de sustentar e orientar o trabalho ao longo de sua construção. Essa fundamentação opera como um coração forte, preparado para fazer pulsar a metodologia desde os agradecimentos até as referências.

À medida que os movimentos da pesquisa se realizavam, delineava-se uma articulação teórico-metodológica. Assim, desenvolveu-se uma investigação qualitativa de caráter bibliográfico, com a constituição de um Estado do Conhecimento; de caráter documental, com foco na análise de documentos normativos e legais; e articulada a uma abordagem (auto)biográfica, no exercício de narrar a mim mesma em diálogo com os estudos indisciplinados do corpo, especialmente a teoria Corpomídia.

Esse percurso metodológico não se orientou pela busca de respostas fechadas ou por modelos de reprodução, mas pela produção acadêmica de compreensões situadas, sensíveis e implicadas, comprometidas com a leitura da realidade. Buscou-se, assim, compreender a complexidade do corpo da professora na creche e suas relações com as crianças pequenas, reconhecendo o caráter processual, relacional e encarnado dessa experiência.

A pesquisa bibliográfica apoiou-se na literatura da área e consistiu em levantar, identificar, comparar e confrontar os resultados, de modo a possibilitar a obtenção de determinadas conclusões (Malheiros, 2011). Já a pesquisa documental concentrou-se na interpretação de fontes de primeira mão, identificando as legislações relacionadas ao problema da pesquisa que demandavam análise (Malheiros, 2011), a saber: a Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010); as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006); e a Base Nacional

Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). O primeiro passo consistiu na realização do levantamento bibliográfico, pautado na concepção de Estado do Conhecimento, abordagem organizada por Morosini (2015), definida como a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini, 2015, p. 102). A proposta de olhar para diferentes pesquisas com relevância acadêmica dentro do âmbito nacional, apresentou a possibilidade de superação de pré-conceitos regionais e provindos de crenças da área, consolidando a escolha por este caminho enquanto campo de pesquisa. Primeiramente, a autora apresenta o que qualifica uma pesquisa enquanto nacionalmente relevante, analisando seus critérios qualitativos, critérios de inovação, relevância e potencialidade de impacto (Morosini, 2015).

Para a construção do Estado do Conhecimento, foi necessário, primeiro, romper com as falsas evidências da área e, ao longo do processo, desenvolver meu próprio modelo para uma análise e verificação consistentes. Quanto à sugestão de superar preconceitos, a autora enfatiza que não se trata de uma tentativa de neutralidade ou de isenção de viés ideológico, mas sim de uma possibilidade de minimizar as concepções prévias (Morosini, 2015). A autora também apresenta como a aprendizagem da escrita acadêmica demanda persistência e tempo, sendo a autonomia, disciplinamento e proatividade primordiais. A participação em seminários e as trocas com a orientadora constituíram bons caminhos para lidar com a complexidade da produção científica, “numa perspectiva de aprendizagem ativa e colaborativa, pela qual o sujeito assume o compromisso com a sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico” (Morosini, 2015, p. 114), momentos estes, felizmente, muito bem vivenciados por mim ao longo deste trabalho.

Tendo em vista que “num país com o tamanho do Brasil, sempre se é estrangeiro”, como bem observa Helena Katz (2010, p. 71), a postura enquanto professora-pesquisadora, nascida e criada na região de Sorocaba/SP, constituiu o ponto de partida desta pesquisa, sem ignorar a grandiosidade continental do país e os possíveis diálogos e pontes entre diferentes realidades, mesmo dentro de um mesmo município.

Uma pesquisa qualitativa de abordagem (auto)biográfica também se apresentou como uma forma de reivindicar o modo como a minha própria escrita se constrói. Enquanto suporte teórico-metodológico, recorri a autores e autoras como Marie-Christine Josso (2007), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2012), Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza (2017), João Ferreira Filho e Yoshie Ussami Ferrari Leite (2019), e Lúcia Gracia Ferreira

e Marta de Souza França (2025), que defendem essa perspectiva como um campo de possibilidades interpretativas para a investigação da realidade escolar, ao trabalhar diretamente com aqueles que ali habitam e a vivenciam por anos. Das possibilidades de relatar meus percursos, minhas vivências e meu corpo-professora, o encontro com a “escrita de si” mostrou-se coerente e pertinente ao caráter do processo aqui instaurado. Lúcia Gracia Ferreira e Marta de Souza França (2025) defendem que a escrita (auto)biográfica possibilita reconhecer, por meio das narrativas, as minúcias das histórias vividas no chão da creche, a partir do olhar da professora, que, no cotidiano, sustenta as relações pedagógicas com sensibilidade, criatividade e presença.

Desde as reminiscências de infância relatadas em meu memorial até as experiências corporais que me impulsionaram a “curiar” o corpo da professora pedagoga na relação com as crianças pequenas, a escrita (auto)biográfica foi se consolidando ao longo do processo. É essa (auto)biografização que me possibilitou compreender e refletir sobre as perguntas que surgiram em mim na creche, funcionando como um meio de elaboração delas no meu trabalho diário naquele tempo-espço escolar. Como sintetizam Passeggi e Souza (2017): “nesse processo de biografização, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele” (p. 8).

Por se tratar de uma pesquisa apoiada em outros dois fundamentos, formando uma espécie de tripé metodológico, considero importante esclarecer que a abordagem (auto)biográfica emerge apenas nos momentos em que meu eu em primeira pessoa se sente convocado pela pesquisa a partilhar vivências individuais significativas e coerentes com o tema investigado. Não se trata de uma abordagem imposta a todos os percursos da pesquisa, mas sim de uma abertura para possibilidades dialógicas, mediadas pelas experiências sentidas em meu corpo.

Assim como afirma Maria Helena Abrahão (2012), a pesquisa (auto)biográfica depende da memória, que contribui também para a construção de elementos de análise capazes de compreender o fenômeno que me questiona diariamente: o corpo da professora. Sendo o meu próprio um corpo pedagoga atuante, ele também foi e seguirá sendo narrado em determinados momentos. Abrahão (2012) apresenta as narrativas como uma possibilidade de universalizar as experiências vividas em minha trajetória. Baseando-se nos pesquisadores Cristina Santamarina e José Miguel Marinas (1994, apud Abrahão, 2012), a autora compreende esse tipo de pesquisa em caráter dialético, vinculando as Histórias de Vida ao sistema “de tal modo que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de um

sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social” (Abrahão, 2012, p. 82). Com isso, evidencia-se o entrelaçamento entre o eu biografado e o eu social. Diante dessa e de tantas outras indissociabilidades ao estudarmos o corpo — como a postura crítica aqui defendida frente às tentativas de cisão entre corpo/mente, social/biológico, prática/teoria, razão/emoção, normal/patológico, entre tantas outras dualidades —, a aproximação aos estudos indisciplinados do corpo, desenvolvidos por Helena Katz e Christine Greiner (2005), revelou-se coerente. A compreensão proposta por esses estudos indica que, ao tratarmos do corpo, não basta buscar definições em diferentes disciplinas; é necessário criar uma terceira via, que transcenda o transdisciplinar e o interdisciplinar, propondo uma “abolição da moldura da disciplina em favor da indisciplinada que caracteriza o corpo” (Katz, 2004, apud Katz; Greiner, 2005, p. 126).

A epistemologia indisciplinar deu origem à chamada Teoria Corpomídia, que conecta diversos campos do saber para estudar o corpo, relacionando-o também ao ambiente e às ações realizadas nele e com ele, sendo um conceito político desde sua origem (Katz; Greiner, 2005, 2011, 2015). Essa teoria surge a partir da área de Comunicação, com o objetivo de destacar a importância de estudar o corpo não apenas em sua relação com conceitos midiáticos, mas reconhecê-lo como mídia de si mesmo (Katz; Greiner, 2015). As autoras esclarecem que sua concepção de mídia não reduz o corpo a um mero processador; ao contrário, o corpo transforma-se à medida que entra em contato com informações selecionadas, que, por sua vez, transformam-se em corpo, constituindo um processo de contaminação (Katz; Greiner, 2005, 2015). Em suas palavras:

A Teoria Corpomídia conjuga diversos afluentes teóricos para explicar um corpo que nunca se apronta – e esse argumento evolucionista de não completude é o que a distingue de tantas outras teorias que abordam nomeações semelhantes. Dentre os saberes que convoca estão as teorias da comunicação, a biopolítica, a teoria evolucionista darwiniana, a filosofia da mente, a arte e a semiótica desenvolvida por Charles Sanders Peirce (1839-1914). [...] o conceito de corpomídia, além de se aplicar a todo e qualquer corpo (vivo e não-vivo, humano e não-humano), recusa o entendimento dualista de corpo como suporte, aproximando-se das noções de organismo ecológico de Mark Johnson e de corpomente superdistendidos, como propõe Andy Clark (Katz; Greiner, 2015, p. 10).

A compreensão da não completude do corpo rompe com expectativas de controle pelo acabamento e de estabilidade frente ao aprendido, apresentando uma recusa à leitura binária do saber/não saber. Se transpormos essa ideia para o chão da creche, torna-se plausível que uma criança que já desfraldou há alguns meses, seguindo seu próprio ritmo, escolha continuar a brincadeira em vez de interrompê-la para ir ao banheiro, o que pode, ocasionalmente, resultar em um escape. Nessa negociação entre corpo, desejo, tempo, ambiente e brincadeira, a criança

vai elaborando os limites do seu corpo físico, do seu ambiente e da sua realidade. Nessa perspectiva, também se inclui a forma como o corpo da professora reage nas situações corriqueiras do desenvolvimento infantil.

Ao reconhecer o corpo como um processo contínuo, constituído de memórias, relações, discursos e ambientes, esta pesquisa escolheu um ponto de partida pautado na presença e na compreensão de que teoria e prática não se opõem, mas se vivenciam em movimento no mesmo corpo. É nessa pequena constelação — tal como as Três Marias — que meu corpo que aprende, ensina, pesquisa, dança, lê, indaga e escreve se permite delinear caminhos, assumindo de antemão a incompletude como força epistemológica e considerando a experiência enquanto material legítimo para a produção de conhecimento.

Revisão de literatura

*é sempre mais difícil
ancorar um navio no espaço*
(Ana Cristina Cesar, 2013, p. 17)

Durante o processo de revisão da literatura (ou levantamento bibliográfico), das leituras acadêmicas e das escolhas metodológicas, vivi a experiência de lançar-me em um mar imenso de saberes, que pareciam sussurrar diretamente às minhas inquietações mais íntimas de pesquisa. Cada texto oferecia uma promessa, abria uma possibilidade, e eu seguia, encantada, à deriva. Foram minhas sereias, sem dúvida. No entanto, junto ao encantamento, instaurava-se uma sensação persistente de incômodo ou desalojamento: flutuava sem tocar o fundo, sem avistar a borda, sem reconhecer um porto onde pudesse ancorar com segurança. Aos poucos, esse mar tornou-se também fonte de angústia; suas ondas epistemológicas me atravessavam, deslocavam e confundiam. Foi nesse movimento que percebi que a vastidão dos saberes, embora potente e sedutora, também dispersa e amedronta quando não se escolhe um ponto de ancoragem. Sem assumir uma ancoragem consciente e comprometida, tudo parecia diluir-se, escorrer por entre os dedos, convertendo-se em quase nada.

Ainda assim, por confluências do destino e da minha orientadora Lucia, pude contar com as boas e certas orientações das Profas. Dras. Ana Paula, Andrezza e Adriana (minha trinca de A's) durante o Exame de Qualificação, o que me fez enxergar pontos valiosos para mergulhar novamente entre as ondas. Agora, sinto que elas não me assustam mais — pelo menos não com a mesma intensidade de antes. Na continuidade do trabalho, foi possível identificar os conceitos encontrados em alto-mar durante o levantamento bibliográfico, bem como aquilo que se mostrou mais coerente com minhas convicções, quais teorias me acolheram durante os intensos mergulhos. Aqui se faz uma tentativa de compreender meus anseios iniciais da pesquisa, certa de que parto de onde vejo, da vista que o ângulo de minha partida permitiu que meus olhos alcançassem.

Assim como nosso corpo, a pesquisa também passa por mudanças ao longo de sua trajetória. Ainda bem que os marcos temporais da dissertação existem, pois nos resgatam em momentos de divagações e tentativas de abraçar mais do que os braços conseguem alcançar. Para contextualizar, cabe destacar que o levantamento bibliográfico, realizado ao longo do ano de 2024, utilizou o termo “corpo” em dois descritores e “corporeidade” em outras duas palavras-chave.

Após o Exame de Qualificação, e a partir das reflexões trazidas pelas professoras — que foram ouvidas, acolhidas, respeitadas e acatadas —, considerou-se necessário ampliar o olhar sobre o conceito de “corpo”. Isso levou a uma reorganização analítica das obras já selecionadas e à inclusão pontual de referências adicionais. A estratégia adotada permitiu que o levantamento bibliográfico não se perdesse, mas, ao contrário, passasse por uma mudança de foco interpretativo que, mesmo sem as alterações solicitadas, já evidenciava o estudo sobre o corpo da professora de crianças pequenas.

Assim, optou-se por reorganizar o levantamento bibliográfico, reinterpretando os textos à luz da nova centralidade atribuída ao corpo. Parte das obras inicialmente identificadas pelo termo “corporeidade” mostrou-se plenamente pertinente à discussão, uma vez que abordam temas como presença, expressividade, gestualidade, sensorialidade e práticas corporais das professoras — dimensões inseparáveis para a compreensão do corpo docente.

Diante das inquietações sobre a relação entre o corpo da professora e as crianças pequenas, bem como o reflexo das concepções pedagógicas nas mesmas, a pesquisa buscou mapear o que vem sendo investigado nos últimos anos sobre o corpo da professora, o corpo das crianças que frequentam as creches e as interações entre ambos. O objetivo foi colocar essas dimensões em perspectiva, a fim de compreender as diferentes manifestações do corpo na relação pedagógica e seus desdobramentos.

Nas sessões de orientação com a professora Lucia, desde o início do processo de pesquisa, fui compreendendo que falar de corpo implica acessar uma vasta e heterogênea rede de campos e investigações. Essa amplitude decorre do fato de que, consciente ou não, é pelo corpo que nós, seres humanos, conhecemos e nos relacionamos com o mundo. O corpo configura-se, assim, como início, meio e fim das relações, das significações, das subjetividades, das aprendizagens e de inúmeras outras dimensões da experiência. Segundo as estudiosas da Teoria Corpomídia, Isabela Moschkovich e Andréia Camargo (2025), é nesse contexto que o corpo indisciplinar se afirma: ao reconhecer os saberes como interligados, rompe-se com qualquer cisão nítida entre corpo e ambiente, compreendidos como instâncias que se influenciam mutuamente. Essa perspectiva desestabiliza a crença em um mundo puro, fixo e estagnado, supostamente pronto para ser descoberto por um olhar observador e distanciado. Prosseguindo, com o corpo todo direcionado para nossas intencionalidades nesta pesquisa, os seguintes dados foram levantados em 2024 nas plataformas CAPES Periódicos, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Considerando que o BDTD foi a segunda base de dados utilizada, as pesquisas

encontradas em duplicata foram retiradas do levantamento, por já terem sido contempladas anteriormente. A janela temporal adotada foi de 2014 a 2024. Os descritores utilizados foram: *corporeidade docente*; *corporeidade AND criança*; *Pedagogia AND corpo*; *formação de professor AND corpo*.

Ao observar a origem das produções acadêmicas, foi possível analisar 13 trabalhos provenientes de universidades da região Sudeste. Das regiões Nordeste e Sul, foram estudadas 4 produções de cada. Nas regiões Norte e Centro-Oeste, foram analisadas 2 produções de cada. Por fim, incluiu-se uma pesquisa proveniente da Argentina. Das pesquisas analisadas, duas são oriundas de universidades privadas, enquanto 22 foram produzidas em universidades públicas do Brasil.

Constatou-se que, embora não tenha sido possível selecionar todas as pesquisas relevantes, os corpos das professoras e das crianças pequenas são estudados em todas as regiões do país. As regiões Nordeste e Sul, além da Sudeste, apresentaram um número expressivo de pesquisas no campo investigado. Considerando a quantidade de universidades públicas em cada região (Nordeste – 35; Sudeste – 33; Sul – 20; Norte – 16; Centro-Oeste – 12), observou-se maior volume de produções na região onde esta pesquisa está inserida. No entanto, também foi possível analisar realidades escolares de outras regiões do Brasil.

Tabela 1: Levantamento CAPES Periódicos

Palavras-chave	Pesquisas encontradas	Pesquisas selecionadas	Região das pesquisas
Corporeidade docente (qualquer campo)	81	8	N (1), NE (1), C-O (), SE (4), S (1) Latam (1)
Corporeidade AND criança	39	3	N (), NE (), C-O (2), SE (1), S ()
Pedagogia AND corpo	110	3	N (1), NE (), C-O (), SE (1), S (1)
formação de professor AND corpo	42	0	

Nota: os dados foram coletados em setembro de 2024.

Corporeidade docente (qualquer campo)

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. *O corpo e o movimento na formação em pedagogia: o papel das histórias de vida e das memórias corporais como um campo de experimentação e*

reflexividade. Revista GEARTE, [S. l.], v. 8, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.117504. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/117504> . Acesso em: 8 mar. 2025.

MATOS, Thais Adriane Vieira de; CUNHA, Claudia Madruga. *O que pode o corpo infantil no ambiente escolar?: Potências e intensidades por vir na formação docente*. Diversidade e Educação, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 160–185, 2022. DOI: 10.14295/de.v10i2.14927. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/14927>. Acesso em: 8 mar. 2025.

GUEDES, Adriane Ogêda. *Sem tempo de ser corpo: uma experiência da formação de professores*. Revista de Educação, Ciência e Cultura (ISSN22236-6377) Canoas, v. 23, n. 2, 2018. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v23i2.4460>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4460> . Acesso em: 11 jun. 2025.

SOBREIRA, Vickele; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. *Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa*. Cadernos de Pesquisa, v. 23, n. 3, p. 68–77, 31 Dez 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5799> . Acesso em: 8 mar 2025.

FRANZÉ, Fernanda Pastori; ROSSI, Fernanda. *A corporeidade e o desenvolvimento pessoal na formação continuada de professoras*. Revista Educação e Emancipação, v. 15, n. 1, p. 308–336, 6 Mai 2022. <https://doi.org/10.18764/2358-4319v15n1.2022.12>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/19159>. Acesso em: 8 mar 2025.

GUALBERTO, Madma Laine Colares; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. *A ação docente na Educação Infantil à luz da corporeidade*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 20, n. 58, p. 215–231, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.43458. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/43458>. Acesso em: 8 mar. 2025.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. *A Corporeidade e o Sensível na Formação e Atuação Docente do Pedagogo*. Revista Contexto & Educação, [S. l.], v. 21, n. 75, p. 45–68, 2013. DOI: 10.21527/2179-1309.2006.75.45-68. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1109> . Acesso em: 8 mar. 2025.

TABAK, Graciela. *Una escucha al cuerpo en el jardín maternal*. Cadernos Cajuína, [S. l.], v. 7, n. 2, p. e227223, 2022. DOI: 10.52641/cadcajv7i2.29. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/29> . Acesso em: 9 mar. 2025.

Corporeidade AND criança

SANTOS, Aline Cristiane Ribeiro Ferreira dos; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. *Disciplinar e Constranger: O corpo-criança e seu (não)lugar nas Instituições Educativas*. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 906–922, 2021. DOI: 10.5216/ia.v45i3.64193. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/64193> . Acesso em: 8 mar. 2025.

SOARES, José Montanha. *A violência simbólica no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança na escola*. Conexões, Campinas, SP, v. 11, n. 3, p. 50–74, 2013. DOI: 10.20396/conex.v11i3.8637603. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637603> . Acesso em: 8 mar. 2025.

SANTOS, José Carlos dos; MOREIRA, Wagner Wey. *A corporeidade criança vai à escola?*. Educação, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e70/ 1–27, 2020. DOI: 10.5902/1984644442535. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/42535> . Acesso em: 8 mar. 2025.

Pedagogia AND corpo

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. *Temas emergentes em estudos do e no corpo no curso de Pedagogia*. Revista Contrapontos, Eletrônica, Vol. 20 nº 2, Itajaí, Jul-Dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/16249> . Acesso em: 13 jun. 2025.

SILVA, Carolina Barbosa da; BUSS-SIMÃO, Márcia. *O corpo na formação inicial em pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil*. Pensar a Prática, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.51828. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/51828> . Acesso em: 8 jun. 2025.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Rupturas com a colonialidade do ser deficiente: por uma pedagogia decolonial anticapacitista nos preceitos de Paulo Freire*. v. 9 n. 18 (2023): Revista de Educação Interterritórios. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/258979/44636> . Acesso em: 5 jun. 2025.

Tabela 2: Levantamento do Catálogo CAPES - Catálogo de Teses & Dissertações

Palavras-chave	Pesquisas encontradas	Pesquisas selecionadas	Região das pesquisas
Corporeidade docente (qualquer campo)	16	4	N (), NE (), C-O (), SE (4), S ()
Corporeidade AND criança	101	2	N (), NE (2), C-O (), SE (), S ()
Pedagogia AND corpo	85	3	N (), NE (1), C-O (), SE (), S (2)
formação de professor AND corpo	40	2	N (), NE (), C-O (), SE (2), S ()

Fonte: elaborada pela autora.

Nota: os dados foram coletados em setembro de 2024.

Corporeidade docente

ANACLETO, Raquel da Silva. *O professor e seu corpo: os ossos do ofício. Reflexos da prática pedagógica*. 24/2/2015. 123 f. Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei Biblioteca Depositária: UFSJ. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Raquel%20da%20Silva%20Anacleto.pdf> . Acesso em: 8 mar. 2025.

ROMANO, Erica Carolina. *Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil*. 07/05/2015 200 f. Mestrado em Educação Escolar. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara. Disponível em: fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3535.pdf . Acesso em: 8 mar. 2025.

FONSECA, Valeria Leme. *Corporeidade adoecida: Os efeitos psicossomáticos na realidade das professoras da Educação Básica do município de São Paulo – 2012 a 2017*. 21/03/2019 138 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Biblioteca depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

BORGES, Alessandra Jordão Gonzalez. *Corpo/Corporeidade em movimento nas aulas da Educação Infantil: O discurso docente*. 18/12/2022 78 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba Biblioteca Depositária: BDTD/UFTM Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12059917 Acesso em: 10 mar. 2025.

Corporeidade AND Criança

COSTA, Diorge Santos da. *Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil*. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/6a1ab317-2321-43b7-8f93-6ada6e3b9d0c> . Acesso em: 8 jun. 2025.

SILVA, Mileyde Barbara Santos. *A percepção do corpo das crianças na Educação Infantil: o olhar das professoras*. 11/12/2019 191 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8180552 . Acesso em: 8 mar. 2025.

Pedagogia AND Corpo

BEBER, Irene Carrillo Romero. *As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a Pedagogia da Infância*. 23/03/2014 194 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Central da UFRGS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94748> . Acesso em: 7 mar. 2025.

SANTANA, Jose Diêgo Leite. *A (re)invenção dos Corpos do Sul e as pedagogias africanas no enfrentamento à colonialidade do ser*. 09/02/2020 236 f. Mestrado em Educação

Contemporânea Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UFPE. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10743899 . Acesso em: 14 mar. 2025.

ASSIS, Leticia Borges de. *O ativismo gordo: da militância à autoetnografia, da voz à educação*. 13/04/2022 132 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: BU UFSC. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13227953 . Acesso em: 18 mar. 2025.

Formação de professor AND Corpo

BONFIM, Patricia Vieira. *Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche*. 30/07/2020 245 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9335053 . Acesso em: 10 mar. 2025.

ASSIS, Marilia Del Ponte de. *Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia: Narrativas de docentes das Universidades Públicas paulistas*. 24/02/2019 165 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1088530> . Acesso em: 13 mar. 2025.

Tabela 3: Plataforma BDTD

Palavras-chave	Pesquisas encontradas	Pesquisas selecionadas	Região das pesquisas
Corporeidade docente (qualquer campo)	16	1	N (), NE (), C-O (), SE (1), S ()
Corporeidade AND criança	51	3	N (), NE (1), C-O (), SE (), S (2)
Pedagogia AND corpo	56	0	
formação de professor AND corpo	16	0	

Fonte: elaborada pela autora.

Nota: os dados foram coletados em setembro de 2024.

Corporeidade docente

ANSELMO, Viviane Soares. *Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08052018-131727/publico/VIVIANE_SOARES_ANSELMO_rev.pdf . Acesso em: 18 mar. 2025.

Corporeidade AND Criança

VIEIRA, Carmen Lúcia Nunes. *Experiências (corporais) da infância em memórias de professoras*. 2016. 188 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/176013/345670.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 18 mar. 2025.

RODRIGUES, Viviane Lídia Monteiro. *De pinóquios a alunos: discursos que modelam a criança da educação infantil*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49591> . Acesso em: 18 mar. 2025.

BOM, Francine Costa De. *A consciência corporal de professoras de Educação Infantil e as brincadeiras das crianças no ambiente escolar*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/255056> . Acesso em: 18 jun. 2025.

Conceitos e compreensão do corpo

Dentro desse exercício de teorizar o corpo-professora e suas relações e implicações no desenvolvimento das crianças pequenas, encontrar boas palavras para costurar conceitos se torna essencial. Perco-me entre elas, aproximando-me de algumas que não significam exatamente o que desejo transmitir. Na impossibilidade de encontrar termos perfeitos — mesmo contando com aliados como dicionários de sinônimos —, escolho permanecer com aqueles que mais se aproximam do sentido buscado. Quando Christine Greiner (2005), em seu livro *O Corpo*, afirma que o próprio ato de teorizar é uma experiência com o corpo — por englobar nosso sistema sensorio-motor como um todo e apresentar estudos em que o próprio pensamento já é movimento e fluxo de imagens —, é possível dimensionar como o corpo está diretamente ligado à nossa existência enquanto seres humanos e indissociável do fazer pesquisa.

Ao adentrarmos nas páginas do supracitado livro, onde Christine Greiner costura pontos entre áreas das ciências humanas, biológicas, físicas e químicas a partir da perspectiva dos estudos indisciplinados, a pesquisadora apresenta uma análise inicial não óbvia sobre o corpo, abordando teorias que tanto o evidenciaram quanto o desprezaram. Também são apresentados estudos que interpretam o corpo como um processo, afastando-se da idealização de um produto pronto e estagnado. Segundo a autora, o corpo, mesmo diante de fortes tentativas de ignorá-lo, jamais foi totalmente esquecido em nenhum período da história, justamente por se tratar de um corpo vivo, cuja existência se manifesta inclusive nas dores aparentemente banais. Um dos estudos destacados é resultado de um congresso em Quioto, o qual aponta para a “não oposição entre dentro e fora do corpo e conclui que a história de como se vê (ou representa) um corpo é inseparável da sua própria história no fluxo da vida” (Greiner, 2005, p. 20).

Dessa perspectiva de não oposição para compreender o conceito de corpo, observa-se nas pesquisas de Alessandra Borges (2022) que, baseada no filósofo Merleau-Ponty (1908-1961), o corpo não é entendido como coisa ou abstração, mas como totalidade e fonte de sentidos, espaço de comunicação com o outro, com o mundo e consigo mesmo, compreendido enquanto corpo vivido. Em outros estudos, o corpo aparece vinculado ao ser, e não ao ter (somos corpo, não apenas temos um corpo), reconhecendo-se que ele carrega as especificidades de seu tempo, espaço e cultura (Bonfim, 2020; Tabak, 2022; De Bom, 2024).

Nas pesquisas de Marília Assis (2019), percebe-se o corpo como heterogêneo e plural, revelando a impossibilidade de defini-lo em poucas linhas e indicando a necessidade de uma reflexão interdisciplinar para estudá-lo, o que difere da concepção indisciplinar do corpo aqui

apresentada (Katz; Greiner, 2005; 2011; 2015). Raquel Anacleto (2015) também identifica distintos olhares — entendidos como diferentes epistemologias — sobre o corpo, compreendendo-o como revelador de uma sociedade e capaz de circunscrever a realidade em que habita. Nessa perspectiva, é possível perceber como a base da dança em meu corpo se inicia antes mesmo da minha entrada no ballet, emergindo da exposição midiática televisiva que me aliciou, por assim dizer. Isso despertou, na mini-Monize, contagiada pelos grupos que dançavam e cantavam entre os anos 1990 e 2000, a vontade de reproduzir as coreografias televisionadas. É interessante notar como essa memória se tornou coletiva entre as pessoas que tiveram acesso à televisão durante a infância nesse período, evidenciando a forte influência dos grupos nacionais e internacionais.

Seguindo a perspectiva da realidade latino-americana e de uma epistemologia do Sul, José Santana (2020) apresenta o corpo como representação do universo, infinito em si mesmo, mas não fechado sobre si, compreendendo a condição humana como “encarnada na cultura, na política, no social, na economia, no espírito e na carne. Um corpo que carrega a condição humana é, portanto, aquele que luta porque é inserido em contextos cotidianos e em realidades invisíveis e historicamente subalternas” (Santana, 2020, p. 46).

Em diálogo com corpos historicamente invisibilizados, Letícia Assis (2022), enquanto pesquisadora do corpo gordo, aborda uma realidade frequentemente negada às pessoas fora do padrão normativo corporal, permeada por dificuldades de acesso que vão das vestimentas aos espaços físicos, evidenciando a relação direta entre corpo e ambiente. A autora destaca a luta para desvincular a associação equivocada do corpo gordo com doenças, contrapondo a interpretação simplista de que corpos magros seriam automaticamente saudáveis.

É perceptível o endosso midiático ao culto à magreza, que retornou com força após o surgimento das chamadas “canetas emagrecedoras”, gerando novamente distorções de imagem que impactam diretamente nós, mulheres. Isso me leva a questionar: qual é a qualidade de presença de um corpo-professora privado de alimentos essenciais para a produção de energia corporal?

Prosseguindo com as pesquisas, Waldma Maíra Oliveira e Ivanilde Oliveira (2023) relatam como o corpo da pessoa com deficiência é frequentemente colocado no espaço do “não-ser”, conceito do psiquiatra Frantz Fanon (1925–1961), sendo visto como incapaz de performar conforme as normas que a sociedade impõe. As autoras evidenciam como o capacitismo atua nos dispositivos de dominação, estabelecidos por aqueles que “são”, reduzindo esses corpos e

ignorando a pluralidade presente no campo das pessoas com deficiência, restringindo-os à dimensão da falta.

As professoras Vিকেle Sobreira, Vilma Nista-Piccolo e o professor Wagner Moreira (2016) apresentam, como crítica, a persistência da visão cartesiana dos corpos, utilizados enquanto máquina do fazer, produzir, entregar resultados e cumprir tarefas. O corpo-máquina descrito corresponde àquele que despreza o próprio ritmo em detrimento do ritmo imposto, não se mostra consciente de seus movimentos e permanece desconectado de sua sensibilidade. No entanto, dentro da perspectiva de pensar o corpo de maneira a enfrentar a visão retrógrada, os autores refletem que “precisamos superar a dicotomia entre o pensamento sensível e o conhecimento racional, sem nos esquecermos de que a vivência não se dá sem o nosso corpo” (Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira, 2016, p. 70).

É possível observarmos que nessa grande colcha de retalhos acadêmicos, os conceitos de corpo se apresentam diante de uma compreensão da integralidade do ser. Seguindo em diálogo com a superação da visão dicotômica ou cartesiana, Madma Gualberto e Hergos de Couto (2019) trazem a visão de um corpo que se desloca pelo tempo e espaço através de gestos, movimentações, com emoções; um corpo vivo e comunicativo. Apresentam, enquanto possibilidade de superação da relação entre a realidade do sensível e do ideal, a compreensão de que são indissociáveis, refletindo o ser-estar-no-mundo dentro de sua complexidade e multiplicidade humana. Dialogam, também, com as concepções de Diorge da Costa (2018), tratando-se de “um ser que atua sobre a realidade e a modifica, ao mesmo tempo em que sofre influências e é modificado por essa realidade. Nesse sentido, as concepções sobre corpo e corporeidade são condicionadas social e culturalmente” (p. 31).

Adrienne Ogêda Guedes (2018) descreve as possibilidades que emergem da integração da corporeidade vivida em nosso corpo, destacando como essa percepção amplia nossos modos de expressão, comunicação e relacionamento. Nas palavras da autora:

Estar consciente de sua postura corporal, seu padrão de movimentação, as tensões localizadas na musculatura, os apoios e articulações e a distribuição do peso no espaço, permite que nos apropriemos de nossos recursos expressivos, de nosso corpo como um instrumento fundamental para a comunicação e relação com o outro. (Guedes, 2018, p. 103).

Na compreensão do corpo em sua totalidade, a corporeidade se apresenta como condição dialética da relação entre o corpo consigo mesmo, com outros corpos e com o ambiente (Romano, 2015), sendo também compreendida como constantemente ressignificada por construções sociais, culturais e simbólicas (Assis, 2019). Compreende-se, portanto, que a forma como os corpos são tratados não é universal, mas fruto da socialização e dos processos

históricos, estando sempre sujeita às influências culturais (Anacleto, 2015). Lembram-se do relato acima sobre as influências midiáticas em meu corpo dançante?

Através da pesquisa de Raquel da Silva Anacleto (2015) também foi possível compreender que a corporeidade integra o movimento, a cognição, a emoção e as realidades sociais para, assim, gerar seu jeito de experienciar, pensar, agir e sentir. Essa compreensão possibilita a (re)construção na perspectiva de novos horizontes para o corpo, possibilitando sua modificação no encontro com o outro e consigo mesmo, por meio da valoração do sensível.

As pesquisas de Alessandra Borges (2022) apresentam uma concepção de corpo visto enquanto vivo, intencional e significativo, constituído também pela sensibilidade e pela imaginação no campo escolar. “Quando falamos do conceito de corporeidade, precisamos considerar a educação como uma experiência humana e conseqüentemente uma aprendizagem significativa da cultura” (Borges, 2022, p. 28). Em diálogo com a teoria Corpomídia, essa aprendizagem ocorre pelos processos de mútua contaminação entre o corpo e o ambiente escolar, partindo de uma perspectiva do tempo-presente, impossibilitando a estagnação.

Marília Del Pontes de Assis (2019) também compreende o corpo enquanto algo mutável, existindo em um devir, um vir-a-ser. A autora afirma que “o conhecimento sobre o corpo é interminável: por se tratar de uma realidade multifacetada e um objeto histórico, o corpo é algo heterogêneo, plural, impossível de ser compreendido em algumas linhas e ser apreendido de uma vez por todas” (Assis, 2019, p. 53). Vemos então o corpo enquanto fruto das visões de mundo, conferindo sentido, valores e saberes conforme as lentes da realidade social, cultural e simbólica em que se encontra inserida.

Diante desse percurso teórico, compreende-se o corpo enquanto uma realidade viva, das relações e processos, cuja existência se dá na inseparabilidade de diversos fatores, como nossa sensibilidade, cognição, história, cultura e o ambiente. Das diferentes contribuições aqui elencadas, há uma convergência na crítica às concepções normativas, dicotômicas e mecanicistas do corpo, compreendendo-o como plural, biocultural, fincado no presente e em permanente devir. “Sendo corpo não a soma de partes, mas vínculo, relações e relatividades (relatividade no sentido de ser relativo a algo, a outrem). [...] Vínculos para os quais estamos alheios, contudo, não imunes” (Rengel, 2015, p. 115). Assim, pensar o corpo — já avançando para o corpo da professora e os corpos das crianças pequenas — implica reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem são corporais, atravessados não apenas por memórias, criações, desigualdades e resistências para existir, mas também por beleza, sensibilidade e presença.

O corpo da professora

Aqui cabe uma prévia contextualização, pois foi no chão da creche que realizei o corpo-professora, e é ele que me possibilita reconhecer-me enquanto docente. É na curiosidade do meu próprio corpo que a pesquisa nasce. Ali aprendi a importância do motivar, – o famoso “apoio moral” – quando essa é a única possibilidade de ajuda e como, por vezes, essa motivação já é mais que o suficiente. As crianças pequenas me mostraram que, contrariando algumas vertentes teóricas, conseguem torcer e vibrar com a conquista umas das outras, admirar os mistérios do que não entendem e partilhar hipóteses plausíveis ou impossíveis, dependendo de quem as ouve. Elas me ensinaram formas possíveis de acolher sem menosprezar a dor, com olhar atento às necessidades de seus pares, sabendo até mesmo o que oferecer para acalmar: uma naninha ou um brinquedo favorito?

Meu corpo-professora foi e continua sendo interpelado, reorganizando-se de maneira singular nesse chão. Ali, no encontro com as crianças pequenas, na possibilidade ímpar de viver o ineditismo desse mundo pelos olhos curiosos, pela exploração e pelas experiências, está o convite a uma presença sensível. Essas memórias se fazem corpóreas: a palpitação que senti ao encontrar o primeiro galo (imenso, diga-se de passagem) que surgiu na testa de uma criança de dois anos após tropeçar correndo; a primeira mordida-surpresa, sem motivação óbvia, mas certa na dor de quem a recebeu; os movimentos circulares com sabão ou manteiga de cacau que minimizam as marcas dos pequenos dentes e, conseqüentemente, acalantam o coração com dor — da criança e da professora; o trabalho diário nos momentos de lanche e almoço para ampliar o repertório do paladar; e as tentativas de compreender o que me era dito em poucas palavras e não-palavras, aliadas ao corpo que também fala e se comunica.

Como meu corpo vivenciou esses momentos? Como foi acolher o choro da criança com o galo na testa sem transparecer abruptamente minha preocupação? Como foi para o meu paladar também aprender a comer o melão “bem geladinho e doce, hummm!”, como dizia meu próprio slogan? Como foi para meu corpo brincante — ainda vacilante, um tanto sedentário e com algumas hérnias de disco — puxar as crianças com um grande tecido pelo parque?

Como é possível de se imaginar, meu corpo-professora demorou muitas horas-chão-de-creche para aprender a acolher momentos complexos sem aterrorizar as crianças que já se encontravam preocupadas, pois meu jeito expansivo, a princípio, acabava, em contrapartida, por desencadear choros outros. Já meu paladar foi mais fácil de habituar: além do melão, superei até o sabor do mamão. As hérnias de disco seguem com acompanhamento de especialista, ora

se apresentando mais irritadas, ora mais controladas, a depender do meu estado físico e emocional — afinal, tudo está dentro do mesmo sistema.

É nesse plano de fundo que as literaturas acadêmicas serão organizadas, buscando compreender esse corpo-professora que trabalha com o corpo que possui. Por meio dos meus relatos e elaborações sobre meu fazer pedagógico, da minha relação com as crianças pequenas dentro da instituição escolar, Marie-Christine Josso (2007) compreende que:

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida (Josso, 2007, p. 415).

Dentro de minhas fragilidades, dando prosseguimento aos diálogos, Christine Greiner (2005) apresenta que “há questões que precisam ser trabalhadas com mais cuidado. Uma delas é a relação entre corpo biológico e corpo cultural, que é um aspecto fundamental para começarmos a mapear o corpo como um sistema e não mais como um instrumento ou produto” (p. 36). Seus estudos indicam como, atualmente, se compreende a ligação direta entre natureza e cultura, apresentando pesquisas do biólogo Jakob von Uexküll (1864-1944) e uma teoria desenvolvida por ele, denominada Teoria da Significação, na qual é elaborado o conceito de *Umwelt*, que descreve a forma específica que cada espécie possui de se adaptar ao ambiente — desde uma bactéria até o ser humano — contrapondo-se diretamente ao conceito de corpo-máquina, mostrando como somos seres aptos a nos ajustar às singularidades do ambiente.

Christine Greiner (2005) também compreende que “não cabe mais distinguir como instâncias separadas e independentes um corpo biológico e um corpo cultural. O corpo anatômico e o corpo vivo atuando no mundo tornaram-se inseparáveis” (p. 42). É o corpo da professora, a cada nova turma que se forma, a cada reagrupamento das professoras auxiliares, que se adapta e se transforma, conforme as relações estabelecidas e as contaminações.

É interessante observar como algumas culturas não encaram a palavra *corpo* enquanto substantivo, mas sim como um adjetivo, conforme sua condição. Greiner (2005) relata que, segundo Shigehisa Kuriyama, a concepção chinesa de corpo está mais atrelada a “*qualidades da existência*, caracterizadas pela descrição de posturas, atitudes e gestos, como, por exemplo: corpo sentado, corpo em pé, corpo andando, corpo risonho, corpo que chora, corpo doente e assim por diante” (p. 22). Nessa perspectiva, o corpo da professora é visto de maneira prática, vívida, em movimento e atrelado ao ambiente, mostrando a impossibilidade de compreendê-lo apenas pelo campo teórico, sendo a pesquisa e a teoria formas de refletir o que vivenciamos (Greiner, 2005).

Durante a revisão de literatura, foi possível observar como os diálogos sobre o corpo da professora de crianças pequenas têm se ampliado nas pesquisas, por distintas razões, sempre sendo compreendido enquanto social, histórico, político, econômico, enérgico ou adoecido. O corpo da pedagoga se apresenta como o pedagógico encarnado nas relações com as crianças pequenas, superando a dimensão funcionalista e instrumental, sendo compreendido enquanto construtor de aproximações, comunicação, formas de expressão, criação de vínculos e/ou formas de afastamento.

Nossa docência, segundo Lombardi (2020), apresenta-se como uma profissão complexa, justamente por ser uma das poucas profissões em que a estudante de graduação já frequentou o ambiente de trabalho anteriormente, carregando heranças culturais que nos marcam com valores e crenças, levando-nos a crer que já detemos o conhecimento do que seja “ser professora”. Compreende-se, então, que se trata de um corpo que requer constante desconstrução e autopercepção, promovidas por estudos, vivências de formação acadêmica e experiências da realidade escolar, agora sob um novo ângulo.

Seguindo pelo mesmo caminho, Francine Costa De Bom (2024) entende que o corpo da professora se apresenta como um arcabouço de toda sua trajetória na construção da sua cultura e da sua história, carregando marcas culturais e singularidades próprias. Sua pesquisa concentrou-se na consciência corporal das professoras da Educação Infantil, optando por essa terminologia em lugar de “corpo”. A revisão teórica também evidenciou o cansaço das professoras após o período de trabalho, ressaltando a necessidade de atenção à integridade física da pedagoga para assegurar o pleno desenvolvimento da criança pequena (De Bom, 2024).

Patrícia Vieira Bonfim (2019) apresenta, em sua tese, diálogos com o médico e psicólogo Henri Wallon (1879-1962) e com o antropólogo, psicólogo e sociólogo David Le Breton, defendendo a importância de se compreender o corpo de forma integral, desde o bebê até a docente no contexto escolar. Com base nesses autores, Bonfim (2019) evidencia a necessidade de que as professoras desenvolvam habilidades para reconhecer e se comunicar com os bebês por meio de suas expressões faciais e movimentos corporais. Para ilustrar essa perspectiva, Bonfim (2019) argumenta:

Conhecer os modos próprios de as crianças atuarem no/com o mundo implica reconhecer e se relacionar com seu corpo inteiro e de corpo inteiro. Por sua vez, o corpo do adulto é visto como completo e ativo, que pensa, sente, age e interage, *é preciso lembrar* que ele é marcado pela história de vida e pelas influências culturais e sociais do seu tempo (Le Breton, 2012 *apud*. Bonfim, 2019, p. 47-48, grifo do autor).

Da necessidade de lembrar nasce a percepção de que o corpo da professora da Educação Infantil não é neutro e alienado à realidade, carregando enquanto vivências corporais toda a

trajetória escolar e do período de formação docente, tópico que será aprofundado posteriormente.

Por sermos marcadas pela nossa história de vida, cultura e pelo espaço-tempo que habitamos, a conversa se direciona à busca por outras vivências, diferentes culturas do corpo, outras percepções de corporeidade e modos de fazer pedagógico. A pesquisadora Viviane Soares Anselmo (2018) apresenta o distanciamento da dimensão brincalhona do corpo adulto da professora (conforme ela mesma define) enfatizando a necessidade de, desde a formação docente, (re)construirmos o corpo brincante como elemento fundamental da profissão, aproveitando as proximidades com as crianças pequenas e (re)aprendendo com elas como é o brincar. Em seu trabalho, a pesquisadora apresenta diversos relatos de professoras sobre a linguagem corporal das crianças bem pequenas. Por não possuírem a linguagem verbal estruturada, essas crianças são, por vezes, vistas pelo senso comum como incapazes de se comunicar. Uma das professoras entrevistadas compreende essa fase não como uma falta, mas como uma oportunidade de desenvolver sua própria sensibilidade para perceber a comunicação corporal, afirmando que, ao crescermos, há um engessamento dos corpos, o que dificulta seu trabalho caso não desenvolva a comunicação pelo corpo.

Na compreensão do que se tem construído nessa pesquisa, entende-se que uma mesma professora pode ora apresentar-se brincalhona, ora enquanto autoridade em sala, ora participativa nas brincadeiras, ora observadora das crianças e suas interações, ora todas ao mesmo tempo, já que tais fatores não são excludentes. Já nos disse Paulo Freire (2025): “não acredito em nenhuma autoridade que não se gere no corpo da liberdade” (p. 66).

Há uma aproximação entre nossas memórias de infância e nosso fazer docente, evidenciando como as experiências corporais da professora desde a infância refletem no ambiente educativo, conforme pesquisado por Carmen Lúcia Nunes Vieira (2016). Entretanto, a autora também aponta que a memória é seletiva, apresentando zonas de sombra, e dialoga sobre como ela constitui um espaço de disputa político-social, sendo o ato de rememorar nem sempre fácil ou incentivado. Além disso, Vieira (2016) encontra estudos que indicam que o ato de narrar tende a cair em desuso, em parte devido a fatores diversos: disputas ideológicas em torno da memória, posturas e escolhas individuais sobre como relatar um fato para um pequeno grupo, ou a prevalência de vivências sobre experiências mais reflexivas.

Há algo de revolucionário no campo da educação ao conhecer o próprio corpo e se compreender enquanto ser brincante, desencadeando uma forma sutil e poderosa de resistência, enquanto se sorri e brinca contra a perpetuação das “salas de decepção infantil” (Kishimoto,

2018 apud. Lombardi, 2020, p. 298). Ao observarmos a corporeidade desencadeando na criação de vínculos entre as crianças pequenas e suas professoras, torna-se possível percebê-la como uma linguagem do campo do sensível, enraizada na cultura corporal (Pereira; Bonfim, 2013).

As autoras Pereira e Bonfim (2013) refletem sobre como o corpo da professora é imprescindível e contemplado de significados, sempre cabível de observações quanto à sua postura, à forma de se expressar em sala, aos gestos, convites e afastamentos. Elas traçam um paralelo quanto à dificuldade de algumas professoras em perceberem suas crianças, em reconhecer suas conquistas e necessidades, uma vez que, segundo Pereira e Bonfim (2013), muitas não conseguem olhar para si mesmas, pois estão tão envolvidas com as palavras e tão distanciadas das manifestações corporais que acabam não se atentando a observações minuciosas do corpo.

Os estudos de Valéria Leme Fonseca (2019) discutem a correlação entre o adoecimento dos corpos docentes por doenças de cunho potencialmente emocional, surgindo como respostas psicossomáticas às frustrações, sobrecarga e angústias da docência. A autora apresenta a ideia de vivermos uma pandemia não contagiosa, “mas que está instalada em diversos níveis sociais como resultado das condições de trabalho, onde percebemos uma cultura perversa que desqualifica à docência e o(a) docente” (Fonseca, 2019, p. 22). Compreende-se que esse corpo adoecido precisa ser observado para além do viés pessoal, já que o adoecimento se replica em tantos outros corpos, produtos de uma realidade brutalizada e sempre aberta ao adoecimento (Fonseca, 2019), tendo a medicalização enquanto um trunfo para docilizar os corpos. “Ao ignorar as dimensões do corpo, as educadoras liberam-se, ainda que não intencionalmente e à revelia de suas ambições mais caras, para as enfermidades que as martirizam” (Fonseca, 2019, p. 28).

É perceptível como se tornou corriqueiro, nas salas de professoras o diálogo sobre o uso de medicamentos para “dar conta” da realidade sem entrar em colapso, ou, infelizmente, sofrer um burnout. Susan Sontag (2003) aponta que o sofrimento e o choque também podem se tornar familiares, enfraquecendo-se ao se tornarem banais, parte do cotidiano. Perdemos, por vezes, o direito de nos indignar diante de certas condições de trabalho, de nos chocarmos com o descaso para com o corpo docente, com o condicionamento dos corpos das crianças pequenas, com o aprisionamento e a vastidão de cimento nos espaços escolares.

Compreende-se que a dificuldade de olhar para si mesma não é exclusividade da professora da Educação Infantil, mas sim fruto de um projeto de sociedade muito bem orquestrado, que desencadeia no isolamento docente, na sobrecarga de tarefas em jornadas

duplas ou triplas e, conseqüentemente, no distanciamento das professoras de manifestações culturais. Adrienne Ogêda Guedes (2018) articula essa realidade:

Mergulhados num cotidiano apressado da vida urbana contemporânea, correndo de um lado para o outro, vivemos um tempo sem tempo em que, tal como Cronos, o senhor do tempo na mitologia grega que devorava seus filhos, seguimos nos auto-devorando, premidos por uma jornada diária em que inexistente espaço para o cuidado de si, anestesiados e embotamos sentidos e experiências (Guedes, 2018, p. 98).

É perceptível como os contornos da sociedade capitalista também se apropriam e tornam-se perceptíveis no tensionamento dos corpos das professoras, tornando a realidade social-histórico-temporal indissociável do seu fazer pedagógico. Destaco a necessidade de superar a anestesia e do autoesquecimento (Pereira; Bonfim, 2013), pois é preciso um corpo-professora em movimento para perceber as mazelas e, assim, superá-las. Reconhecer como meu corpo atua e atuará na relação com as crianças pequenas constitui uma escolha pedagógica na comunicação com elas. É a máxima do ditado popular: “um olho no peixe, o outro no gato”, pois a creche não aguardará pacientemente nossas lutas por melhores condições docentes e sociais para, então, matricular bebês e crianças pequenas. É preciso seguir sorrindo enquanto lutamos, confundindo o inimigo, como já diria o poeta Sérgio Vaz (2021).

O corpo da criança pequena

A infância é o espaço-tempo em que o corpo da criança pequena habita. Podemos relacioná-la ao tempo biológico, mas é impossível dissociá-la do tempo social, histórico e político em que ocorre (Rodrigues, 2021). Diante disso, torna-se necessário perceber como a creche, enquanto campo de trabalho com as infâncias, se constitui em contexto singular, permitindo compreender as múltiplas dimensões do viver infantil, conforme enfatiza Rodrigues:

É paradoxal como a criança atualmente é objeto de muitos cuidados e atenções, gerando, inclusive, uma rede de serviços e produtos e, ao mesmo tempo, ainda se configura como um sujeito expressivamente violentado em seus direitos humanos e sociais. Abusos físicos, sexuais, emocionais e psicológicos, além de negligência, são listados pela Organização Mundial da Saúde como os tipos de violência contra a criança.

[...] Chegamos a um ponto em que pessoas lucram com a pobreza, enriquecem com vidas alheias, vendem valores antidemocráticos e interrogam nossa ética e a moral da sociedade. O paradoxo nos faz enxergar a forma como a criança é tratada sociologicamente, como os efeitos dessa invisibilização das crianças como atores sociais corroboram para uma condição de subalternidade (Rodrigues, 2021, p. 22).

Em concordância com a autora Viviane Lidia Monteiro Rodrigues (2021), o modo como a sociedade compreende a criança e sua corporeidade apresenta-se enquanto paradoxo: por um

lado, ainda ouvimos relatos de como só uma palmada resolveria; por outro lado encontramos crianças impossibilitadas de se frustrar e acessar sentimentos diversos da complexidade humana — como raiva, empolgação ou inveja — e até mesmo privadas de sentir dores físicas ao cair, como o clássico “já passou, não foi nada”.

De Bom (2024) apresentou em seu levantamento como o movimento da criança pequena incomoda, o que movimenta estratégias docentes para aquietá-las e contê-las durante momentos que julgam carecer de “atenção”. Durante suas oficinas, as professoras apresentaram falas sobre a dificuldade de manter essa “atenção” das crianças pequenas, de dois a três anos, durante as brincadeiras propostas. Já em Matos e Cunha (2022), as autoras apontam como a idealização da infância antecede a presença do corpo da criança dentro do ambiente escolar, sendo possível relacionar isso com essas expectativas de como deve portar-se um corpo infantil.

Desde o meu primeiro ano atuando na creche, descobrindo ali como me movimentar sem trombar com as pequenas crianças de fralda a me cercar (em minha defesa, elas sempre acharam graça se ocorriam pequenos desequilíbrios), fui percebendo como até mesmo o meu caminhar pelo ambiente educativo precisava ser outro. Há uma idealização do não-movimento que a realidade do chão da creche não contempla — pelo menos não durante o meu trabalho. E ainda bem! Como relatei anteriormente, sempre senti alegria ao ouvir que minhas crianças são animadas, enérgicas e que gostam de cantar.

Inclusive, um cantar acompanhado de gestos que, a meu ver, soavam simples, para as crianças bem pequenas não eram: o gesto de selecionar os dedos para a contagem durante uma canção já se desdobrava em sentimentos de vitória quando conquistado. Ainda sobre pequenas vitórias do corpo infantil, lembro-me de um relato que adicionei em meu projeto de pesquisa sobre um movimento que diversas crianças faziam: colocar as mãos no chão e levantar apenas uma das pernas no ar, seguido da clássica frase: “olha, tia, o que eu sei fazer!”.

Sempre julguei um movimento simples e não entendia completamente a alegria da exibição, mesmo validando a conquista — até executá-lo em uma posição na aula de ioga. Recomendo tentar e dizer para você mesma: “olha o que eu sei fazer!”.

Dando continuidade à revisão de literatura, é cabível observar que há sempre uma expectativa comportamental para esses pequenos corpos, inclusive conforme seus gêneros (Lombardi, 2020; Matos; Cunha, 2022). Espera-se que adentrem condicionados, bem treinados para adequar-se à cultura escolar local, sendo rapidamente repreendidos quando ousam destoar do ambiente e prontamente julgados como desrespeitosos ou mal-educados. Esquece-se, de forma conveniente, que os corpos infantis são, como qualquer outro corpo, produtores de

vontades, formas de afetar e serem afetados conforme o meio que habitam, atravessados pelas relações culturais em que estão inseridos.

É, portanto, necessário superar a concepção do corpo da criança como tábula rasa, conforme a definição de Katz e Greiner (2005), compreendendo-o não como um meio pelo qual as informações passam ou um lugar onde se abrigam. Para as autoras, a informação, ao chegar ao corpo, entra em negociação com aquelas já presentes, de modo que o corpo se constitui como a realização desses cruzamentos.

Durante as pesquisas, fica evidente que as crianças pequenas não apenas reproduzem cultura, mas também a criam nesse processo de contaminação, sendo fundamental que a professora se faça próxima delas para compreender suas formas de brincadeiras e interações, e assim poder intervir com novas proposições e provocações (Anselmo, 2018; Lombardi, 2020). "O brincar é cultura por ser resultado de relações, por ser contextualizado e por pressupor a exploração pelas crianças, que imitam, reinventam e criam movimentos em diálogo com seu grupo" (Lombardi, 2020, p. 301).

A aptidão física docente, por vezes, não acompanha a vitalidade e energia presentes no corpo da criança pequena (Vieira, 2016). Não se trata de que a professora iguale sua energia à das crianças — considerando que são ritmos e tempos de vida distintos —, mas de compreender como organizar e alimentar sua própria energia e vitalidade, para poder intervir e acompanhar as relações quando necessário. A presença física da professora e sua intervenção são, portanto, primordiais para o bom desenvolvimento da criança. O professor Daniel Calmés (2022) aponta que o corpo adulto dá perímetro e fronteira ao corpo da criança pequena, compreendendo que "O adulto participa, conscientemente ou não, da construção do corpo da criança. A necessidade que a criança tem da presença do adulto se deve, em parte, à sua função corporificante. O corpo do outro nos conforma" (Calmés, 2022, p. 100).

A pesquisadora Irene Carrillo Romero Beber (2014) apresenta seu estudo sobre crianças pequenas baseado em uma observação denominada 3D: perceber e observar a criança na presença de um adulto; perceber e observar as formas de interação da criança com o ambiente; e acompanhar o desenvolvimento da autonomia da criança. Corroborar com o que aqui se defende quanto a ética pedagógica no que envolve o cuidado das crianças pequenas e bem pequenas. A autora também dialoga com a proposta de Emmi Pikler (1902-1984), tendo o cuidar e o educar enquanto indissociáveis, sendo o cuidado evidenciado em momentos individualizados, como na promoção de ambientes e espaços seguros, podendo a criança explorar o ambiente de forma a mover-se livremente.

Na pesquisa de Fernanda Machain Silva (2018) percebe-se que, mesmo coexistindo no mesmo ambiente, é necessário reconhecer a distinção entre o corpo da criança e o corpo da professora. As percepções são paralelas, não opostas, mas tendo cada qual sua forma de estar no mundo. A autora aponta que o corpo da criança pequena interage com o ambiente de maneira ativa, sensível e expressiva, atribuindo sentidos às experiências. Já conforme o autor Daniel Cálmeis (2022), a educação da criança pequena requer o corpo da professora, compreendendo como esse trabalho é atrelado ao olhar, ao escutar, ao cheirar, ao estar em contato, ao falar, ao manifestar-se pela atitude postural, pelo rosto, pela voz.

As pesquisadoras Thais Adriane Vieira de Matos e Claudia Madruga Cunha (2024) refletem como o lugar~corpo infantil — termo utilizado pelas autoras —, ocupa um espaço de experimentação, por vezes limitado dentro do meio escolar, revelando a (im)possibilidade de experiências, de desenvolvimento da criatividade e de brincadeiras espontâneas. Em consonância com Santos e Lira (2021), observa-se “um atropelo da infância que passa pelo controle dos corpos e, de maneira geral, tudo aquilo que a constitui, contextos em que o corpo-criança é transformado no corpo-aluno” (p. 906). Como possibilidade de superação desse atropelo, as autoras Matos e Cunha (2024) propõem uma *ética da alegria* enquanto forma de resistência à realidade condicionada, sem atribuir-lhe caráter determinista, cabendo à professora criar meios de sensibilizar os corpos infantis para o experimentar artístico.

Uma divisão dentro da nossa sociedade quanto ao entendimento do corpo na infância é apresentada por Aline dos Santos e Aliandra Lira (2021). As autoras compreendem corpo-criança enquanto aquela que vive sua vida de forma plena, de corpo inteiro, enquanto a mesma criança é, gradativamente, transformada em corpo-aluno ao se deparar com realidades escolares marcadas pelo controle do movimento, incentivo ao individualismo e cerceamento da criatividade e da coletividade.

A pesquisadora Mileyde Silva (2019) salienta que é por meio do corpo que a criança desvela suas curiosidades e explora o que lhe cerca, atribuindo valor, a cada detalhe, ao seu modo de ser afetada e de afetar. A criança é sensível por ser corpo e, no corpo, suas indagações se afloram e se saciam; é com ele que ela aprende, indaga, descobre, rejeita e escolhe. A autora também defende que o corpo da criança sente de forma única, por meio da experiência de ser criança em sua totalidade.

É possível observar que, mesmo constantemente cerceadas, as crianças conhecem, em algum momento, a liberdade e a criatividade, exploram as potencialidades do corpo em movimento e apresentam focos de resistência, buscando maneiras de se movimentar dentro da

realidade escolar. Elas próprias criam possibilidades mais maleáveis, ricas e passíveis de aprendizagem, revelando que os trabalhos com crianças pequenas e seus corpos devem ser considerados em toda a sua importância.

Formação docente para o corpo em movimento

Chegamos a uma das pedras fundamentais para a compreensão do corpo da professora: sua formação acadêmica. Neste trecho, pretende-se aprofundar a análise da formação docente, especificamente em Pedagogia, e seus entrelaçamentos com as concepções de corpo a serem abordadas pelas futuras professoras das creches.

Dentro do escopo da necessidade desta formação inicial do/no corpo, é imprescindível relembrar a importância da presença do corpo-professora para a percepção corporal da criança pequena. Daniel Calméls (2022) evidencia como a presença ou ausência do adulto reverbera diretamente sobre o corpo da criança:

Assim, se aceitarmos que o adulto participa ativamente da corporificação da criança, também podemos dizer que sua ausência é entendida como carência e se transforma em uma falta. A ausência ou a escassez da corporalidade do adulto produz na criança uma anemia corporal, um enfraquecimento da *expressividade gestual*, da *mímica facial*, da *atitude postural*, da capacidade de *olhar*, de *escutar*, de *contatar*, de *saborear*, de *cheirar*, de produzir uma *voz* própria. A escassez da corporalidade adulta cria uma verdadeira fraqueza corporal (Calméls, 2022, p. 101, grifos do autor).

Início esta reflexão fazendo coro com a hipótese inicial de Ana Paula Abrahamian de Souza (2021), ao perceber que os currículos dos cursos de licenciatura, especificamente em Pedagogia, trabalham em prol de um silenciamento do corpo, ignorando quase por completo — salvo pequenos focos de resistência — as atuações relacionadas à linguagem corporal exercida pela professora pedagoga. É curioso notar que grande parte das possibilidades de atuação docente no ambiente educativo provém da Educação Infantil, onde crianças pequenas inevitavelmente correm e se descobrem. Já as estratégias e decisões sobre como lidar com esses pequenos corpos em desenvolvimento variam conforme a formação das professoras que ali atuam.

O desenrolar de uma formação desequilibrada reflete-se diretamente no ambiente educativo, resultando em repertório limitado para atuações corporais junto às crianças, o que contribui para a perpetuação da expectativa de corpos docilizados, padronizados, homogêneos (Souza, 2021), bem como de crianças treinadas para obedecer sem questionar, sentar-se e esperar — sem saber exatamente o quê. Há, portanto, uma necessidade intrínseca no campo da

formação de professoras quanto ao autoconhecimento corporal, pois apenas com suas percepções corporais bem desenvolvidas é possível um olhar mais apurado sobre as manifestações corporais das crianças pequenas (Pereira; Bonfim, 2013).

Adriane Ogêda Guedes (2018) apresenta uma pesquisa sensível sobre a formação de professoras, alinhada aos conceitos do filósofo Merleau-Ponty (1908-1961), segundo os quais partimos da nossa própria realidade para realizar a pesquisa, guiadas pela percepção estética e sensibilidade. A autora relata a escuta das dores e dificuldades das docentes, dentro e fora da sala de aula, apontando a relação direta entre educação e saúde. Ela ainda questiona “de que maneira um corpo em sofrimento, sem energia para mover-se e relacionar-se, com dores e limites imobilizadores e limitantes, pode de fato estar disponível para o encontro que é o fazer educativo? E se tais fronteiras são tênues, o que cabe a esse espaço formativo?” (Guedes, 2018, p.101). Além disso, apresenta a disciplina *Corpo e Movimento* como processo em que a experiência com o corpo se articula à elaboração do sentido, mostrando ainda que as discentes apresentam vivências de corporeidade fora da realidade universitária.

A sala de aula na universidade é compreendida enquanto um microuniverso, no qual se estabelece uma relação dialética com a sociedade. Nesse espaço, reproduzem-se as relações sociais, políticas, econômicas e comportamentais presentes na visão macro da sociedade à qual a instituição pertence, sendo os corpos ali circulantes também portadores de distintas marcas, saberes e identidades que, muitas vezes oprimidos ou podados para que tais marcas não emergissem (Silva e Buss-Simão, 2019; Lombardi, 2020). Dessa forma, na formação docente, torna-se necessário repensar currículos engessados de formação de pedagogas, especialmente no campo dos estudos do corpo (Guedes, 2018; Lombardi, 2020; Souza, 2021). Conforme Lucia Lombardi (2005, p. 302):

[...]a formação corporal de pedagogas está ligada à constituição da “atitude lúdica docente” e à necessidade desta profissional conhecer a importância do brincar para a criança, o repertório de suas experiências brincantes e os significados da cultura lúdica infantil. O papel da educadora de brincar junto com as crianças já foi abordado anteriormente como uma cooperação complexa que deve ser tema de estudos no processo de formação de professoras de Educação Infantil, a fim de que esta profissional esteja preparada para trabalhar com a criança, que tem no brincar sua forma de conhecer o mundo.

A relação objetiva e subjetiva entre a primeira infância da professora e sua forma de atuação nas creches se apresenta como um dos pilares na compreensão do corpo da professora na relação com as crianças pequenas, ainda que não seja determinante, compondo seu repertório cinestésico da infância (De Bom, 2024). Fernanda Pastori Franzé e Fernanda Rossi (2022)

apresentam a formação continuada docente enquanto possibilidade da superação dos déficits durante a formação docente para o corpo e a corporeidade.

Mesmo que a futura professora não tenha experienciado uma infância brincante, é necessário que a formação docente promova momentos de desenvolvimento do brincar e do jogar. Dessa forma, a pedagoga em formação poderá, por seus próprios meios, expandir seu repertório brincante, promovendo respeito e reconhecimento à importância das brincadeiras dentro dos muros da escola. A professora Ana Paula Abrahamian de Souza (2021) ressalta como as histórias de vida de cada discente do curso de Pedagogia refletem-se no ambiente educativo da Educação Infantil, tornando-se presentes em seu devir docente. Além disso, critica a existência de tão poucas disciplinas voltadas ao corpo na graduação, defendendo que a disciplina Corpo e Movimento seja responsável por resgatar e fortalecer a corporeidade docente.

Ao investigar temas emergentes nos estudos do e no corpo no curso de Pedagogia, a professora Lucia Lombardi (2020) realiza um processo de escuta das expressões das estudantes da disciplina obrigatória *Educação, Corpo e Movimento* sobre suas vivências corporais ao longo da vida escolar, buscando uma docência que compartilhe o poder na constituição do currículo e o aproxime da realidade contemporânea. Os dados levantados revelam encantamentos e decepções relacionados às questões do corpo e do movimento durante a trajetória escolar das discentes. Entre os encantamentos, destacam-se experiências com corpos brincantes, atividades artísticas e tempos livres que possibilitaram escolhas; já entre as decepções, observam-se vínculos com o condicionamento dos corpos nas instituições escolares.

Durante minha graduação, tive o privilégio de contar com minha orientadora como professora da disciplina citada que empilhou carteiras e reivindicou espaços para que nós, discentes, tivéssemos experiências do/no corpo de qualidade. Muito do aporte teórico que me possibilitou o ingresso à pós-graduação encontra-se amarelado e rabiscado de anotações, resultado de suas contribuições em sala. Uma boa formação contribuiu significativamente para minha atuação como professora de crianças pequenas.

Se me orgulho em ser a professora “xereta” de crianças alegres, é porque sua atuação docente foi meu refúgio teórico-prático, permitindo-me arriscar em propostas pedagógicas que alguns consideravam “ousadas demais” ou que poderiam gerar “muita bagunça”. Já durante o estágio em suas aulas, em 2024, pude observar como, após treze anos, elas seguem com o mesmo cuidado e planejamento que lhe é devido. A estrutura teórico-prática passou por

mudanças, mas o impacto entre os discentes que se dispuseram a estar de corpo presente permaneceu igual.

Ampliando minha realidade, observa-se, conforme as pesquisadoras Carolina Barbosa da Silva e Márcia Buss-Simão (2019), que, ao analisarem o currículo dos cursos de pedagogia do país, dentre 18 universidades federais que apresentam disciplinas relacionadas a temáticas do corpo, existem 27 disciplinas que valorizam o corpo — tanto nas relações sociais e culturais, quanto na construção da infância e, no contexto desta pesquisa, na dimensão do movimento. Também identificam aproximações das disciplinas relativas ao corpo com os estudos da Educação Infantil, ao passo que se observa um afastamento no que se refere ao Ensino Fundamental I. Supondo, de forma rápida, que cada curso ofereça cerca de 35 disciplinas ao longo da graduação, as que trabalham com o corpo representam menos de 5% do total — lembrando que metade da atuação docente provavelmente ocorrerá na Educação Infantil. É como se, a partir do Ensino Fundamental, o corpo da criança e da professora desaparecesse. Sabe-se, porém, que mesmo essa ínfima porcentagem só existe mediante muita luta e mobilização de professoras engajadas na pesquisa e na presença de disciplinas que efetivamente trabalham com ou no corpo.

Dialogando com a relação entre teoria e prática, a professora Guedes (2018) reflete sobre o clichê de que “na prática a teoria é outra”. Ela explica que, mesmo compreendendo sua indissociabilidade, e mesmo sem consciência plena, nossas ações pedagógicas estão sempre articuladas a uma teoria epistemológica. A autora aponta, como desafio, a necessidade de que a formação das pedagogas considere e evidencie como as ações docentes são impregnadas de teoria, explicitando os princípios que as sustentam e os planos e concepções de ensino que as constituem.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, foi possível observar que a formação voltada para o corpo se encontra em defasagem perante as demais disciplinas, aquelas geralmente consideradas mais importantes, se partirmos de um ponto de vista arcaico e cartesiano. É necessário, portanto, refletir sobre como a escassez de formação para o corpo em movimento impacta o cotidiano no chão da escola, gerando professoras pedagogas que não atuam pela superação da utilização do corpo meramente enquanto instrumento. As mais afetadas por essa lacuna são as crianças pequenas. Essa ausência do movimento tende a desencadear no silenciamento escolar, corroborando cada vez mais para a imobilidade dos corpos.

O corpo da professora pedagoga na relação com as crianças pequenas: o ambiente educativo e o brincar

As concepções de corpo da professora pedagoga e os modos como elas se materializam em sua presença cotidiana junto às crianças pequenas constituem o eixo central desta pesquisa. Trata-se de compreender que esse corpo da professora não apenas ocupa o espaço da creche, mas o produz e o recria com as crianças, o organizando-o e sendo continuamente afetado por ele. Antes de adentrar a análise dos documentos oficiais que orientam e normatizam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, considero necessário estabelecer um diálogo sobre o ambiente educativo e o brincar, entendidos aqui como dimensões estruturantes das práticas corporais e das relações entre adultas e crianças.

Ao considerar o ambiente como possibilidade de enfrentamento das lógicas de controle, silenciamento e imobilização dos corpos na escola, torna-se evidente que a organização dos espaços não é neutra. A disposição dos móveis, a definição dos tempos, a escolha dos materiais, dos brinquedos, bem como as zonas permitidas ou interditadas para o brincar, expressam concepções de infância, de corpo e de educação. O corpo-professora, ao mediar essas escolhas, inscreve-se como corpo que possibilita ou restringe movimentos, que convoca ou contém o brincar, que sustenta práticas de escuta e experimentação ou reafirma dinâmicas de vigilância e disciplinamento.

Não é possível, portanto, falar das infâncias vividas nas creches sem considerar os espaços geográficos, simbólicos e relacionais que as crianças habitam. Esses espaços são continuamente produzidos na interação entre os corpos (infantis e adultos) e exercem influências recíprocas sobre as experiências vividas. Conforme aponta o pesquisador Jader Janer Moreira Lopes (2007), há a necessidade de interrogar se e como os ambientes educativos são pensados a partir das crianças pequenas, de suas corporeidades e de suas formas próprias de relação com o mundo. Nessa perspectiva, o brincar emerge não apenas como atividade, mas como modo de habitar o espaço, de produzir sentidos e de afirmar o corpo em movimento.

A teoria do corpomídia, desenvolvida pelas pesquisadoras Helena Katz e Christine Greiner (2001), oferece importantes contribuições para essa reflexão ao compreender o corpo como um processo relacional e comunicacional. Ao elencarem fatores como informação, signo, mídia, representação e evolução, as autoras concebem o corpo “como um contínuo entre o mental, o neuronal, o carnal e o ambiental” (Katz; Greiner, 2001, p. 70). Essa perspectiva desloca a compreensão do corpo da professora de mero instrumento de ação pedagógica para

um corpo-em-relação, implicado na produção do ambiente e, simultaneamente, constituído por ele. Nesse sentido, a indagação proposta pelas autoras — “Como pensar o corpo sem o ambiente, se ambos se desenvolvem em co-dependência?” (Katz; Greiner, 2001, p. 70) — torna-se central para problematizar o brincar na creche como experiência construída na tensão permanente entre corpos, espaços e pedagogias.

Em relação ao ambiente, e a partir de uma perspectiva mais ampla, Greiner (2005) demonstra como os espaços-tempos atrelados ao tempo-histórico-político também tangenciam o corpo. As migrações e êxodos vivenciados pelas/pelos intelectuais europeus durante as grandes guerras impactaram a forma de fazer pesquisa quanto a maneira compreender o mundo, gerando, inclusive, cortes ideológicos em traduções de literaturas e produções russas, como as de Liev Vigotski, por exemplo. Desta forma, é possível compreender a inexistência da neutralidade nos campos da pesquisa, da educação, do corpo, do movimento, da vida e da atuação docente na creche. Compreende-se como nosso corpo, para além de ocupar um lugar no espaço, também exerce influência sobre ele. Conforme afirmam Katz e Greiner (2011, p. 3), “ao invés de um recipiente no qual se depositam as informações do mundo, o corpo é um sistema complexo que participa de um fluxo contínuo de trocas com o ambiente”.

Quando escolhi organizar diferentes contextos de experimentação para as crianças pequenas — ambientes pensados para fomentar o faz-de-conta, trilhas e caças ao tesouro pelo parque — percebi a afetação de via dupla: o ambiente sofrendo modificações e, simultaneamente, me revelando seus percalços. Por vezes, encontrava-me cansada ao elaborar minuciosos cenários para as crianças que, ao adentrarem, dispersavam-se rapidamente e, aos meus olhos iniciantes, transformavam tudo em uma grande bagunça.

Quais eram minhas expectativas com aquelas intervenções? O que eu buscava? Para ser sincera, a princípio não entendia muito bem. Aos poucos, passei a conseguir escutar as crianças, perceber do que gostavam e o tempo que demoravam para explorar e se (re)organizar no ambiente. Dentre essas possibilidades, um dos movimentos mais potentes sempre foi o brincar junto. Aceitar bolinhos imaginários, vê-las desaparecer durante momentos de esconde-esconde, oferecer objetos para compor a brincadeira e, por vezes, ser arrebatada por ela — sempre mantendo meu corpo-professora atento e integrado. Trata-se de compreender que, ao brincar junto, as ações da criança e da professora se manifestam de modos distintos: a primeira surge da espontaneidade, enquanto a segunda exerce seu trabalho pedagógico, observando atentamente para prover o necessário, distanciar-se ou aproximar-se conforme a situação e, no faz de conta, buscar também a superação de papéis sexistas (Lombardi, 2020).

Se estamos falando do brincar junto, a pesquisadora Francine Costa De Bom (2024) segue um caminho contrário: busca localizar as razões multifatoriais que levam professoras a inviabilizar brincadeiras com mediação docente. Entre esses fatores, destacam-se a falta de espaço físico em geral; a ausência de espaços previamente tematizados para a brincadeira, planejados e organizados pela professora; a necessidade de interação planejada dentro do espaço estruturado; o tempo de preparo; e a inexistência de propostas de brincadeiras de papéis. Esses elementos evidenciam como tempo e espaço se entrelaçam ao planejamento docente.

De Bom (2024) argumenta sobre a necessidade de diferenciação e intervenção da professora para compreender quando uma criança pequena está brincando ou manipulando um objeto como ato sensorial exploratório. A autora ressalta a indispensabilidade da mediação docente no ato de brincar, evidenciando que, na ausência de intervenção, torna-se impossível para a criança complexificar sua brincadeira, já que o meio é a fonte de seu desenvolvimento, como observa Lev Vigotski (apud De Bom, 2024). “Nenhuma criança interpreta um papel social o qual não conhece, e não experimentou. Tema e conteúdo são culturais e embasam as atuações das crianças nas brincadeiras de papéis” (De Bom, 2024, p. 57), exemplifica a autora.

De Bom ainda (2024) apresenta, nos ombros de Leontiev, como as formas de brincar se diferenciam conforme a idade pré-escolar, escolar e adulta, e, nos ombros de Vigotski, como toda brincadeira surge do vivido no mundo real, funcionando como uma reelaboração desse vivido. A autora comenta que, em sua maioria, as professoras não participam como membros ativos das brincadeiras propostas para e pelas crianças. Em suas oficinas, as professoras foram questionadas sobre sentir cansaço ao brincar, respondendo majoritariamente que não. Contudo, ao serem indagadas sobre se se consideravam professoras brincantes, o grupo se dividiu: algumas se viam dessa forma, enquanto outras apresentavam o discurso da necessidade de aprimoramento. Entre as demandas apontadas, destacava-se a necessidade de preparo físico para atender às exigências do trabalho com crianças pequenas (De Bom, 2024). É perceptível um desencontro no discurso: afirmam não sentir cansaço ao brincar, mas ao mesmo tempo indicam não ter o corpo apto para tal.

Em sua revisão, De Bom (2024) identificou nove estudos que evidenciam características de práticas tradicionalistas na Educação Infantil, destacando “a prevalência do viés assistencialista, vitrinismo para as famílias, controle dos corpos infantis e escolarização precoce” (p. 31) como os principais direcionamentos do foco pedagógico. Na maioria desses estudos, a visão assistencialista e performática se apresenta de forma predominante no tempo escolar, reduzindo drasticamente o tempo destinado ao brincar e, em alguns casos, chegando a

considerar momentos de alimentação e higiene como não pertencentes ao tempo pedagógico. Entre as propostas tecnicistas observadas, estão: fazer carimbo da mão da criança em cartões, ensaiar danças cujos movimentos são criados por adultos e limitam a movimentação apenas aos braços, ou obrigar a criança a pintar dentro de desenhos xerocados relacionados a datas comemorativas, entre outras.

Viviane Anselmo (2018) relata em sua pesquisa de campo uma situação envolvendo a interação entre professora e crianças pequenas brincando com uma mala. Enquanto as crianças se movimentavam pelo espaço, a professora se aproximou auxiliando uma das meninas a subir na mala e relatou o desejo de experimentar também. Segundo a pesquisadora, não houve espanto por parte das crianças com a participação da professora; ao contrário, todas as meninas se envolveram na brincadeira, resultando em risos e gargalhadas na tentativa de puxar o corpo da professora com a mala. Quando o corpo-professora é propositivo e brincante, agindo com sensibilidade, há uma fluidez natural entre o entrar e sair da brincadeira, que também se reflete nas crianças.

Ao longo dos meus estudos, tornou-se evidente a relevância da presença e participação da professora na formação de crianças pequenas, tanto nas brincadeiras como nos espaços ocupados por elas, professoras e crianças, dentro da creche, os quais precisam oferecer estrutura adequada. Nesse sentido, considero pertinente retomar uma reflexão presente na pesquisa de Lucia Lombardi (2005), que se fundamenta no conceito de Paul Ricoeur (1913-2005) sobre o fenômeno de “civilização” para refletir sobre a concretude dos valores e das estruturas. Segundo Lombardi (2005), em seu livro *Leituras 1: em torno ao político* (1965), Ricoeur distingue três realidades: utensílios, instituições e valores. Ele observa que os utensílios — entendidos como os meios disponíveis em determinado momento histórico, incluindo instrumentos, máquinas, técnicas, invenções, saberes, ciências e experiências humanas registradas em documentos, monumentos, obras e livros — só se tornam operantes se forem apreendidos por valores. Estes, por sua vez, correspondem a costumes práticos, tradições e atitudes, apresentando-se de forma mais concreta nas relações sociais do que os utensílios. Em outras palavras, de nada valem ambientes reestruturados, com utensílios novos e elaborados para crianças pequenas, se os valores das professoras que os habitam não acompanham essas mudanças, transformando o espaço em um ambiente fátuo.

Anselmo (2018) observou, em seu trabalho de campo, que mesmo em uma creche com propostas abertas, brincantes e voltadas para novos aculturamentos, as crianças ainda orientavam suas brincadeiras conforme os gêneros. A autora compreende não se tratar de um

movimento natural ou espontâneo, mas sim fruto de suas socializações e aspectos culturais da nossa sociedade.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de elaborar contextos pedagógicos que provoquem e mobilizem as crianças a perceber e superar certos estereótipos sociais. Como ressaltam Katz e Greiner (2011, p. 2), “O significado e a compreensão, bem como a racionalidade, são fruto da experiência do corpo. Conceitos básicos como equilíbrio, escala, força e ciclo vêm da nossa experiência física.” Do mesmo modo, noções sobre o que é considerado de menino ou de menina também são mediadas pelo corpo, cabendo à professora pedagoga apresentar caminhos de superação desses limites.

Em consonância com Ana Paula Abrahamian de Souza (2021), é necessário pensar uma educação do/para o corpo que se respalde tanto em sua dimensão somática quanto em sua potência e energia. Conforme a pesquisadora: “Nesse viés, educar não passaria pela doutrinação ou pela normatização de gestos, mas pela proposição de experimentá-los a partir de lugares desconhecidos” (Souza, 2021, p. 318). Cabe, assim, à professora pedagoga propor experiências com outros gestos, brincadeiras e artes, ampliando o repertório de linguagens das crianças.

Contudo, brincar é movimento e, ainda hoje, o movimento das crianças pequenas na Educação Infantil é interpretado como desordem. O silêncio dentro das salas de aula é frequentemente adotado como concepção pedagógica para controlar o movimento da criança, já que a imobilidade é entendida como condição para atenção e aprendizado. Esse controle se manifesta, por exemplo, nas famigeradas filas organizadas conforme o gênero, o cumprimento rigoroso de horários canonizados, estratégias que contribuem para a eficácia do disciplinamento dos corpos (Soares, 2013).

Michel Foucault (2014) discute como os atos punitivos e corretivos se direcionam ao corpo, propondo a existência de um “saber” que vai para além de suas funcionalidades, compreendendo também o controle sobre ele, o que constitui a chamada tecnologia política do corpo. Para o filósofo, não há saber dissociado do poder; existe, sim, um poder-saber, no qual o poder produz o saber e vice-versa, estando ambos diretamente implicados um no outro. O saber nunca é neutro, mas moldado pelo meio e pelas relações de poder que nele se estabelecem, influenciando e determinando os rumos do conhecimento produzido. Aplicando essa perspectiva ao corpo da professora, observa-se que um poder-saber regula sua atuação docente: as expectativas sobre seu trabalho com as crianças, sua forma de coerção no ambiente e a maneira como interage com o corpo discente.

Olhar para o corpo na Educação Infantil significa atentar-se para o corpo da professora em relação direta com a criança pequena. A forma como o corpo-professora atua nos processos de aprendizagem pode tanto favorecer práticas de movimentos livres quanto criar barreiras e impor certa rigidez, podendo, inclusive, desencadear um “encouraçamento” das crianças pequenas (Romano, 2015; Lombardi, 2011).

É possível identificar similaridades entre essas observações e os achados de Christine Greiner (2005), que também investigou as relações entre professoras, crianças pequenas e o ambiente:

O organismo e o ambiente não são realmente determinados de maneira separada. O ambiente não é uma estrutura imposta do exterior aos seres vivos mas, de fato, uma criação co-evolutiva com eles. O ambiente não é um processo autônomo, mas uma reflexão da biologia das espécies. Assim como não há organismo sem ambiente, dificilmente há ambiente sem nenhum organismo. O ponto chave é que os seres vivos e seus ambientes se situam em relação, uns com os outros, através de suas especificações mútuas ou de uma relação de co-determinação. As regularidades ambientais são o resultado de uma história co-evolutiva. Assim, o organismo é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da evolução (Greiner, 2005, p. 44).

No ambiente educativo da Educação Infantil, compreendido como território de experiências que integra corpo, movimento, afeto, exploração e brincadeira, estão presentes a professora pedagoga e suas crianças habitando o mesmo espaço que é constantemente (re)criado por elas por meio de intenções e interações corporais, simbólicas e afetivas. Compreende-se, assim, que professora e crianças são co-criadoras do ambiente educacional, com seus corpos afetados mutuamente — dos gestos e expressões aos silêncios e cansaços. As crianças percebem quando a professora não está bem, mesmo sem que ela verbalize, assim como as professoras identificam quando alguma de suas crianças apresenta baixa vitalidade.

Entretanto, mesmo compreendendo essa co-criação do ambiente escolar, é necessário perceber qual corpo carrega intencionalidades pedagógicas, qual propõe os tempos-espacos a serem vivenciados, as brincadeiras que ali serão desenvolvidas, os horários em que a alimentação será servida. Qual é o corpo responsável por orientar esses momentos?

Nas delicadezas das relações entre professoras pedagogas e crianças bem pequenas, percebe-se uma comunicação não verbal, acontecendo de forma corporal e sensível, presente em ambas as partes. Os corpos das professoras tornam-se, assim, um campo de significações para as interações desenvolvidas: vão além da mediação do conhecimento, sendo inteiramente comunicativos, regulando emoções, acolhendo choros pelo colo e pelo olhar, e ensinando a nomear dores físicas e emocionais.

Essa espécie de contaminação, conforme conceitua a teoria corpomídia, manifesta-se também por meio da visão de mundo da professora. Suas crenças, valores e referências culturais

podem reverberar em seu fazer docente, ultrapassando, por vezes, limites éticos que deveriam orientar a prática educativa. Ao longo de minha trajetória, conheci relatos de professoras e auxiliares de educação que recorreram a louvores cristãos como estratégia para induzir o sono das crianças, sustentando o argumento de que seriam as únicas músicas capazes de acalmá-las. Vivenciei, ainda enquanto estagiária, o período do polêmico e inconstitucional projeto estadual “Deus na Escola”, no qual a realização de uma oração no início das aulas era defendida sob a alegação de promover a “calma” das crianças.

Recentemente, durante o período da pandemia, nosso país passou por um governo omissivo e despreparado, gerando diversos agravantes sociais e, tragicamente, mortes que poderiam ter sido evitadas. As crenças promovidas por esse governo se propagaram por diferentes instâncias da sociedade, inclusive nas escolas de Educação Infantil. Para traçar um paralelo teórico, podemos dialogar com a pesquisadora Suely Rolnik (2021), que observa a plasticidade dos processos de subjetivação, os quais se modificam conforme o modelo sociocultural atuante: “ou seja, a cada regime corresponde uma política específica de produção de subjetividade. O que determina esta especificidade é, entre outros fatores, o lugar que ocupam as duas vias de apreensão do outro” (Rolnik, 2021, p. 30). Nós, professoras, também somos contaminadas pelas diversas subjetividades que nos cercam, algumas mais intensas que outras.

O panorama macropolítico estabelece conexões com nossos corpos docentes, podendo drenar, em certa medida, nossa energia vital por meio de processos de desmistificação, que se contrapõem à criação, à invenção e às potências recreativas que podemos desenvolver com nossas crianças. Não seria esse, então, um projeto de cerceamento da vitalidade de nós, professoras? Como observa Lucia Lombardi (2011):

[...] como afirmam Lapierre e Lapierre (1987) o corpo nunca mente e todas as tensões do adulto, mesmo inconscientes, são percebidas pelo bebê que as sente, até à distância. Importa que o profissional saiba que projeta nos bebês a rigidez de seus próprios valores e problemas corporais caso não os tenha repensado e transformado, ou em termos foucaultianos, que perpetua nos corpos dos bebês suas crenças e disciplinamento e na coerção do corpo, ou ainda, em termos bioenergéticos, que pode colaborar para reprimir ou abafar sentimentos valiosos do bebê, dando início a um encouraçamento corporal (Lombardi, 2011, p. 35).

Há uma seriedade que se entrelaça ao corpo da professora e à sua presença no ambiente escolar. Quando questionada sobre uma boa memória de infância, consigo desvincular a escola dessa lembrança (apesar de ter apreciado meu processo escolar). Hoje, no entanto, percebe-se que, mesmo com todos os percalços, a infância é cerceada pelas telas e o distanciamento das ruas, restando cada vez menos espaço para que o corpo da criança se expanda, explore e

descubra as múltiplas realidades. Cabe a nós, professoras pedagogas, a defesa do movimento por meio de nossos planejamentos e ações concretas, sempre respaldados pelos documentos oficiais.

Quando as políticas educacionais falam do corpo da criança, também falam do corpo da professora

Neste capítulo, debruço-me sobre as legislações e documentos que orientam a Educação Infantil, âmbito no qual as creches se encontram contempladas. O movimento analítico que proponho busca a identificação e à problematização de palavras-chave presentes nos documentos oficiais, em diálogo com o percurso investigativo construído até aqui. Parte-se da compreensão de que, quando esses documentos fazem referência ao corpo da criança pequena — suas brincadeiras, interações e movimentos na Educação Infantil — estão implícitas, ainda que de forma subentendida, referências ao corpo das professoras.

Procuro, nos documentos, meu próprio corpo trabalhador — ele que, por vezes, carregou duas crianças ao mesmo tempo, diante da necessidade. Quando crianças pequenas se movimentam, trombadas podem ocorrer até que aprimorem suas percepções espaciais, freios inibitórios e limites, e eu precisava encontrar maneiras de acalantar ambas enquanto a estagiária dava banho em uma criança e a auxiliar organizava outro espaço, ficando apenas meu corpo adulto presente na cena do grande encontro. Busco, assim, localizar como esse corpo foi lembrado, orientado e reconhecido no trabalho com crianças pequenas, considerando que ele constitui, como já destacado, o eixo central da Educação Infantil.

É por meio do corpo da professora que a proposta educacional se concretiza, se regula e alcança o chão da escola, podendo tanto possibilitar quanto restringir o movimento da criança pequena. Nesse sentido, o corpo-professora opera como mediador encarnado das diretrizes institucionais, constituindo-se em um campo de tradução entre o que está prescrito nos documentos e o que se efetiva nas práticas cotidianas.

Parte-se da suposição de que os documentos analisados pouco ou nada dizem, de forma explícita, sobre os corpos das professoras. Ainda assim, é possível evidenciar a indissociabilidade entre as políticas que incidem sobre os corpos das crianças e aquelas que, direta ou indiretamente, tocam, regulam e convocam o corpo docente. Mesmo quando silenciado, esse atravessamento tácito entre os discursos dos documentos oficiais e a corporeidade das professoras se materializa no cotidiano da creche.

As palavras foram escolhidas conforme a necessidade e perfil de cada documento, mantendo algumas palavras-chave pesquisadas em todos, como: *movimento, corpo, docente, professora, professor, pedagoga, brinca*; e outras variáveis como: *dança, adulto, criança, Educação Infantil, docência*. Realizou-se uma busca textual direta pelas palavras-chave

indicadas. A escolha foi feita durante o processo de estudo ao perceber como alguns documentos se referiam ao corpo da professora, ou como algumas palavras como *dança* entravam na pesquisa por pertencer à palavra *mudança*. Algumas foram escolhidas por estarem próximas ao seu radical, como *brinca*, ou por abranger outras palavras como *brincadeira* e *brincar*, assim como *corpo*, por abranger *corporeidade*. As palavras serão destacadas ao longo das análises para mantê-las na centralidade do diálogo.

Embora o corpo das professoras deva ser apreendido nas legislações e nos documentos oficiais por meio de seus subtextos, convido as leitoras docentes a iniciarmos um movimento de olhar para nós mesmas enquanto pedagogas, reconhecendo e nomeando nossas próprias necessidades. Trata-se de compreender toda ação educativa como um ato político comprometido com o bem-viver. Nesse sentido, como um caminho possível, a pesquisadora Andrezza Campos Moretti (2014), ao transpor os conceitos de movimento de Rezső Keresztelő Szent János Attila Lábán — mais conhecido como Rudolf Laban (1879-1958) — para o campo da saúde, ressalta que as práticas corporais, para “estimular sentimentos, descobertas e pensamentos sobre o corpo e seu movimento e, conseqüentemente, serem consideradas recursos para a promoção e a produção de saúde, precisam necessariamente instigar o protagonismo das pessoas” (Moretti, 2014, p. 16).

Em geral, as orientações de profissionais da saúde referentes à diminuição de dores corporais são “exercícios físicos e alimentar-se bem”, sendo os exercícios amplamente recomendados uma caminhada leve ou musculação. Esse incentivo caracteriza uma desconexão das vontades e desejos, pressupondo saber previamente o que é melhor para o outro, como elencou Moretti (2014), sendo esse outro professoras diversas, com necessidades e dificuldades específicas para a sua atuação no campo de trabalho, o chão da escola. É compreender que o movimentar-se na Educação Infantil é uma integralidade de fatores trazendo dimensões físicas, biológicas e psicológicas, como intelectual, emocional e afetiva, arraigado na subjetividade (Carvalho, 2007 apud. Moretti, 2014) das professoras, refletindo em seu fazer pedagógico.

Realizo as análises dos documentos respeitando a importância hierárquica dos mesmos, iniciando pela Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB⁴) (Brasil, 1996). Passo para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN), com ênfase da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013); depois para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

⁴ Compreende-se que as legislações brasileiras se articulam de forma viva e em constante (re)elaboração, mas para a fluidez da leitura, as citações da LDB estarão referenciadas enquanto Brasil (1996), exceto em momentos que o ano da reelaboração da legislação se faça relevante para a pesquisa.

(DCNEI) (Brasil, 2010). Procedo à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006), atualmente em vigor e responsáveis pela regulação da formação docente, estendendo a análise, de forma crítica, à contraditória Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

Os quadros foram elaborados com o objetivo de organizar os trechos identificados, de modo a responder à questão central da pesquisa: o corpo da professora na relação com crianças pequenas, agora a partir dos documentos oficiais. Cada quadro apresenta citações diretas dos documentos, com grifos apenas nas palavras-chave investigadas. As reflexões correspondentes foram incluídas abaixo de cada quadro, e um quadro final reúne resumos e percepções gerais dos resultados encontrados.

Quadro 1: *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - LDB - Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996)*

Palavra-chave	Nº de palavras/ partes de palavras encontradas	Nº de palavras no contexto	Observações
Movimento	1	0	Palavra encontrada vinculada aos movimentos sociais.
Corpo	4	0	Palavras vinculadas ao corpo docente sem diálogo com a pesquisa.
Docente	27	8	<p>Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:</p> <p>IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; (Brasil, 1996).</p> <p>Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:</p> <p>I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;</p> <p>II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;</p> <p>III - zelar pela aprendizagem dos alunos;</p> <p>IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;</p> <p>V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;</p> <p>VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).</p> <p>TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p>

			<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017, Brasil, 1996).</p> <p>§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, Brasil, 1996).</p> <p>§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017, Brasil, 1996).</p> <p>Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (Brasil, 1996).</p> <p>Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (Brasil, 1996).</p> <p>§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006, Brasil, 1996)</p>
Professora	0	0	
Professor	29	4	<p>Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento (Brasil, 1996).</p> <p>CAPITULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (Brasil, 1996).</p> <p>Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)</p>

			I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009, Brasil, 1996).
Pedagoga	0	0	
Brinca	0	0	
Criança	20	5	<p>Art. 26. § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021, Brasil, 1996).</p> <p>Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, Brasil, 1996).</p> <p>Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes (Incluído pela Lei nº 14.679, de 2023, Brasil, 1996).</p>
Educação Infantil	26	3	<p>Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, Brasil, 1996).</p> <p>Art. 9º A União incumbir-se-á de:</p> <p>IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (Brasil, 1996).</p> <p>Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, 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 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, Brasil, 1996).</p>

Iniciamos os diálogos, conforme previamente estabelecido, a partir da análise da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, amplamente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhecendo sua centralidade em relação aos demais documentos normativos analisados a seguir. A LDB estabelece os fundamentos legais da educação brasileira, orientando a formulação de políticas públicas e a produção de documentos oficiais no campo educacional. Além disso, organiza o sistema nacional de ensino ao definir princípios, distribuir responsabilidades entre União, Estados e Municípios, e estabelecer diretrizes para a formação e a atuação dos profissionais da educação em todos os níveis e modalidades, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Trata-se de um documento elaborado no contexto da redemocratização do país, resultado de intensos debates e da mobilização de diferentes segmentos da sociedade civil organizada. Suas atualizações ao longo dos anos refletem transformações sociais, políticas e educacionais.

Ao realizar a busca por termos diretamente relacionados ao foco desta pesquisa, como *corpo* e *movimento*, constatou-se a ausência de menções explícitas a esses conceitos no texto da LDB. Tal ausência, no entanto, não implica a inexistência do corpo no documento, mas revela uma compreensão implícita e, em certa medida, naturalizada da educação como prática que se realiza sobre e por meio dos corpos. Embora a legislação trate da criança, do docente e dos processos educativos de forma abstrata e normativa, é inegável que toda prática educativa ocorre corporalmente.

Nesse sentido, Christine Greiner (2005) contribui para a compreensão do corpo não como elemento acessório ou secundário, mas como condição constitutiva da experiência humana e social. Ao discutir a presença histórica e simbólica do corpo, a autora evidencia que ele sempre esteve no centro das formas de organização da vida, ainda que muitas vezes silenciado ou regulado por discursos normativos. Assim, ao analisar documentos legais como a LDB, torna-se relevante considerar não apenas o que é explicitamente enunciado, mas também os silêncios e ausências que revelam determinadas concepções de corpo, educação e infância.

Ao iniciar a busca pelo termo **docente**, registraram-se 27 ocorrências, considerando leis revogadas e vigentes. Não foi possível separá-las durante a pesquisa, mantendo-se o ruído, o qual entendemos como não prejudicial às análises. No Art. 12, observa-se respaldo quanto ao cumprimento do plano de trabalho, complementado pelo Art. 13, que elenca nossas incumbências enquanto professoras e professores. Conforme já discutido, não há cisão entre

mente e corpo; ambos atuam integrados no desenvolvimento do trabalho, mobilizando saberes para elaborar um plano de ensino consistente, mantendo a criança como eixo central da prática pedagógica.

Entre as incumbências da docência listadas, encontra-se a especificação quanto ao tempo de planejamento. Como se realiza esse trabalho docente, conforme previsto na legislação? A professora refletindo sozinha? Entre pares, o diálogo se torna quase inviável, já que a maior parte das horas complementares presenciais são destinadas à formação continuada, conforme indicam minhas experiências e as pesquisas aqui levantadas. Na pré-escola, essa tendência se intensifica, transformando o planejamento em um trabalho muitas vezes isolado, reforçando o clichê que muitas professoras conhecem ou já expressaram: “ao fechar a porta, é só você e sua sala”. No contexto da creche, esse isolamento relativo diminui, pois o ambiente educacional conta com a presença de múltiplas profissionais junto às crianças, promovendo, por vezes, a sensação de conexão entre pares. Mas que tipo de conexões são essas? Que trocas efetivamente ocorrem durante as interações com as crianças?

As reflexões sobre o trabalho docente presentes na legislação também ressoam em minhas experiências vividas no cotidiano da creche. Lembro-me de momentos de isolamento, mesmo cercada por outras mulheres adultas. Era meu primeiro ano trabalhando com crianças de dois anos, um grupo numeroso e cheio de vitalidade. Nesse contexto, eu só conseguia ter olhos para elas. Rapidamente, percebi que estava quase sozinha diante do caos, mesmo com auxiliares presentes no ambiente educativo. Como professora de primeira viagem, enfrentei dificuldades em pedir ajuda, delegar tarefas e dialogar sobre as necessidades das crianças que havia observado. Tive desafios para estabelecer limites nos diálogos paralelos, que pouco contribuíam para o trabalho pedagógico, além de enfrentar questões pessoais. Sentia-me desconectada das conversas triviais da vida cotidiana abordadas pelas auxiliares, pois, constantemente tensa, não conseguia compartilhar outros assuntos, temendo que alguma criança mordesse ou arranhasse outra por causa de algum objeto, por exemplo.

Para superar essa realidade, precisei de muitas horas-chão-de-creche para amadurecer enquanto professora, aprender a compartilhar minhas necessidades e, sobretudo, solicitar ajuda e orientação da coordenação pedagógica. Mesmo diante da falsa sensação de solidão docente, o coletivo revela-se essencial para romper o isolamento das professoras (Lombardi, 2011). Com o tempo, consegui trocar experiências com minhas colegas, acalmar minhas ansiedades e desenvolver um trabalho mais consistente, percebendo que há aspectos do trabalho pedagógico que só se apreendem na vivência cotidiana da creche.

Retornando para nossa LDB, o Art. 62 da Lei nº 9.394/1996 traz a importância dos diversos saberes formais para a formação de uma boa professora, que esta deva ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, e prevendo, em seu § 4º, mecanismos destinados a facilitar o acesso e a permanência nesses cursos. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2024, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Educação Infantil concentra aproximadamente 687 mil docentes em âmbito nacional, sendo a etapa de ensino com o maior percentual de docentes mulheres, 96,1%, tendo a porcentagem aumentada para 97,1% quando observado os números de docentes nas creches. No que se refere à escolaridade, 81,9% dessas docentes possuem formação superior completa, dado que evidencia avanços significativos, mas também revela a permanência de um déficit formativo, uma vez que cerca de 20% do corpo docente da Educação Infantil ainda não concluiu o ensino superior, correspondendo a aproximadamente 130 mil professoras.

Esse cenário suscita questionamentos sobre a naturalização de práticas profissionais exercidas sem a formação exigida em outras áreas do conhecimento. Quantas profissões seriam aceitáveis sem diploma? Ainda assim, o Censo aponta um crescimento de 4%, desde 2020, no percentual de docentes com graduação atuando na Educação Infantil, indicando um movimento gradual de ampliação da formação em nível superior⁵ nesse segmento.

A legislação educacional reconhece esse déficit e sinaliza esforços para sua superação. O § 8º do Art. 62 estabelece que os currículos dos cursos de formação docente devem tomar como referência a Base Nacional Comum Curricular, documento que será analisado a seguir nesta pesquisa. O Art. 61 reforça a exigência de formação específica para o exercício da docência, enquanto o Art. 63 assegura a oferta de cursos destinados à formação de profissionais da Educação Básica. Complementarmente, o Art. 65 determina a realização de, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino, destacando, em seu § 1º, a experiência docente como requisito necessário ao exercício das funções do magistério.

Embora seja possível problematizar as condições concretas de realização e acompanhamento do estágio obrigatório, observa-se, no conjunto desses dispositivos legais, um esforço normativo no sentido de promover mudanças na realidade da formação docente no país. No entanto, trata-se de um ponto delicado ao se observar a discrepância entre o que é garantido por lei e o que se efetiva na concretude dos currículos, sobretudo quando analisado sob a perspectiva do corpo da professora em constante movimento.

⁵ Abriremos mais um afluente sobre o campo qualitativo das graduações em Pedagogia quando dialogarmos com a legislação que regulamenta as mesmas.

Ao prosseguir sobre as reflexões quanto à palavra **professor**, compreende-se que em nossa língua o gênero masculino é utilizado enquanto universal, mas houve a escolha acadêmica de pesquisar também a palavra **professora**, mesmo certa de seu apagamento. Um dos poucos documentos onde o termo aparecerá será na Revisão das DCNEI, onde será perceptível um cuidado em dialogar diretamente com quem compõe majoritariamente o chão da creche.

No Art. 25 é garantido a relação adequada mediante o número de crianças para cada pessoa adulta, mas a quantidade não é especificada no corpo da lei, sendo especificado em 2024 nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, na Resolução CNE/CEB nº1/2024 do Conselho Nacional de Educação (2024). Eis uma relação direta com o corpo da professora e como acarretará sua atuação mediante suas condições de trabalho. Quando em salas superlotadas, os níveis de estresse se elevam, tanto das crianças pequenas quanto da professora, gerando uma quebra na qualidade das relações.

Em uma pesquisa com 20 professoras em um CEI no Ceará, sete delas relataram afastamento por adoecimentos do corpo, interpretados no estudo como decorrentes da realidade de trabalho e das duplas a triplas jornadas. O artigo também dialoga sobre qualidade de vida e autocuidado como estratégias de superação do desgaste, ao mesmo tempo em que destaca que “melhorar a qualidade de vida dos professores pode também reduzir os custos de saúde associados ao tratamento de doenças psicossociais” (Gomes et al., 2024, p. 18). Considerando a realidade escolar e os levantamentos bibliográficos aqui relatados, não seria coerente aceitar o anesesiamento da condição de trabalho; é necessário reivindicar sua melhoria para, assim, promover uma efetiva elevação da qualidade de vida docente.

Já no campo da Educação Especial, a legislação assegura aos educandos quanto o direito ao **professor** com especialização adequada e atendimento especializado. Reconheço as defasagens ainda presentes, mas, assim como em outros contextos, as crianças com deficiência existem e não há possibilidade de aguardar melhorias para que possam prosseguir em suas trajetórias escolares. Em *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*, a professora bell hooks (2021) denuncia, com justa indignação, a naturalização das múltiplas violências praticadas contra crianças em nossa sociedade, bem como a forma como elas são vistas e categorizadas como menos que humanas. Considerando que crianças típicas já sofrem desrespeito e desvalorização em grande escala, como podemos refletir sobre a situação das crianças com deficiência em uma sociedade capitalista alicerçada no desempenho? A legislação atua, ou deveria atuar, como garantidora de seus direitos.

Ao observar a palavra **criança**, e não encontrando resultados nas buscas por **pedagoga** e **brinca**, ressalto que, no Art. 26, parágrafo 9, há um cuidado explícito em garantir conteúdos relacionados aos direitos humanos, à prevenção a todas as formas de violência contra crianças, adolescentes e mulheres, bem como assegurar a distribuição de materiais didáticos apropriados para cada nível de ensino.

Adriana Friedmann (2020) reflete sobre a importância da construção de uma ética junto às crianças, salientando que ela “constitui um espaço de liberdade que nos permite fazer transformações para mudar, questionar, protestar. A moral se herda, a ética se constrói!” (Friedmann, 2020, p. 140). É por meio do diálogo que se constrói o respeito, a humanização, a empatia, a esperança na humanidade. Em consonância, a legislação prevê a formação dos profissionais da educação para assegurar a proteção integral dos direitos das crianças, garantindo formação permanente para a identificação de maus-tratos, negligência e violência sexual praticada contra crianças e adolescentes (Brasil, 1996).

O Art. 31 assegura mecanismos para avaliar e acompanhar o pleno desenvolvimento da **criança** pequena, porém desassocia tais avaliações da promoção para o Ensino Fundamental, retirando do espectro a possibilidade de retenção dentro da Educação Infantil.

Nas palavras-chave **Educação Infantil**, observa-se no Art. 4º que é dever do Estado garantir escolas públicas de Educação Infantil para crianças de até cinco anos. Ao analisar esse dispositivo, não é possível desvincular a reflexão da realidade concreta da cidade em que resido.

A realidade de Sorocaba/SP pode nos mostrar alguns caminhos tortuosos nos quais os municípios vêm articulando. Aqui, de onde escrevo, há um lento e sorrateiro caso de transferência da gestão municipal das creches para gestões compartilhadas e até mesmo conveniadas. No site da Prefeitura foi possível contabilizar 31 creches compartilhadas, nove creches conveniadas e 64 creches municipais. Na somatória, quase 40% das creches sustentadas com dinheiro público tem uma gestão compartilhada ou gerida integralmente por iniciativas privadas. Observa-se a existência de campanhas voltadas à redução do custo por criança em creches compartilhadas e conveniadas, o que impacta diretamente a faixa salarial do corpo docente. Nas instituições conveniadas, os valores pagos às professoras situam-se significativamente abaixo daqueles destinados às docentes efetivas do cargo. No que se refere à fiscalização e à prestação de contas, não foi possível localizar informações detalhadas sobre as articulações realizadas pelo município.

O Art. 9 assegura a elaboração futura de competências e diretrizes específicas para a **Educação Infantil**, processo que, ao longo dos anos, deu origem aos documentos analisados a

seguir. No Art. 29 é especificado o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Daniel Calméls (2022) propõe que “o corpo não é uma descoberta, mas uma construção, termo cujo início é ‘co’, que indica companhia ou relação entre pessoas, neste caso, de um outro que cumpre a função corporificante” (Calméls, 2022, p. 13), compreendendo a participação ativa do adulto na corporificação da criança pequena. Dessa forma, o corpo da professora, no contexto institucional educativo, pode atuar junto às crianças pequenas no desenvolvimento dos múltiplos saberes, reconhecendo que “o corpo vivo é mais do que uma coisa estendida num espaço visual, e sim todas as relações que suscita e que em certa medida são absolutamente singulares” (Greiner, 2005, p. 101).

Dessa forma, ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional percebe-se que ideais prévios parecem supor a ausência explícita do corpo da professora e do movimento. No entanto, foi possível perceber como esse corpo atravessa toda a organização do trabalho e experiências docentes, sendo, queira-se ou não, um elemento central para compreender e efetivar a docência na Educação Infantil.

Quadro 2: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013)*

Palavra-chave	Nº de palavras/ partes de palavras encontradas	Nº de palavras no contexto	Observações
Movimento	185	3	<p><i>Revisão DCN Educação Infantil</i> 9. <i>A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular:</i> A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnicoraciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional (Brasil, 2013, p. 93).</p> <p>As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como</p>

			<p>imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas (Brasil, 2013, p. 93-94).</p> <p>É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens (Brasil, 2013, p. 94).</p>
Corpo	121	13	<p><i>DCN Educação Básica</i> 2. Mérito 2.1. Referências conceituais</p> <p>A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (Brasil, 2013, p. 17).</p> <p><i>Revisão DCN Educação Infantil</i> 1. Histórico</p> <p>Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o <u>cuidar</u> como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o <u>educar</u> como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área (Brasil, 2013, p. 81, grifo do documento).</p> <p>8. <i>Objetivos e condições para a organização curricular</i></p> <p>As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e</p>

		<p>promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (Brasil, 2013, p. 88-89).</p> <p><i>9. A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular</i> A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (Brasil, 2013, p. 93).</p> <p>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, 2013, p. 94).</p> <p><i>4. Organização da Educação Escolar Indígena</i> <i>4.1 Educação Infantil</i> Crianças são, atualmente, compreendidas como seres sociais plenos e ativos em suas relações e sua compreensão do mundo. Por essa razão, as escolas indígenas devem considerar os elementos concebidos como importantes pelas comunidades indígenas na definição de suas infâncias: a formação de seu corpo, as relações sociais que contribuem com seu aprendizado, as etiquetas, as éticas, enfim, os processos formativos (Brasil, 2013, p. 385).</p> <p><i>5. Sobre a Educação Escolar Quilombola</i> <i>5.10 A formação de professores</i> VI – o estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural; (Brasil, 2013, p. 470).</p> <p><i>CAPÍTULO IV – Da formação inicial, continuada e profissionalização dos professores para atuação na Educação Escolar Quilombola</i> f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural; (Brasil, 2013, p. 491).</p> <p><i>Ações Educativas de combate ao racismo e a discriminações:</i> Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; (Brasil, 2013, p. 505).</p> <p><i>Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos</i> <i>4.1 Na Educação Básica:</i> - Trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal,</p>
--	--	---

			teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora (Brasil, 2013, p. 525).
Professora	24	8	<p><i>Revisão DCN Educação Infantil</i></p> <p><i>6. A visão de criança: o sujeito do processo de educação</i> Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (Brasil, 2013, p. 87).</p> <p><i>8. Objetivos e condições para a organização curricular</i> Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (Brasil, 2013, p. 92).</p> <p><i>8. A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil</i> O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças (Brasil, 2013, p. 92).</p> <p><i>9. A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular</i> Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta (Brasil, 2013, p. 93).</p>
Professor	585	8	<i>DCN Gerais para Educação Básica</i>

			<p><i>2.3. Acesso e permanência para a conquista da qualidade social</i> Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola (Brasil, 2013, p. 23).</p> <p><i>2.6.4. O professor e a formação inicial e continuada</i> Além desses domínios, o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância; [...] Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (Brasil, 2013, p. 58).</p> <p><i>Revisão DCN Educação Infantil</i></p> <p>O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2013, p. 86).</p> <p><i>8. Objetivos e condições para a organização curricular</i> A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto (Brasil, 2013, p. 89).</p> <p>Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando,</p>
--	--	--	--

			<p>nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e constroem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (Brasil, 2013, p. 89).</p> <p><i>Educação das relações étnico-raciais</i> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (Brasil, 2013, p. 501).</p>
Docente	202	4	<p><i>DCN Educação Básica</i> <i>2. 2. Sistema Nacional de Educação</i> Mais concretamente, há de se prever que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2013, p. 20).</p> <p><i>Da criação do Projeto Político Pedagógico</i> <i>2.6.4. O professor e a formação inicial e continuada</i> II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva; (Brasil, 2013, p. 58).</p> <p>É na perspectiva exposta que se concebe o trabalho docente na tarefa de cuidar e educar as crianças e jovens que, juntos, encontram-se na idade de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos. Assim pensada, a fundamentação da ação <i>docente</i> e dos programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram-se em meio a processos tensionais de caráter político, social e cultural que se refletem na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é justificado determinado perfil de docente para a Educação Básica (Brasil, 2013, p. 59).</p> <p><i>Revisão DCN Educação Infantil</i> <i>1. Histórico</i> A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular (Brasil, 2013, p. 82).</p>
Pedagoga	0	0	
Brinca	29	11	<p><i>2.5.1.1. Educação Infantil</i> Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações</p>

			<p>sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação (Brasil, 2013, p. 36).</p> <p><i>Revisão DCN Educação Infantil</i></p> <p><i>6. A visão de criança: o sujeito do processo de educação</i></p> <p>A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2013, p. 86).</p> <p>Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (Brasil, 2013, p. 87).</p> <p><i>7. Princípios básicos</i></p> <p>Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários (Brasil, 2013, p. 87).</p> <p>As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (Brasil, 2013, p. 88).</p> <p><i>9. A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular</i></p> <p>As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (Brasil, 2013, p. 93).</p>
--	--	--	---

			<p>As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins (Brasil, 2013, p. 94).</p> <p><i>DCN para a Educação Escolar Indígena</i> <i>4.1 Educação Infantil</i> As brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas (Brasil, 2013, p. 384-385).</p> <p><i>DCN para a Educação Escolar Quilombola</i> Aos profissionais da Educação Infantil, nos seus processos de formação inicial e continuada, deverão ser proporcionados estudos e pesquisas sobre a infância de maneira geral e a infância quilombola em diferentes partes do país, costumes, brincadeiras, práticas de cuidado, músicas, parlendas, <i>brincadeiras</i> e jogos. Isso objetivando maior compreensão da vivência desse ciclo da formação humana, suas especificidades e características comuns quando comparado com outras infâncias vividas no país no meio rural e urbano (Brasil, 2013, p. 449-450).</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora.

Ao examinar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), evidencia-se o esforço em oferecer orientações amplas e flexíveis para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos em um país de dimensões continentais como o Brasil. A complexidade do documento decorre do desafio de contemplar a diversidade de contextos culturais, sociais e territoriais, além de abarcar, em um único texto normativo, as diferentes etapas da Educação Básica, que abrangem crianças, adolescentes e jovens de 0 a 17 anos. Essa amplitude, embora necessária, gera tensões e limitações próprias de uma proposta que busca responder a realidades tão diversas.

O documento foi promovido pelo Ministério da Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, cujo processo de elaboração iniciou-se em 2010 e teve sua publicação em 2013, contando com a participação de diferentes instâncias do Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes se apresentam como um referencial normativo que procura articular abrangência e respeito às diferenças territoriais, filosóficas e culturais, reiterando a possibilidade de adequação das proposições às especificidades dos diversos contextos educativos.

O próprio documento apresenta três objetivos centrais. O primeiro consiste na sistematização das diretrizes gerais da Educação Básica, previstas em nossa Constituição e na LDB, trazendo para a centralidade os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola, compreendido aqui enquanto todo corpo docente — trabalhadoras e trabalhadores da Educação — e, principalmente, as crianças e adolescentes. O segundo objetivo refere-se ao estímulo à reflexão crítica e propositiva, funcionando como subsídio para a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas de Educação Básica. Por fim, em consonância com a centralidade nos sujeitos que dão vida ao currículo e à escola, o terceiro objetivo estabelece orientações para cursos de formação inicial e continuada, destinados a todos os profissionais da Educação Básica, reconhecidamente docentes, técnicos e funcionários dos distintos sistemas educativos (Brasil, 2013).

É nesse cenário de amplitude normativa e de reconhecimento da diversidade que se torna pertinente investigar de que modo as Diretrizes tratam (explícita ou implicitamente) o corpo e a docência. Considerando que os processos educativos se realizam no corpo e por meio dele, interessa problematizar se e como o corpo das professoras é concebido nesse documento — seja como dimensão formativa, em consonância com os objetivos previstos, seja como elemento constitutivo das práticas pedagógicas. Essa análise permite tensionar não apenas o que é enunciado pelas Diretrizes, mas também os silêncios e ausências que atravessam a compreensão do corpo no âmbito da Educação Básica.

Durante a busca pelas palavras-chave, as pesquisas não se limitaram apenas às Diretrizes da Educação Básica e à Revisão das Diretrizes da Educação Infantil, por compreender que, em outras diretrizes, o corpo da professora e das crianças pequenas também se faz presente. A pesquisa, naturalmente extensa devido à dimensão dos documentos, exigiu a seleção criteriosa de alguns trechos, evitando repetições em diferentes buscas — como casos em que professora e professor apareciam na mesma frase —, sendo indicada, quando pertinente, a correspondência mais coerente com o termo pesquisado.

A primeira palavra investigada foi **movimento**, compreendida, a princípio, conforme a perspectiva do bailarino Rudolf Laban (1978), como um ato voltado a satisfazer uma necessidade, sempre vinculado à cultura e ao tempo/espaço em que se manifesta. Em suas palavras:

O movimento, portanto, revela evidentemente muitas coisas diferentes. É o resultado, ou da busca de um objeto dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade. O movimento pode ser influenciado pelo meio ambiente do ser que se move (Laban, 1978, p. 20-21).

Por compreender essa influência das diferentes situações e do meio ambiente, opto por analisar a presença da palavra **movimento** nos três trechos selecionados, pertinentes ao contexto da Educação Infantil. Majoritariamente, das 185 ocorrências da palavra ao longo do documento, a maioria estava vinculada a movimentos sociais elencados no texto.

Assim como nas DCN para a Educação Infantil de 2010, analisadas a seguir, a Revisão evidencia que: “A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e **movimentos** amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, [...]” (Brasil, 2013, p. 93). Ao observar tais orientações, é possível perceber, mesmo de forma implícita, o corpo da professora presente nesse discurso: aquele que acompanha as crianças durante suas explorações, realiza as mediações e oferece as orientações necessárias para que essas diretrizes se efetivem no cotidiano escolar.

Quando o documento menciona movimentos amplos em espaços externos, logo me lembro de quando comecei a atuar como professora de crianças bem pequenas. Em um prédio novo, fui esticando os olhos e percebendo como havia espaços da instituição que eram pouco explorados ou, até mesmo, enxergados pelas pessoas que circulavam naquele ambiente — quem dirá pelas crianças. Por vezes eram apenas espaços de passagem, como a rampa e o jardim da entrada; outros, como um grande corredor externo, pareciam ocupados apenas por objetos de limpeza, entre baldes, vassouras, panos e mangueira. Aproximando-me com cuidado, como quem não quer nada, mas em busca de novos horizontes para além do parque, comecei a desbravar esses lugares junto com as crianças, descobrindo neles curiosidade e fascinação.

As descobertas foram muitas: a porta da casa do seu lobo, no parque, dava acesso ao jardim da entrada; a portinha do fundo da mesma casa se abria para um grande corredor; o olhar atento das crianças ao perceberem as pedras do jardim, ideais para brincar, contar e criar; o corredor lateral, perfeito para correr — mas nem tanto quando o piso estava molhado; a rampa que levava ao berçário, que podia se transformar em espaço de desenho com giz, devido ao seu chão adequado para riscar. Todas essas explorações só foram possíveis porque as crianças foram convidadas a habitar esses espaços, sendo expostas a eles de forma cuidadosa e lúdica.

Foi o corpo-professora que, ao percorrer o chão da creche, conseguiu identificar alguns desses espaços, solicitar permissões e proporcionar pequenas expansões no imaginário coletivo das crianças. Não se tratava dos ambientes mais controlados — lembro, por exemplo, de uma torneira no corredor externo que as crianças adoravam abrir, ainda que o contato com a água nem sempre estivesse planejado. Mesmo assim, percebo como essa experiência ampliou o

mundo: para mim, enquanto corpo-professora, disposta a assumir alguns riscos; e para as crianças, que puderam explorar espaços incomuns, descobrir passagens secretas, pedrinhas arredondadas e até outras torneiras pelo caminho — uma delas encontrada espontaneamente pelas crianças no jardim da entrada, o que me fez pensar em formas de contorná-la em outros momentos.

Quando o documento apresenta a criação e comunicação da criança por diferentes formas de expressão, como “imagens, canções e música, teatro, dança e **movimento**, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais” (Brasil, 2013, p. 93), qual concepção de corpo se espera da professora que irá propor essas linguagens diversas? Por minha perspectiva, acredito em um corpo estudado por vias indisciplinadas (Greiner, 2005), transcendendo as transversalidades e se mostrando sensível e disponível na relação com a criança pequena. Foi meu corpo-professora que, ao explorar os espaços mencionados, encontrou ambientes alternativos para serem vivenciados e brincados, ampliando as possibilidades de experiência para as crianças.

Prosseguindo na reflexão sobre a brincadeira, Jussara Miller (2022) apresenta um importante relato sobre a trajetória do coreógrafo Klauss Vianna (1928-1992) no início de seus estudos relacionais entre balé clássico e as artes plásticas. Nos dias em que posava para o pintor Alberto da Veiga Guignard, Vianna inventava uma história prévia, como a de ser orgulhoso, para perceber sua reação muscular partindo de uma ideia, tendo a intenção anterior ao movimento (Miller, 2022).

De maneira análoga, as crianças também fazem isso, embora sem a formalidade e intencionalidade dos estudos do bailarino. Em suas brincadeiras sociodramáticas, que surgem concomitantemente com o desenvolvimento da linguagem, por volta dos 2 anos, assumem diferentes papéis relacionados à sua realidade social (Kishimoto, 2011).

A estudiosa do brincar na infância, Tizuko Morchida Kishimoto (2011), ainda salienta que esse conteúdo imaginário só se manifesta a partir das experiências anteriores das crianças. Além disso, os conteúdos das representações são fortemente influenciados pelo currículo proposto pela professora, podendo, assim, ampliar as possibilidades das brincadeiras ou, inversamente, restringi-las.

Assim, quando o documento apresenta a necessidade de planejar e trabalhar as linguagens de forma contextualizada — considerando a inter-relação entre brincadeiras cantadas pelas crianças, a utilização de movimentos, o brincar com palavras e a imitação de personagens —, ele está, implicitamente, operando sobre a concepção de corpo e movimento

da professora regente. Sem um planejamento cuidadoso e o trabalho com diferentes linguagens, não é possível alcançar o pleno desenvolvimento pedagógico das crianças, conforme previsto nas diretrizes do documento.

Isso nos leva à segunda palavra-chave: **corpo**. Christine Greiner (2005) nos lembra que a história do corpo não é contada de forma sequencial, salientando a necessidade de estudarmos não apenas as teorias que lhe prestam a devida atenção, mas também aquelas em que o corpo é tratado com descaso. Baseado no que vimos até aqui dos estudos do corpo, dou prosseguimento para observar e analisar o encontrado.

No escopo geral da pesquisa, a palavra pesquisada apareceu de forma equilibrada entre seu radical e seus derivados. Das 121 ocorrências identificadas, 12 citações foram selecionadas. Em sua primeira aparição, a palavra surgiu na forma **corporais**, inserida na importante definição de Educação Básica enquanto espaço de cuidado, formação e desenvolvimento integral. Essa referência inicial já nos permite observar como o corpo, embora implícito em muitas passagens, está presente como elemento constitutivo das práticas pedagógicas e do fazer docente, como se observa a seguir:

Direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações **corporais**, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (Brasil, 2013, p. 17).

A potência na compreensão do ser humano e olhar para seu desenvolvimento global dentro de uma realidade social, já se apresenta enquanto conceito basilar dos projetos nacionais a serem desenvolvidos. O simples fato de o corpo ser mencionado em uma definição de abertura do documento nos dá vestígios de esperança, indicando a possibilidade de que ele seja lembrado ao longo de todo o desenvolvimento.

Não iniciamos tão bem com o que encontramos durante o *Histórico* na *Revisão do DCN de Educação Infantil*, apresentando a dualidade no surgimento de espaços educacionais para crianças segundo suas classes sociais, onde a palavra **corpo** adentra na idealização histórica da época como algo menor, “compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao **corpo** e destinada às crianças pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (Brasil, 2013, p. 81, grifo do documento).

Já na extensa citação seguinte encontramos, pela primeira vez, professoras e professores enquanto mediadores das crianças pequenas. Dentro do ponto 8. *Objetivos e condições para a organização curricular*, apresenta-se a necessidade de práticas pedagógicas que trabalhem com

uma visão global da criança, para que ela possa viver em plenitude suas experiências, na “totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual”, prosseguindo com a necessidade de desenvolver práticas que estimulem sua autonomia durante as higiênes pessoais, o alimentar-se e em seu vestuário, salientando não se tratar apenas de “práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, mas como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana” (Brasil, 2013, p. 88-89).

Pode parecer pouco para alguns ou exagero para outros, mas é de extrema importância que um documento da magnitude do DCN reforce os princípios básicos da dignidade humana, lembrando o óbvio: que crianças são pessoas, independente dos seus dias ou anos de vida, evidenciando que sua higiene e boa alimentação — que também ocorrem dentro do ambiente escolar — constam enquanto direito, e não mera rotina.

O documento se mostra abrangente, dentro de suas possibilidades, em relação a diversas ditas “minorias”, que por vezes não se apresentam em reduzida quantidade. Quando cita a necessidade de organização dos “espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no **corpo**, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita” (Brasil, 2013, p. 93), associada às propostas que “desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio **corpo**, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar[...], ampliar sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral” (Brasil, 2013, p. 94), é possível perceber que se refere, mesmo que indiretamente, ao corpo da professora que irá preparar e viabilizar essas experiências e possíveis adaptações.

Como um leve salto para reflexões anteriores, podemos lembrar as críticas e apontamentos levantados quanto à formação docente das pedagogas nas educações do/para o corpo, para aquelas que atuam na Educação Infantil. Como há um déficit prévio à entrada do corpo da professora nas creches, mesmo que o documento aponte necessidades, não há muito um fazer docente sem saber como proceder no chão da escola. Mas, novamente, a importância desses apontamentos não anula o reconhecimento quanto à potência da revisão deste documento.

Como salientado, a pesquisa se estendeu por todo o documento, encontrando citações ao corpo em outras áreas, para além da Revisão DCN da Educação Infantil. Foi localizado, na Organização da Educação Escolar Indígena, dentro do ponto da Educação Infantil, a definição de crianças como “seres sociais plenos e ativos em suas relações e sua compreensão do mundo”,

devendo, por essa razão, trabalhar “os elementos concebidos como importantes pelas comunidades indígenas na definição de suas infâncias: a formação de seu corpo, as relações sociais que contribuem com seu aprendizado, as etiquetas, as éticas, enfim, os processos formativos” (Brasil, 2013, p. 385). Não foi possível analisar a qual contexto essa perspectiva de corpo se refere; entretanto, é interessante observar que ele se faz presente em outras diretrizes também.

Outro ponto analisado foi referente às únicas três vezes em que o termo *corporeidade* é utilizado no documento, todos diretamente vinculado à Educação Escolar Quilombola e em Ações Educativas de combate ao racismo e a discriminações, apresentando como as responsáveis pela criação desses trechos tinham uma outra perspectiva de participação do corpo e da corporeidade nas relações educacionais, justamente por compreendê-lo muito caro e presente nas relações sociais, tendo em vista que o racismo no Brasil tem cor. Esse cuidado e percepção outra com o corpo me remeteu à pesquisa feita por Fabiana de Oliveira (2004), há mais de 20 anos, evidenciando como as “paparicações” nas creches eram pouco ou quase inexistentes para as crianças negras, fazendo emergir o racismo imposto sobre elas, expandindo-se pelas (micro)violências ao longo do dia, como apontamentos sobre a criança negra suar demais, ser muito pesada ou a necessidade de ser mais cuidadosa com a princesa da pajem, a criança branca e loira.

Compreende-se que o cumprimento das *DCN em Ações Educativas de combate ao racismo e as discriminações* precisa expandir para além das obrigações curriculares. Marlene de Araújo e Nilma Lino Gomes (2023) apontam para a necessidade dessas crianças serem ainda mais ouvidas, nos contarem suas percepções, pois “as condições de nascer e crescer não são iguais para todas as crianças” (Gomes, 2023, p. 35), superando a visão adultocêntrica da infância e, especificamente, das infâncias de crianças negras. O documento carrega aberturas potentes de diálogos sobre a corporeidade, como a “Valorização da oralidade, da **corporeidade** e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (Brasil, 2013, p. 505), visando práticas antirracistas e um rompimento com o olhar colonial que ainda atravessa nossa Educação Infantil.

Chegamos à palavra que representa quem promoverá essas ações: a **professora**. Dentre as 24 vezes que a palavra se fez presente, oito integraram-se ao contexto da pesquisa, aparecendo nos quatro trechos selecionados. Previamente, uma observação cabível é perceber onde a palavra **professora** se fez presente ao longo de um documento com mais de 500 páginas: apenas dentro da *Revisão das DCN de Educação Infantil*. Por se tratar de um documento feito

por diversas mãos no Conselho Nacional de Educação, não foi possível rastrear as pedagogas pesquisadoras responsáveis pelo cuidado e posicionamento político em direcionar também o discurso para a esmagadora maioria da força trabalhadora da Educação Infantil neste país; ainda assim, faz-se necessário evidenciar essa constatação.

Dentro do campo 6. *A visão de criança: o sujeito do processo de educação*, encontramos um discurso significativo quanto ao corpo da **professora**, ainda que de forma indireta. O documento formula como as professoras também têm uma “excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional” (Brasil, 2013, p. 87), conforme observamos a seguir:

[...]brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam a possibilidade da **professora** ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (Brasil, 2013, p. 87).

Em diálogo direto com o campo 9. *A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular*, observamos o corpo da professora nas interações corporais, afetivas e simbólicas com a criança pequena. Ambos os trechos descrevem uma professora presente durante as brincadeiras, em constante observação e gerando perguntas e conversas com as crianças. Ressalta-se o processo dialógico educativo dessa relação, através da qual a professora, ao criar realidades propícias para o pleno desenvolvimento das crianças, também se desenvolve enquanto pessoa e amplia sua visão e compreensão, enquanto pedagoga, de sua própria realidade delas, adaptando e revendo constantemente sua prática pedagógica. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2018, p. 95-96).

O documento também se mostra consciente da necessidade de programas de formação continuada para as docentes, providos enquanto direito das mesmas em se aprimorar e refletir sobre a prática, para o cumprimento de uma Educação Infantil de qualidade. Em consonância, apresenta a importância da distinção entre a educação escolar e a familiar, assim como a potência na aproximação entre a professora e as famílias, visando um melhor desenvolvimento para o bem em comum, mesmo que temporário: a criança.

Em relação à próxima palavra-chave, foi encontrada uma discrepância numérica compreendida por diversos fatores. Na busca por **professor**, a palavra surgiu 585 vezes. Ao retirarmos as 24 que derivaram de professora, ficamos com 561. Dentre elas, selecionamos oito momentos em que o corpo da professora é abordado de forma indireta.

Em uma das primeiras aparições, a palavra-chave **professor** vem vinculada a uma lista de necessidades para um padrão mínimo de qualidade na educação, incluindo espaço físico e infraestrutura adequados, jornada de trabalho e relação adequada ao número de crianças por turma e por professora. Assim como a LDB, também não há, neste documento, a especificação direta de qual seria o número adequado de crianças por professora em locais como creches e pré-escolas.

No trecho a seguir, encontramos a palavra relacionada à formação inicial e continuada do professor (e professora) da Educação Básica. Após listar diversos saberes e posturas de um professor, o documento finaliza indicando a necessidade de o professor da Educação Infantil ser especialista em infância. O documento não aprofunda na definição de qual infância e do que configura um especialista na área, o que seria adequado, tendo em vista a realidade em que ainda lutamos pela formação em Pedagogia para atuação em creches (isso sem adentrarmos nos currículos de ensino superior em Pedagogia e em suas ínfimas quantidades de disciplinas voltadas para a Educação Infantil e para o corpo).

Na Revisão DCNEI, apresenta-se a necessidade de que o currículo seja elaborado visando à articulação entre as experiências e os saberes das crianças e os múltiplos conhecimentos provindos do nosso patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. “Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os **professores** e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades” (Brasil, 2013, p. 86).

É reconhecido no documento que essas relações sociais, sejam entre os pares ou com as professoras, estão diretamente vinculadas à construção da identidade. No desenvolvimento da personalidade, dentro do campo identitário, abrimos diálogo com Sônia Regina dos Santos Teixeira (2022) sobre esse processo na perspectiva de Lev Vigotski (1896-1934), sendo “a personalidade um modo particular de o ser humano atuar no curso de sua existência social, ou seja, nas suas relações sociais com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (Teixeira, 2022, p. 7).

A autora continua pontuando, com as lentes de Vigotski, como nossa personalidade é o ponto social em nós, expandindo para a concepção de liberdade, sendo esta não compreendida como findada onde se inicia a do outro, mas como possibilidade de expansão dentro de uma perspectiva coletiva, a princípio na Educação Especial, mas podendo se estender a todo o âmbito educacional: “o que é absolutamente impossível para um, é possível para dois. Nós acrescentamos: o que é impossível no plano do desenvolvimento individual, se torna possível

no plano do desenvolvimento social” (Vygotski, 1997, p. 246-247 apud Teixeira, 2022, p. 10). É como um diluir das fronteiras criadas no corpo.

Nos próximos dois contextos, dentro do tópico 8, *Objetivos e condições para a organização curricular*, o cuidar aparece como indissociado do educar na relação da professora com crianças bem pequenas, evidenciando que é também no cuidar que a professora concretiza seu fazer pedagógico ao nomear, perguntar e construir significações com a criança pequena, olhando para ela em sua integralidade. Enquanto a indissociabilidade entre cuidar e educar é apontada como um direito da criança, o documento aponta a atuação como um dever ético da profissão professora. Esse processo se dá no campo da compreensão e dimensão do corpo da professora, como dialogado ao longo deste trabalho. São as singularidades da prática pedagógica que irão refletir na formação e compreensão de si, do outro e do mundo para a criança pequena, sendo ela uma prática pedagógica sensível ou embrutecida.

As estudiosas de Emmi Pikler (1902-1984), Janet Gonzalez-Mena e Dianne Widmeyer Eyer (2014) apresentam a importância de promover um espírito de cooperação entre as professoras/cuidadoras e os bebês, desenvolvendo cuidados baseados nas interações de três Rs: respeitadas, positivamente reativas por ambas as partes da interação e, sobretudo, recíprocas. Elas apresentam como é imprescindível a atenção plena da pedagoga durante as atividades corriqueiras na relação individual com o bebê, como a troca de fraldas e a alimentação, sendo esses momentos cruciais para o desenvolvimento do chamado espírito de cooperação, tendo como foco o bem-estar da pessoa humana — o bebê —, e não a tarefa. De uma outra perspectiva para compreendermos essas relações entrelaçada entre o cuidar e o educar, Suely Rolnik (2021) ao escrever sobre os processos de subjetivação, apresenta enquanto gênese o encontro da *forma* de expressão com a linguagem elaborada e a *força* vital dentro do que ela apresenta como ecossistema (ambiental, social e mental), indicando que a *forma* convoca uma percepção, enquanto a força vital convoca o afeto, como o relacionar-se com o outro.

A percepção do outro nos traz sua existência formal: um modo de expressão sobre a qual projetamos um sentido, a partir de sua associação com representações, sejam elas palavras, imagens etc., que compõem a cartografia sociocultural que compartilhamos com este outro. Já o afeto traz para a subjetividade-corpo a presença viva do outro. É por este afeto de vitalidade que avaliamos se o outro em questão produz um efeito de intensificação ou de enfraquecimento das forças vitais específicas que nos compõem (Rolnik, 2021, p. 27-28).

A autora retrata ambas as vias — seja a referente à linguagem/expressão, seja a do afeto/vitalidade — como diretamente influentes uma na outra. Interessante perceber como a vitalidade é apresentada como potente intensificadora ou como uma forma de drenagem nas

relações, podendo a professora potencializar sua relação com a criança pequena ou enfraquecê-la, seja pelo distanciamento físico, emocional ou pela padronização de comportamentos esperados, como enfileiramentos de corpos, condicionados a permanecerem sentadinhos contra a parede, entre outras posturas observadas em creches e pré-escolas.

O último trecho referente a **professor** selecionado no documento, na página 501, refere-se à postura antirracista que a professora deve ter em seu trabalho, criando uma ponte direta com o abordado acima durante as buscas da palavra **corpo**, sendo possível expandir as reflexões para a superação do etnocentrismo europeu, passível de superação, dentro da Educação Infantil, nas histórias narradas; na literatura infantil empobrecida, sem diversidade imagética e de representatividade; nas cantigas ensimesmadas há décadas nas creches e pré-escolas, etc. É latente a necessidade de se abrir espaço para outros saberes que povoam nossa cultura há séculos e que foram, há muito, ignorados graças ao preconceito e ao racismo social e estrutural.

A penúltima palavra-chave foi **docente**, gerando 202 ocorrências, sendo selecionadas três para o contexto estudado. Ela se fez presente na Revisão das DCN de Educação Infantil, abordando temas ainda não levantados nas demais palavras pesquisadas, como a transição da criança da Pré-Escola para o Ensino Fundamental; o indicativo da amplitude e da seriedade do trabalho do docente, abrangendo a educação das crianças e jovens de zero aos 17 anos; e a diminuição de docentes não habilitados na Educação Infantil.

No primeiro encontro com a palavra, o documento oficial chegou a um ponto que necessita de um olhar acurado. Quando a Lei nº 11.274, datada de 6 de fevereiro de 2006, alterou nossa LDB, abrangendo de 8 para 9 anos o Ensino Fundamental, simultaneamente ceifou um ano da criança na Educação Infantil, levando-a para escolas maiores, por vezes sem parque e com tempos e espaços distantes de sua vivência. Mesmo pontuando, no documento, a necessidade de “se prever que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição” (Brasil, 2013, p. 20), é sabido que, em diversos lugares, essa não é a realidade escolar, seja por questões físicas ou geopolíticas das instituições.

Na tentativa de acelerar os processos de alfabetização e letramento das crianças, retiram-se bens preciosos do desenvolvimento infantil, como o tempo para descobrir e espaços para conhecer e expandir, aprisionando-as em cadeiras que mal comportam seus corpos, com pezinhos suspensos a balançar. Como afirmam Dijnane Iza e Maria Aparecida Mello (2009), um dos principais problemas na Educação Infantil é a exacerbação da escolarização da criança, que reflete uma imposição de posturas aos seus corpos, impedindo-as de brincar, que é a atividade mais importante nessa faixa etária. A ideia de aprendizado parece ser associada a

manter as crianças quietas, sentadas e caladas, incentivando o não movimento (Iza e Mello, 2009).

Um tópico brevemente abordado nesta dissertação foi apontado no DCN, evidenciando a consciência da amplitude docente na formação e educação das pessoas em nossa sociedade. Trata-se da máxima de um necessário clichê, quando o documento registra que:

É na perspectiva exposta que se concebe o trabalho **docente** na tarefa de cuidar e educar as crianças e jovens que, juntos, encontram-se na idade de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos. Assim pensada, a fundamentação da ação **docente** e dos programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram-se em meio a processos tensionais de caráter político, social e cultural que se refletem na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é justificado determinado perfil de docente para a Educação Básica (Brasil, 2013, p. 59).

Quando Paulo Freire (2013) sistematiza muitos de seus estudos/escritos em *Pedagogia da Autonomia*, ele adentra pontos basilares da formação continuada docente, como a ideia de que o ato de ensinar exige pesquisa. O conceito de professora-pesquisadora é apresentado enquanto parte da natureza do ser-professora, não como uma qualidade. Justamente por ser professora, é necessário assumir-se também como pesquisadora, sendo ambas indissociáveis. É imprescindível que as instituições promovam formação continuada para as professoras, mas a postura enquanto agente de sua própria formação também precisa ganhar corpo.

O último ponto selecionado também ressalta algo já dialogado, quanto à presença de **docentes** habilitadas na Educação Infantil. Ainda é um processo de luta, se observarmos a quantidade de creches terceirizadas (conveniadas ou partilhadas, a depender do contexto) presentes na cidade de Sorocaba/SP, onde a presente pesquisa é desenvolvida. Qual é a fiscalização desses processos de terceirização?

A palavra-chave **pedagoga** não aparece nenhuma vez ao longo de todo o documento. O interesse na busca se dá por tratar-se de uma formação obrigatória para toda a gestão escolar e para professoras de crianças de zero a 10 anos, assim como na Educação de Jovens e Adultos. A título de curiosidade, a palavra “pedagogia” também foi pesquisada e, das 43 vezes em que se repetiu, apenas em uma delas se tratava da formação docente, sendo as demais majoritariamente referentes a processos educacionais.

Examinando o que aparece em relação à última palavra-chave, escolhida quase em seu radical, **brinca**, foram encontradas 29 ocorrências, todas citadas dentro do campo da Educação Infantil, levando-nos a deduzir como o brincar está desvinculado, no referido documento oficial, a partir do Ensino Fundamental. Esse dado também é evidenciado na pesquisa quanto à formação docente, na qual Carolina Barbosa da Silva e Márcia Buss-Simão (2019) apresentam como os currículos dos cursos de Pedagogia trabalham questões do corpo com maior ênfase na

Educação Infantil, atuando como tentativa de abstrair o movimento — já que o corpo sempre estará presente — dos demais níveis educacionais. Das ocorrências encontradas, 11 foram selecionadas por trabalharem pontos ainda não abordados sobre o corpo da professora na relação com a criança pequena.

O primeiro ponto trabalha o estímulo à curiosidade por meio da promoção de **brincadeiras** durante o tempo de permanência da criança pequena na pré-escola e da atenção direcionada prevista pela professora: “independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação” (Brasil, 2013, p. 36). A depender das formas possíveis de se interpretar esse “independentemente”, o diálogo tomará diferentes direcionamentos. O documento parte de um olhar para as diferenças, o que já é um avanço na percepção das diferentes crianças que estão na Educação Infantil; entretanto, falha ao afirmar o “independentemente”, uma vez que a condição de ser professora pedagoga é justamente depender das diferenças presentes em cada grupo de crianças com o qual se atua, exigindo um planejamento cuidadoso para trabalhar com esse grupo heterogêneo.

Já nos próximos quatro pontos, apresenta-se a criança enquanto sujeito histórico, social e de direitos, e como, na brincadeira, ela constrói sentidos, elabora suas experiências, desenvolve autonomia e produz cultura — as culturas da infância. Quando o documento apresenta o brincar como centralidade do desenvolvimento infantil, novamente o corpo da professora se mostra de forma indissociada da promoção desses distintos contextos a serem explorados, pois será ela quem fará o planejamento e a organização prévia do ambiente. Em tempos de massificação da exposição a telas para crianças bem pequenas, cada vez mais a Educação Infantil se apresenta como um dos poucos ambientes provedores de interações distintas, seja por jogos, brinquedos e/ou brincadeiras.

O diálogo se estende para a próxima palavra-chave encontrada no documento a seguir:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, **brincar** e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades (Brasil, 2013, p. 88).

É escolhido salientar este trecho na íntegra pelo posicionamento anticompetitivo na primeira infância presente no documento, algo por vezes atrelado como parte do desenvolvimento humano, como se lhes fosse natural — e não cultural — competir, como se

as crianças se indagassem naturalmente sobre quem é a mais veloz, a mais inteligente, quem desenha melhor etc. A quem esse discurso favorece? Como ele é elaborado em nossa sociedade? Como esse discurso se infiltra em nosso ambiente educativo? Por qual motivo esse discurso competitivo se fortalece?

Quando o professor Márcio Figueiredo (2009) apresenta que, para a sociedade capitalista moderna, o que interessa é “um corpo com movimentos eficientes, úteis, funcionais, treinados e ritmados para a produção” (p. 23), ele também está falando do corpo da professora que, em um fazer docente automatizado, não reflete sobre seu papel enquanto promotora da letargia corporal de nossas crianças. Também comenta, dentro de sua cosmovisão marxista, como a escola reproduz as ideologias do sistema vigente ao reprimir as manifestações anormais das crianças e compensar as ditas normais, que se portam dentro da ordem esperada (Figueiredo, 2009).

Diante do recente aumento dos casos de feminicídio e distintas violências praticadas por homens no Brasil⁶, encontro-me constantemente refletindo sobre o meu papel na diminuição das barbáries em meu país, em meu estado e em minha cidade. Essa realidade tem sido o desdobramento de uma educação pautada na competitividade, com meninos educados sob a lógica do “seja homem e engole esse choro!”, em um contexto baseado na necessidade de ser o primeiro a ser escolhido, de sempre estar no time vencedor, no anseio pela recompensa e pelo reforço positivo ao chegar ou terminar primeiro, entre outras (micro)violências normalizadas no ambiente escolar. Os meninos que se encontram brincando no chão da creche um dia se tornarão adolescentes e, posteriormente, homens adultos.

Como pode minha atuação reverberar para a diminuição, em algum nível, desses números alarmantes, dessas vidas interrompidas? Vivemos em uma sociedade machista e patriarcal que se desdobra também para dentro dos muros da creche, assim como para dentro dos corpos das professoras que ali atuam, pois foram educadas nesse meio. É imprescindível que eu reconheça o machismo em mim, mesmo enquanto mulher, para, assim, poder superá-lo e combatê-lo. Compreendo a importância do trabalho com a frustração desde a primeiríssima infância, pois, ao longo da vida, coisas irão nos frustrar e não acontecerão conforme a nossa vontade. Contudo, é necessário reelaborar os meios para tal trabalho, lembrar que somos corpomídia que aprendem com outros corpos e com distintos ambientes; contaminamo-nos com o meio. É necessário acolher as frustrações de nossas crianças, não minimizar a dor alheia,

⁶ Segundo dados publicados pela Procuradoria Especial da Mulher, houve uma alta nos casos de feminicídio em 2025, apresentando um aumento de 316% em comparação ao número total das primeiras vidas ceifadas e contabilizadas em 2015. Dado disponível em: <https://shre.ink/AH8I> . Acesso em: 25 fev. 2025.

permitir que o choro ressoe quando se fizer necessário. Compreendo que as brincadeiras de cooperação precisam ser elaboradas e propostas, pois, se os meninos não forem expostos a situações que os convoquem a cooperar, a desenvolver empatia e um olhar sobre a outra criança, seguiremos educando homens que reproduzem as distintas violências a que são expostos. Entendo que, ao promovermos uma educação a favor da coletividade em detrimento da competitividade, estamos caminhando, mesmo que a pequenos passos, contra essa realidade focada em performance e resultados, que se desdobra nos casos de extrema violência supracitados.

Nos próximos pontos abordados, encontramos o brincar vinculado ao reconhecimento das diversas linguagens, com a criança percebendo a realidade cultural em que se encontra inserida, juntamente com a valorização e a ocupação de espaços outros, para além das quatro paredes do ambiente educativo. Esses espaços só podem ser explorados e vividos se a professora escolher expor suas crianças a esses ambientes. O plantar e colher pelas mãos das crianças, mesmo que o presente documento não o pontue, só é possível pelas mãos da professora. Assim como também o acesso a espaços culturais diversificados. Quantos relatos ouço de professoras que temem se comprometer com a locomoção de suas crianças para outros espaços que não sejam os escolares (por vezes, nem mesmo os escolares), tendo, entre as justificativas iniciais, a preocupação com o bem-estar e a integridade física das crianças e, ao prolongar um pouco o diálogo, posso ouvir: “não faz parte do meu trabalho”, ignorando os próprios documentos oficiais.

Nos dois últimos pontos, é possível encontrarmos uma relação cuidadosa entre a Educação Escolar Indígena e a Quilombola, ambas pensadas para a Educação Infantil. A brincadeira é reconhecida como fruto da cultura em que está inserida, evidenciando a existência de distintas culturas da infância, cada uma com suas especificidades. Da professora é esperada, direta e indiretamente, uma formação inicial e continuada quanto às particularidades dessas escolas, adentrando a delicadeza de se perceber enquanto estrangeira ou nativa daquela cultura, a depender de sua criação. Nos últimos anos, têm-se promovido ações afirmativas para o ingresso de pessoas indígenas e quilombolas nas universidades públicas, em que cada instituição opta por uma forma de ofertar as licenciaturas, bacharelados e engenharias.

Quadro 3: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)*

Palavra-chave	Nº de palavras/ partes de palavras encontradas	Nº de palavras no contexto	Observações
Movimento	8	1	7. Organização de Espaço, Tempo e Materiais: Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; (Brasil, 2010, p. 20). (todas as demais palavras referiam-se a movimentos sociais elencados ao início das diretrizes)
Corpo	2	1	11. Práticas Pedagógicas da Educação Infantil: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (Brasil, 2010, p. 25).
Docente	0	0	
Professora	1	0	Palavra vinculada a professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, responsável por apresentar ao MEC a proposta de elaboração das Diretrizes.
Professor	2	0	
Pedagoga	0	0	
Brinca	5	3	2.2 Conceito de Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca , imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12). 6. Objetivos da Proposta Pedagógica A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira , à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18). Em Avaliações: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; (Brasil, 2010, p. 29).
Dança	1	1	Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas,

			cinema, fotografia, dança , teatro, poesia e literatura; (Brasil, 2010, p. 26).
Adulto	3	1	5. Concepção de Proposta Pedagógica Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; (Brasil, 2010, p. 31).

Fonte: Elaboração da autora.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, documento baseado na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 — documento que institui e fixa essas diretrizes —, apresentam, de modo geral, importantes marcos, como os temporais para o ingresso obrigatório das crianças pequenas na Educação Infantil e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar dentro das creches e pré-escolas, defendendo também a indivisibilidade da criança, ou seja, tratando-a em sua integralidade para seu pleno desenvolvimento.

Como é possível observar no Quadro 3, é um tanto inquietante existir a menção ao corpo em movimento da criança, como em “movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos” e em “ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”, enquanto não há nenhuma menção à presença de professoras pedagogas, a seus corpos e movimentos, nesse mesmo contexto. Quem acompanha as crianças durante seus deslocamentos internos e externos, elaborando juntamente com elas suas necessidades, vontades e frustrações? Quem promove as experiências sensoriais, expressivas e corporais com movimento? Onde está e como estará o corpo da professora ao promover essas experiências de se movimentar e brincar? Mesmo reconhecendo a importância do documento para salientar o respeito pelos tempos diversos e desejos dentro da subjetividade de cada criança, tendo-a como centralidade, é preciso também olhar para os corpos de quem viabiliza a implementação desse direito.

O documento apresenta uma distinção muito bem delimitada entre a educação familiar e a educação escolar ao tratar da Educação Infantil. Inicia, também, trazendo alguns conceitos basilares para a sua compreensão, como o conceito de criança:

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

Se há distinção entre diferentes modos de construir a educação de crianças, e almejamos uma educação humanizadora que reconheça a relevância do corpo e do movimento, a ausência da figura da profissional que planeja e executa as práticas pedagógicas, buscando a concretização desses direitos no ambiente escolar, é um tanto quanto contraditória. Reconhece-se que o documento é orientador e não formativo; entretanto, percebe-se que as orientações podem pairar pelo ar se não forem criadas situações para que tomem corpo.

Em conformidade com a valorização das professoras, Lucia Lombardi (2011) evidencia a relação direta do corpo das profissionais com o pleno desenvolvimento dos bebês, podendo ter suas constatações estendidas para toda a Educação Infantil:

Na infância a qualidade das vivências do mundo por meio do corpo é um dos principais determinantes tanto do desenvolvimento físico como da estruturação cognitiva e emocional. *A apreensão dessa asserção pelos profissionais é essencial para a melhoria de suas práticas*, pois a constituição saudável do bebê depende em grande parte de suas interações com aqueles que o educam, daquilo que ele recebe e do que lhe é permitido. Bebês privados de interações afetuosas com o Outro tendem a ter seu desenvolvimento geral prejudicado (Lombardi, 2011, p. 2, grifos meus).

Ao compreendermos a dimensão da presença corporal das professoras pedagogas de bebês e crianças pequenas conforme Lombardi (2011) salientou, torna-se perceptível como essa presença, no documento oficial, poderia desencadear um maior aproveitamento e concretude das orientações no chão da creche. A aproximação e o (auto)reconhecimento geram empatia, interesse e expansão de possibilidades.

Quadro 4: *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (2006)*

Palavra-chave	Nº de palavras/ partes de palavras encontradas	Nº de palavras no contexto	Observações
Movimento	0	0	
Corpo	2	0	Ambas as citações vinculadas ao corpo docente do ensino superior.
Docente	4	0	
Docência	4	1	Art. 2: § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores

			éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, p. 1).
Professora	0	0	
Professor	12	0	
Pedagoga	0	0	
Brinca	0	0	
Criança	4	2	<p>Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; (Brasil, 2006, p. 6).</p> <p>Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:</p> <p>e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; (Brasil, 2006, p. 7).</p>
Outros trechos analisados			Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2006, p. 1).

Fonte: Elaboração da autora

Assim como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006) — Resolução CNE/CP nº 1/2006 — foram publicadas em 2006, constituindo-se como um marco na formação de pedagogas e pedagogos, ao assegurar parâmetros comuns ao nosso país e permitir certa autonomia institucional. As buscas por palavras-chave se mantiveram; no entanto, percebeu-se que, para o presente documento, elas se mostraram falhas, deixando importantes lacunas interpretativas.

Dando continuidade às análises, observa-se que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006), a palavra **corpo** aparece

apenas na expressão “corpo docente”, não havendo referência direta à formação corporal de pedagogas e pedagogos. Ainda que o documento mencione a Educação Física entre os componentes curriculares a serem abordados de forma interdisciplinar, com vistas ao desenvolvimento integral da criança, não se explicita a necessidade de uma formação que considere o corpo da professora como dimensão constitutiva de sua atuação profissional.

Contudo, é possível realizar uma leitura interpretativa desse documento à luz do conceito de Corpomídia, já dialogado e elaborado ao longo deste trabalho, desenvolvido pelas professoras Katz e Greiner (2005), entendendo que determinadas formulações presentes nas DCN tensionam, ainda que de modo implícito, a compreensão do corpo nos processos formativos. O Art. 2º, § 2º, ao definir que o curso de Pedagogia deve se estruturar por meio de “estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica”, articulados aos incisos I e II, que tratam do “planejamento, execução e avaliação das atividades educativas” (Brasil, 2006, p. 1), aponta para processos formativos que se realizam em ação, no encontro entre sujeitos, saberes e contextos. Tais processos mobilizam dimensões indissociáveis da experiência corporal ao integrarem conhecimentos de natureza “filosófica, histórica, antropológica, ambiental-ecológica, psicológica, linguística, sociológica, política, econômica e cultural” (Brasil, 2006, p. 1).

Perspectiva semelhante pode ser observada no Art. 3º, que prevê, na graduação, uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, compreendendo que sua consolidação acontecerá apenas na atuação docente. O artigo ainda apresenta que o exercício da profissão será fundamentado em “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Brasil, 2006, p. 1).

Partindo da idealização de um currículo capaz de trabalhar essas dimensões, a partir da teoria corpomídia, é possível compreender que o corpo da futura pedagoga, ao entrar em contato com esse repertório plural de saberes, não atua como um receptor passivo de informações. Ao contrário, trata-se de um corpo atuante, em constante contágio com o ambiente, que seleciona, transforma e incorpora as informações nos fluxos de troca que estabelece com os contextos formativos e profissionais. Nesse processo, as informações deixam de ser externas ao sujeito e passam a constituí-lo, tornando-se corpo (Katz; Greiner, 2011). Ainda que essa compreensão não esteja explicitada nas DCN, ela oferece uma chave analítica potente para problematizar os silêncios do documento no que diz respeito à formação corporal docente.

Na pesquisa por **docente**, um breve desvio nos levou ao termo **docência**, atrelando-nos à reflexão sobre sua compreensão, conforme apresentada no Art. 2º, § 1º, que define a docência

como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (Brasil, 2006, p. 1). Torna-se perceptível a sustentação do comprometimento com a integralidade da formação docente e, de modo abrangente, é possível vislumbrar a pedagoga ou o pedagogo que o documento idealiza formar, cabendo à forma como os currículos das faculdades, universidades e institutos federais têm interpretado e operacionalizado essas diretrizes. Já dialogamos anteriormente sobre a formação das professoras pedagogas para o corpo em movimento e os horizontes não são dos mais favoráveis.

As palavras **professora**, **pedagoga** e **brinca** não foram encontradas e, das doze ocorrências de **professor**, nenhum dos trechos se mostrou concernente ao tema, para além do que até aqui já foi elaborado.

Por último, ao pesquisar por **criança**, das quatro ocorrências encontradas, dois trechos são aqui selecionados. No Art. 5º, há expectativas quanto à aptidão da egressa do curso de Pedagogia, devendo estar apta a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (Brasil, 2006). Assim como no Art. 6º, na alínea e), consta a “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos e processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (Brasil, 2006).

Paulo Freire (2013, p. 96) afirma que a “educação é uma forma de intervenção no mundo”, compreendida de forma dialética e contraditória, ora se apresentando como reprodutora, ora desmascaradora da ideologia dominante, sendo a neutralidade impossível a ela. Quando pensamos na professora pedagoga que, por sorte, terá uma formação que contemple alguns pontos levantados nas DCN de Pedagogia, ela terá uma boa base para elaboração e, por meio de suas subjetividades, decidir por quais caminhos da docência percorrer.

Quadro 5: *Base Nacional Comum Curricular (2017)*

Palavra-chave	Nº de palavras/ partes de palavras encontradas	Nº de palavras no contexto	Observações
Movimento	15	4	Explorar movimentos , gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias,

			<p>objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2017, p. 38).</p> <p>Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (Brasil, 2017, p. 40 e 41).</p> <p>Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro (Brasil, 2017, p. 42).</p>
Corpo	30	3	<p>As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (Brasil, 2017, p. 41).</p> <p>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.) (Brasil, 2017, p. 43).</p>
Docente	1	1	Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2017, p. 53).
Professora	0	0	
Professor	3	0	
Pedagoga	0	0	
Brinca	29	3	A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e

			<p>a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 37).</p> <p>Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 40).</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora

Chego, então, ao último documento analisado, a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2017). A quarta versão do documento se respalda nas DCNEI, teoricamente não as superando, mas atuando como um complemento, tomando como elementos centrais as interações e brincadeiras (Brasil, 2017). Há um tensionamento multissetorial desde o início de sua elaboração, em um contexto de ebulição política e midiática, abrangendo também ações como a alteração no Plano Nacional de Educação, incluindo um novo parágrafo para a aprovação da BNCC pelo Congresso Nacional, e não mais pelo Conselho Nacional de Educação (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

Houve grandes articulações institucionais contrárias à sua implementação, assim como tentativas de elaboração coletiva do documento, apesar dos entraves postos, como o fato de a redação ser de natureza operativa, não podendo abranger campos teórico-metodológicos (Barbosa; Silveira; Soares, 2019), mas aqui estamos nós. Mesmo com o discurso enquanto documento propositivo, no ano seguinte à aprovação da atual BNCC, surge o contraditório Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, pelo Ministério da Educação, em 2018, numa tentativa de homogeneizar conteúdos da Educação Infantil em todo o Brasil (Barbosa; Silveira; Soares, 2019; Bravalheri, 2024).

Dentre tantas disputas políticas, ideológicas, de classe, de grupos sociais e pedagógicas, ao lermos o documento, são perceptíveis as articulações provenientes de reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, com foco na produtividade, que chegam à Educação Infantil (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

Conforme Helena Katz (2010) elabora, “Se nem mesmo o português que esses corpos falam é o mesmo, as suas danças também carregam os seus sotaques” (p. 78). Expandimos as danças para os demais saberes que nos cercam, salientando o sinal de alerta diante da

homogeneização dos corpos das crianças dentro dos Campos de Experiências e dos parâmetros de idade.

Mas o que seriam os Campos de Experiências? Segundo o próprio documento, leva-se em consideração que, para o pleno desenvolvimento das crianças, as interações e brincadeiras são entendidas como centrais, “assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 40). Essa premissa desencadeia uma organização curricular que parte do pressuposto das experiências concretas do cotidiano da criança, abrangendo cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Nos Campos, há expectativas de aprendizagem a serem atingidas conforme a faixa etária. O documento apresenta o discurso de que as idades servem apenas como referência; entretanto, os caminhos de formação e implementação nos apresentam uma realidade contrária. “Trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender, como também controlar o trabalho docente” (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 84).

Temos, então, de forma bem direcionada, um campo para abordar o corpo, os gestos e os movimentos das crianças pequenas. Mas estaria o corpo agrupado em um único lugar? E o corpo da professora, por onde anda? Considerando também as especificidades do documento, escolheu-se atrelar as palavras-chave da pesquisa, contextualizando a qual parte da Base elas se encontram destacadas.

Das 15 vezes em que a palavra **movimento** aparece no documento, quatro delas foram selecionadas para expandir as interpretações. As três primeiras dialogam entre si ao associar o movimento ao ato de explorar da criança pequena, já bem elaborado e discutido em outros momentos. O terceiro ponto encontra-se na explicação do campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, em que se discorre sobre como a criança, desde o nascimento, elabora e participa de situações de comunicação e interação, salientando-se que uma das primeiras formas de interação se dá pelos movimentos de seu corpo, pelo olhar, sorriso, choro e recursos vocais que, aos poucos, ganham sentido pela interpretação do outro.

Sobre a elaboração pelo outro, na relação, no contágio com o outro, Daniel Calméis (2022) aponta:

O corpo é em suas manifestações, e nos manifestamos em uma situação. É por isso que não temos um único rosto ou uma única voz. A construção do corpo comporta um repertório de variações prosódicas. A voz se modifica conforme a quem é destinada, mas principalmente quando se dirige à criança: isso permite ao bebê saber quando

estão se dirigindo a ele e quando não. Assim, o bebê poderá diferenciar os diálogos que a mãe mantém com ele e com outras pessoas (Cálmels, 2022, p. 36).

Nossos rostos mudam a depender de com quem interagimos; nossa postura corporal se modifica quando algum chefe adentra o ambiente; nossa voz se altera ao conversar com cachorrinhos, entre outras adaptações corporais. É perceptível como as crianças pequenas também elaboram da mesma forma, ao imitar os corpos que as cercam para, assim, construir seus próprios corpos, suas vozes, seus rostos, a depender da emoção, da situação e da intenção.

Katz e Greiner (2001), baseadas nas definições do psicólogo Edward Lee Thorndike (1874-1949), articulam sobre a possibilidade de imitar como ato de aprender a fazer após ver algo sendo feito. Exemplificam que imitar é aprender algo comportamental pela imitação do outro; já o aprendizado social é definido como aprender sobre o ambiente, no caso, pela observação dos outros. “No meio de uma multidão que ri ou tosse e você começa a rir ou tossir, você não está imitando para aprender a rir. Rir é inato, assim como tossir. Você faz isso como uma resposta de comportamento a um modelo detector de estímulo” (Katz; Greiner, 2001, p. 70).

As crianças pequenas fazem ambos os movimentos nas relações dentro da creche, imitando o comportamento e/ou lendo o ambiente pelo comportamento de seus pares ou da professora. Se ainda não vivenciou um choro coletivo de bebês, arrisco dizer que não tenha passado mais de algumas horas dentro de uma creche. E sendo honesta, as risadas coletivas também acontecem com certa frequência.

Quando pesquisada a palavra **corpo**, foram selecionados dois trechos dos 30 apontados — número elevado justamente por compor o nome de um dos Campos de Experiência. O primeiro encontra-se atrelado à definição do campo “Corpo, gestos e movimentos”, apresentando a elaboração das crianças ao se conhecerem e se reconhecerem em seus corpos, desenvolvendo a consciência de seus limites e entendendo o que é seguro e o que representa risco. Além disso, salienta-se o corpo das crianças como centralidade da Educação Infantil.

Nesse ponto, a autora Adriana Friedmann (2020) desenvolve que “a defesa do protagonismo infantil não tira, de forma alguma, o papel de destaque dos adultos e a importância que eles têm na vida das crianças, seja como pais, cuidadores, educadores etc.” (p. 40), compreendendo a presença como uma possibilidade de escuta ativa desse adulto diante da criança pequena.

O outro ponto elabora como nossas crianças constroem suas noções de espaço e tempo também pelo **corpo**, percebendo o mundo físico por meio dele: suas temporalidades, seus fenômenos atmosféricos, suas texturas, as transformações da natureza e as relações com o

mundo sociocultural, bem como as diversidades culturais que as cercam — como vivem, o que fazem —, desenvolvendo toda a curiosidade que lhes é própria.

Nas problemáticas do tempo-relógio na Educação Infantil, Loris Malaguzzi (2016) critica como estamos propensos a nos tornarmos escravos do relógio, definido por ele como “um instrumento que falsifica o tempo natural e subjetivo das crianças e dos adultos” (p. 90). E, de fato, como já brevemente elaborado, há uma distorção em nossa percepção do que importa dentro das creches: qual tempo deve ser valorizado e defendido, quais tempos devem ser prolongados ou diminuídos.

Outra importante percepção do corpo da professora e do corpo da criança pequena é abordada quando o documento trata da necessidade de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, assim como previsto nos documentos anteriores, sendo necessário traçar estratégias de acolhimento tanto para as crianças quanto para as docentes que as receberão, tendo em vista que adaptações são negociações entre corpo e ambiente (Katz; Greiner, 2001), sendo essa mudança escolar uma continuidade do percurso educativo, diminuindo, então, o impacto da ruptura.

As palavras **professor**, **professora** e **pedagoga** não geraram ocorrências inéditas; portanto, não foram selecionados trechos quando encontradas.

Caminhando para a finalização das análises, faz-se um retorno às origens das elaborações do **corpo** presentes na BNCC. A palavra-chave apresentou dois trechos selecionados que dialogam com as interações e brincadeiras das crianças pequenas, sejam entre pares ou com suas professoras. Como dito, é pelas interações e pelas brincadeiras que as crianças pequenas aprendem e “cada tipo de aprendizado traz ao corpo uma rede particular de conexões. Quando se aprende um movimento, aprende-se junto o que vem antes e o que vem depois dele. O corpo se habitua a conectá-los. A presença de um anuncia a possibilidade de presença dos outros” (Katz; Greiner, 2001, p. 73).

É perceptível como alguns movimentos funcionam como anúncio de um movimento do devir. Por exemplo, para minhas crianças da creche, o momento da escovação dos dentes premeditava o momento de ir embora; então, não havia possibilidade de esse movimento acontecer em um horário diferente do previsto, pois ele gerava certo desarranjo no espaço/tempo das crianças.

Compreende-se, então, que, embora a Base Nacional Comum Curricular reconheça e atue a partir do corpo da criança como eixo estruturante, trazendo-a para a centralidade — mesmo com possíveis críticas quanto a homogeneização das expectativas para cada faixa-etária

—, a ausência de uma problematização mais aberta sobre o corpo da professora, que sustenta e produz as relações pedagógicas propostas, também se faz presente. Entretanto, o controle sobre o corpo docente e seu planejamento se apresenta de forma explícita, convenientemente.

Quadro 6: *Breve resumo dos resultados encontrados em todos os documentos*

Documento oficial	Resumo dos resultados encontrados
LDB	<p>Não houve menções diretas relativas ao corpo e ao movimento, tanto da criança quanto do corpo da professora, entretanto foram articuladas análises que percebem a presença desses corpos mesmo diante dos silêncios da legislação. É perceber que falando ou não diretamente do corpo, ele se apresenta implicitamente durante todo nosso trabalho pedagógico.</p> <p>Ao apresentar as incumbências do trabalho docente, foi possível analisar e problematizar algumas das condições concretas da docência, analisando-as pela perspectiva de uma professora pedagoga que atua no chão da creche. Desde o ato de planejar até nossa didática se difere das demais áreas educacionais, entendendo que a linguagem corporal se comunica com os bebês e crianças bem pequenas antes mesmo da linguagem verbal. A legislação também pontua a necessidade da formação em ensino superior para a atuação na Educação Infantil, algo que a presente pesquisa se dedicou a reconhecer e pontuar a necessidade da ampliação em termos concretos da presente lei.</p>
DCN	<p>As DCN's, ao olharmos pela ótica do corpo da professora e o corpo criança, apresentaram concisos e articuláveis princípios para a elaboração de projetos políticos pedagógicos e orientações para a atuação docente pensando em um corpo em movimento.</p> <p>Houveram momentos em que o corpo da professora foi localizado de forma implícita, quando se debruçava sobre o corpo da criança em movimento, explorando espaços e brincadeiras. Compreende-se que quem irá propor o deslocamento dos corpos crianças pelo ambiente será o corpo da professora que também estará em movimento.</p>
DCNEI	<p>O documento se apresenta de forma mais direta em comparação a Revisão da DCNEI publicada juntamente com os demais DCN's, o que nos leva para ausências maiores da presença do corpo da professora. O documento também apresenta a indissociabilidade entre o brincar e o educar, nos levando a perceber quem irá propor ambas as demandas na realidade da creche.</p>
DCN - Pedagogia	<p>Novamente, o corpo em movimento não se apresenta de forma direta, entretanto, como as Diretrizes apresentam os estudos para a docência enquanto estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, é possível de perceber o corpo da professora principalmente na perspectiva da prática.</p>
BNCC	<p>Mesmo perante o reconhecimento às críticas diante do presente documento, a análise se manteve direcionada para o que estávamos procurando nos demais documentos: o corpo da professora e o corpo criança em movimento.</p> <p>O documento apresenta um eixo dentro dos "Campos da Experiência" para se debruçar sobre corpos, gestos e movimento. Percebe-se um esforço para centralizar a criança do processo educativo, mas também se silencia na perspectiva do corpo da professora que irá propor as ações pedagógicas.</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Assim como a rede de conexões que construímos ao entrelaçar movimentos que antecedem outros, compreende-se aqui uma tentativa de, a partir dos cinco documentos oficiais analisados, dialogar e encontrar o corpo da professora nas entrelinhas, nos espaços encaixados, nas rachaduras causadas por sua presença indiscutível. Essa análise se apresentou costurada com alguns relatos (auto)biográficos que emergiram conforme o diálogo elaborado com os documentos, não enquanto obrigatoriedade, mas como uma fluidez das conversas que também perpassam e constituem meu corpo-professora.

Foi reconhecido como os documentos se silenciam diante do meu movimento enquanto professora, mas falam quando propõem movimentos aos corpos das crianças em brincadeiras de faz de conta, elaborações éticas, estéticas e pedagógicas, entre outras. Na tentativa de observá-los a certo distanciamento e resumi-los em função do que aqui se pesquisa, percebo como o corpo da professora permanece silenciado e pouquíssimo abordado, mesmo sendo um eixo central para o presente e o devir da educação. Citando-o ou não, é meu corpo-professora que seguirá, inevitavelmente, sendo quem propõe, articula e traz para a prática deslocamentos, movimentos, fluidez, canções e experiências outras para as crianças.

Considerações finais do processo

*Enquanto o futuro não se decide,
o agora me parece uma boa opção.*
(Sérgio Vaz, 2021, p. 13)

Retomando a questão-problema que orientou esta pesquisa — “Como os corpos das professoras afetam as crianças pequenas e os processos educativos com elas?” —, torna-se possível afirmar que a abordagem (auto)biográfica esteve presente desde a gênese da investigação. A inquietação que deu origem à dissertação emergiu de um movimento de retorno a mim mesma, ao meu corpo-professora na relação com as crianças pequenas, sendo possível afirmar que a presente pesquisa nasceu de uma experiência situada, encarnada e atravessada pela minha prática docente.

O Memorial de formação e o exercício de rememoração da infância não se configuraram apenas como dispositivos metodológicos, mas como territórios nos quais foi sendo gestado o corpo que sustenta esta dissertação. Os percursos teóricos e analíticos trilhados, por vezes sinuosos, por vezes desviantes, evidenciam que compreender o corpo exige ultrapassar fronteiras disciplinares rígidas, mobilizando os estudos indisciplinados capazes de abarcar sua complexidade.

Nessa perspectiva, o diálogo com a teoria corpomídia (Katz; Greiner, 2005) mostrou-se fundamental para compreender o corpo como processo, entendido não como recipiente passivo de informações, mas como instância que seleciona, transforma e incorpora aquilo que o atravessa, fazendo da informação corpo. Tal percurso é necessariamente singular: se outra pesquisadora partisse de inquietações semelhantes, a investigação seguiria por caminhos distintos, pois se trataria de outro corpo em relação com outros ambientes, tempos e experiências.

No que diz respeito aos procedimentos adotados para responder à questão de pesquisa, a análise documental das legislações educacionais revelou um dado analítico relevante: o silêncio recorrente dos documentos oficiais em relação ao corpo da professora.

Ainda que as políticas educacionais abordem o corpo da criança (sobretudo no âmbito das interações, do desenvolvimento integral e do brincar), o corpo-professora permanece, em grande medida, implícito, naturalizado ou subsumido às prescrições técnicas da docência. Esse apagamento não se configura como ausência neutra, mas como elemento revelador de concepções de formação e de trabalho pedagógico que pouco reconhecem o corpo da professora

como dimensão constitutiva dos processos educativos. Apresenta-se enquanto um projeto político dotado de intencionalidades.

Paradoxalmente, foi possível perceber que é justamente pelo corpo da professora que as concepções pedagógicas ganham materialidade no cotidiano da Educação Infantil. Ao longo das análises das leis e diretrizes, o corpo-professora aparece encarnado nas práticas propostas, nas mediações do brincar, nas interações com as crianças e na organização dos ambientes educativos. Ainda que não nomeado explicitamente, é por meio desse corpo que as orientações normativas se aproximam — ou se distanciam — da realidade vivida nas creches e pré-escolas.

É por este corpo-professora e no desenrolar da pesquisa que pude perceber como meu corpo, por vezes agitado, é lido pelas crianças pequenas. Ele pode ser campo de ampliação da proposta pedagógica, aproximando-me das crianças e elas de mim; ou ponte para a dispersão e meu distanciamento delas, podendo criar rachaduras no planejamento diário e, a longo prazo, ser prejudicial para a garantia de uma educação de qualidade.

O ambiente educativo e sua indissociabilidade do corpo da professora e dos corpos das crianças podem tanto estar em sintonia com minha atuação docente, refletindo o planejamento pedagógico, sendo campo de interações, de um brincar junto; como em dissonância física, como espaços acimentados e brinquedos de plástico dotados de um empobrecimento cognitivo. A conciliação ou superação do ambiente se desencadeia pela minha atuação docente, pelas minhas escolhas, pelas minhas proposições.

Por fim, esta pesquisa se configura como uma tentativa de, a partir da análise de cinco documentos oficiais, localizar o corpo da professora nas entrelinhas, nos interstícios, nas brechas e fissuras deixadas pelos textos normativos. Ao buscar o corpo onde ele não é explicitamente nomeado, esta dissertação afirma a necessidade de reconhecê-lo como dimensão política, pedagógica e ética da docência na Educação Infantil, defendendo que não há educação sem corpo e, sobretudo, sem o corpo da professora em relação viva com as crianças, os ambientes e o brincar.

As possíveis interpretações dos resultados alcançados nesse processo é a confirmação de que as percepções de corpo da professora encontram-se diretamente ligadas à construção e elaboração do corpo da criança pequena no chão da creche. Sem esse corpo não há a materialidade das concepções pedagógicas pesquisadas, nem a presença prática dos documentos analisados. É meu corpo que convoca ou distancia as normativas, as concepções de brincadeiras, de movimentos, de espaços e utilização de utensílios.

Essa dissertação foi elaborada, majoritariamente, diante de algumas frases escritas em *post-its* e coladas na parede (gracejos meus). Dentre as frases sem autoria definida, estão: “tudo bem transbordar às vezes...”; “o que você criou é o que você vai ter”; “sonhos não envelhecem”; “vou ter que me virar” (música da banda Fresno, para quando me sentia perdida); “seu foco é a sua realidade” (supostamente do Mestre Yoda); “o que você procura está procurando você” (possivelmente do poeta Rumi), tendo como preferida: “tudo aqui já foi sonho”.

Vejo como necessário lembrar-me que esse percurso se iniciou antes do mestrado, mas se efetivou com minha integração ao Programa de Pós-graduação em Educação. Era, é e seguirá sendo um sonho poder realizar pesquisa acadêmica dentro da universidade pública de qualidade em minha cidade querida, ainda que tão mal gerida.

Em *Cem anos de solidão*, romance de Gabriel García Márquez (2019), o alquimista Melquíades anuncia logo no início que “as coisas têm vida própria, [...] é só questão de despertar suas almas” (p. 7). Sinto que o processo de escrita desta dissertação aconteceu em um despertar de almas dos corpos, dos livros, das leituras, das palavras. Quando dei por mim, o agora se aproximou.

A pesquisa não tem a pretensão de se dar como concluída suas percepções, mas sim compreendê-las como aquilo que, no agora, mais se aproxima de uma compreensão da complexidade do corpo da professora pedagoga na relação com as crianças pequenas. Percorreu-se um agradável caminho que vai do chão da creche às tensões do corpo nas linhas e entrelinhas dos documentos oficiais, percebendo que mesmo quando não se fala do corpo da professora, ele se faz presente enquanto indissociável.

No momento, me sinto tal qual a *Azulejaria Verde em Carne Viva*, obra de Adriana Varejão (2000). Adentrei no mestrado assentando bonitos azulejinhos-expectativas, muito civilizados, dóceis e padronizados, tentando conter minha forma de pesquisar. Para, então, vir a carne-vida e tensionar as junções até sua ruptura, vista pela própria artista como uma força vital. A artista mesmo diz: a carne vence o azulejo. Meu corpo-professora expansivo, alegre e cheio de vitalidade emerge nessa pesquisa que ecoa enquanto defesa do corpo em movimento, das infâncias em movimento, das professoras e de seus profundos trabalhos e pesquisas e também em constante movimento. Trabalho para que, aos poucos, as tentativas de imobilização dos corpos sejam vencidas; que a percepção meramente utilitária do movimento seja superada; que o silêncio seja percebido em momentos de contemplação; e que nossos corpos humanos possam seguir se movimentando e experienciando bons contágios.

Figura 8 - “Azulejaria Verde em Carne Viva”, de Adriana Varejão, 2000.



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/94311-azulejaria-verde-em-carne-viva> .
Acesso em: 20 dez. 2025.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica*. Revista História da Educação, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 79–95, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ANACLETO, Raquel da Silva. *O professor e seu corpo: os ossos do ofício*. Reflexos da prática pedagógica. 24/2/2015. 123 f. Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei Biblioteca Depositária: UFSJ. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Raquel%20da%20Silva%20Anacleto.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2025.

ANSELMO, Viviane Soares. *Educação infantil, dimensão brinqualhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08052018-131727/publico/VIVIANE_SOARES_ANSELMO_rev.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

ARAÚJO, Marlene de; GOMES, Nilma Lino. Cap.1: Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. In: *Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa*. GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2023. 206p.

ASSIS, Leticia Borges de. *O ativismo gordo: da militância à autoetnografia, da voz à educação*. 13/04/2022 132 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: BU UFSC. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13227953. Acesso em: 18 mar. 2025.

ASSIS, Marília Del Ponte de. *Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia: Narrativas de docentes das Universidades Públicas paulistas*. 24/02/2019 165 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1088530>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. *A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia*. Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 8 fev. 2026.

BEBER, Irene Carrillo Romero. *As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a Pedagogia da Infância*. 23/03/2014 194 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Central da UFRGS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94748>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BECCHI, Egle [et al.]. *Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BOM, Francine Costa De. *A consciência corporal de professoras de Educação Infantil e as brincadeiras das crianças no ambiente escolar*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/255056> . Acesso em: 18 jun. 2025.

BONFIM, Patricia Vieira. *Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche*. 30/07/2020 245 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9335053 . Acesso em: 10 mar. 2025.

BORGES, Alessandra Jordão Gonzalez. *Corpo/Corporeidade em movimento nas aulas da Educação Infantil: O discurso docente*. 18/12/2022 78 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba Biblioteca Depositária: BDTD/UFTM Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12059917 Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 8 set. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf Acesso em: 8 set. 2025.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf Acesso em: 10 nov. 2025.

_____. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico [recurso eletrônico]. – Brasília, DF : Inep, 2025. 74 p. : il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf Acesso em: 13 Nov. 2025.

BRAVALHERI, Rubens de Sousa. *Corpo, Gestos e Movimento na BNCC: comparações com a pedagogia italiana*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e129735, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236129735vs01>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/3TLbTznhjRbRpkR5RwHBsFP/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 12 nov. 2025.

COSTA, Diorge Santos da. *Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil*. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/6a1ab317-2321-43b7-8f93-6ada6e3b9d0c> . Acesso em: 8 jun. 2025.

DIMNET, Ernest. *A arte de pensar*. Título original: The art of thinking, 1928. Tradução: Bruno Alexander. 1ª Ed., Kirion: Janeiro de 2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FRANÇA, Marta de Souza. *Autobiografia, histórias de vida e entrevista interativa: fundamentos teórico-metodológicos promissores à formação de professores*. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo, v.13, n.35, p.742-771, nov. 2025. DOI: 10.33361/RPQ.2025.v.13.n.35.1211. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/1211>. Acesso em: 13 nov. 2025.

FERREIRA FILHO, João; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *A formação do diretor e a escola pública: Uma narrativa autobiográfica*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v.04, n.10, p.394-408, jan./abr. 2019. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n10.p394-408. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/3859> Acesso em: 9 dez. 2025.

FONSECA, Valeria Leme. *Corporeidade adoecida: Os efeitos psicossomáticos na realidade das professoras da Educação Básica do município de São Paulo – 2012 a 2017*. 21/03/2019 138 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Biblioteca depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANZÉ, Fernanda Pastori; ROSSI, Fernanda. *A corporeidade e o desenvolvimento pessoal na formação continuada de professoras*. Revista Educação e Emancipação, v. 15, n. 1, p. 308–336, 6 Mai 2022. <https://doi.org/10.18764/2358-4319v15n1.2022.12>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/19159>. Acesso em: 8 mar 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
_____. *Pedagogia do oprimido*. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 256p.

_____. Palestra de Paulo Freire na Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo (USP) em 1980. In: *Ocupação Ana Mae Barbosa*. Organizado por Itaú Cultural; vários autores. São Paulo: Itaú Cultural, 2025.

FRIEDMANN, Adriana. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. 1ª ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric NEPOMUCENO. 16ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2022.

GARDNER, Howard. Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORDMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

GOMES, Maria Deusimar Rios; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza; SILVA, Raimunda Magalhães da; FEITOSA, Fernanda Veras Vieira; FELIX, Ana Alyne Barreto; SANTOS, Maria Alice Freitas. Compreensão de professoras da educação infantil sobre qualidade de vida e autocuidado. *Revista Caderno Pedagógico - Studies Publicações e Editora Ltda*. Curitiba, v.21, n.5, p. 01-22. 2024. Disponível em: <https://share.google/PFuTQzIq9Zpeyl6mp> Acesso em: 12 dez. 2025.

GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005. 152p.

GUALBERTO, Madma Laine Colares; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. *A ação docente na Educação Infantil à luz da corporeidade*. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 58, p. 215–231, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.43458. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/43458> . Acesso em: 8 mar. 2025.

GUEDES, Adrienne Ogêda. *Sem tempo de ser corpo: uma experiência da formação de professores*. *Revista de Educação, Ciência e Cultura (ISSN22236-6377) Canoas*, v. 23, n. 2, 2018. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v23i2.4460>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4460> . Acesso em: 11 jun. 2025.

HEMINGWAY, Ernest. *O velho e o mar*. Tradução de Fernando de Castro Ferro. 109ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022. 126 p.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

_____. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. *Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.25, n.02, 2009, p.283-302. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BSPxgkQL5zHgc63gn7kFkkG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 2.setembro.2025.

JAPIASSU, Ricardo. *A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica*. Campinas: Papyrus editora, 2007.

KATZ, Helena. Corpo e Movimento. In: GREINER, Christine; AMORIM, Claudia (orgs.). *Leituras do corpo*. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2010.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. *Corpo e Processos de Comunicação*. In: Revista Fronteiras: estudos midiáticos. Vol. III, Nº 2. dez/2001. Disponível em: <https://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz71314110790.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2025.

_____. *Por uma Teoria do Corpomídia*. In: GREINER, Christine. O corpo: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. (orgs.) *Arte e Cognição: Corpomídia, política e educação*. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2015.

_____. *Corpo, dança e biopolítica: pensando a imunidade com a Teoria Corpomídia*. In: ANAIS DO II ENCONTRO CIENTÍFICO DA ANDA, 2011, Porto Alegre. Anais eletrônicos, Galoá, 2011. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda/anda-2011/trabalhos/corpo-danca-e-biopolitica-pensando-a-imunidade-com-a-teoria-corpomidia?lang=pt-br>> Acesso em: 02 Dez. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Capítulo 1: O jogo e a educação infantil. p.13-45. In: Kishimoto, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. ed. organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978. 268p.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. *Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2005. doi:10.11606/D.48.2005.tde-18082010-153930. Acesso em: 2026-01-05.

_____. *Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-103922/es.php> Acesso em: 19 out. 2024.

_____. *Teatro no curso de Pedagogia: concepções e mediação cultural*. Teatro: criação e construção de conhecimento, V. 5 nº 2, 2017, p. 33-44. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/issue/view/116> 28.novembro.2025.

_____. *Temas emergentes em estudos do e no corpo no curso de Pedagogia*. Revista Contrapontos, Eletrônica, Vol. 20 nº 2, Itajaí, Jul-Dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/16249>. Acesso em: 13 jun. 2025.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia das crianças, geografia da infância*. In: Redin, M.M.; Müller, F. (Orgs.) *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 43-55

LOURENÇO, Gerusa Ferreira; MANZINI, Mariana Gurian. Inter-relações cotidianas: a família como aliada à creche. In: MARTINEZ, Claudia Maria Simões; SILVA, Carla Regina. *Redes de cooperação em creches: sete histórias sobre a integralidade do cuidado na infância e intersetorialidade em ação*. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MÃE, Valter Hugo. *O filho de mil homens*. 2ª Ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016. 224 p.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORDMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

MARQUES, Isabel A. *Interações: crianças, dança e escola*. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações). 162p.

MÁRQUEZ, Gabriel García. *Cem anos de solidão*. Tradução de Eric Nepomuceno. 111ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

MATOS, Thais Adriane Vieira de; CUNHA, Claudia Madruga. *O que pode o corpo infantil no ambiente escolar?: Potências e intensidades por vir na formação docente*. Diversidade e Educação, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 160–185, 2022. DOI: 10.14295/de.v10i2.14927. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/14927>. Acesso em: 8 mar. 2025.

MILLER, Jussara. *A escuta do corpo: Sistematização da técnica Klaus Vianna*. 4ª ed. São Paulo: Summus, 2022. 128p.

MOSCHKOVICH, Isabela Fernandes Garcia; CAMARGO, Andréia Vieira Abdelnur. *Em busca de novos modelos para o ensino de canto: A indisciplinaridade e o laboratório como procedimentos pedagógicos*. Opus (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música), Vitória, v. 31, e253109, p. 1-20, 2025. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2025.31.09>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/opus/a/ykdWvYL8NVcbyfncgPXtswN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.

NEVES, Neide. *Presença* [verbetes]. In: Revista TKV, v.1, nº2. 2018, p. 4. Disponível em: <https://www.revistatkv.art.br/segunda-edicao-n-2-2018> Acesso em: 2 dez. 2024.

OLIVEIRA, Fabiana de. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?*. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2004. 112 p. https://educacaoinfantil.ceert.org.br/pdf/teses/Um_estudo_sobre_a_creche_Fabiana_Oliveira.pdf Acesso em: 10/8/2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. *O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional*. Revista Investigación Cualitativa, 2(1) pp. 6-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. *A Corporeidade e o Sensível na Formação e Atuação Docente do Pedagogo*. Revista Contexto & Educação, [S. l.], v. 21, n. 75, p. 45–68, 2013. DOI: 10.21527/2179-1309.2006.75.45-68. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1109> . Acesso em: 8 mar. 2025.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação....* 2007. https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf . Acesso em: 28/6/2024.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RENGEL, Lenira. Fundamentos para análise do movimento expressivo. p.121-130. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Org.). *Reflexões sobre Laban - o mestre do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

_____. Ensino/aprendizagem em dança como emergência do procedimento metafórico do corpo. In: KATZ, Helena; GREINER, Christine (Org.). *Arte & Cognição: corpomídia, comunicação, política*. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2015.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. 1ª ed. São Paulo: Global, 2010.

RODRIGUES, Viviane Lídia Monteiro. *De pinóquios a alunos: discursos que modelam a criança da educação infantil*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49591> . Acesso em: 18 mar. 2025.

ROLNIK, Suely. *Antropofagia zumbi*. 1ª ed. São Paulo: n-1 edições; Hedra, 2021. 112p.

ROMANO, Erica Carolina. *Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil*. 07/05/2015 200 f. Mestrado em Educação Escolar. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara. Disponível em: fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3535.pdf . Acesso em: 8 mar. 2025.

SABINO, Fernando; LISPECTOR, Clarice. *Cartas perto do coração*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. 206 p.

SANTANA, Jose Diêgo Leite. *A (re)invenção dos Corpos do Sul e as pedagogias africanas no enfrentamento à colonialidade do ser*. 09/02/2020 236 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UFPE. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10743899 . Acesso em: 14 mar. 2025.

SANTOS, Aline Cristiane Ribeiro Ferreiras dos; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. *Disciplinar e Constranger: O corpo-criança e seu (não)lugar nas Instituições Educativas*. Revista Inter-

Ação, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 906–922, 2021. DOI: 10.5216/ia.v45i3.64193. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/64193> . Acesso em: 8 mar. 2025.

SILVA, Carolina Barbosa da; BUSS-SIMÃO, Márcia. *O corpo na formação inicial em pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil*. Pensar a Prática, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.51828. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/51828> . Acesso em: 8 jun. 2025.

SILVA, Mileyde Barbara Santos. *A percepção do corpo das crianças na Educação Infantil: o olhar das professoras*. 11/12/2019 191 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8180552 . Acesso em: 8 mar. 2025.

SOARES, José Montanha. *A violência simbólica no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança na escola*. Conexões, Campinas, SP, v. 11, n. 3, p. 50–74, 2013. DOI: 10.20396/conex.v11i3.8637603. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637603> . Acesso em: 8 mar. 2025.

SOBREIRA, Viclele; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. *Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa*. Cadernos de Pesquisa, v. 23, n. 3, p. 68–77, 31 Dez 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5799> . Acesso em: 8 mar 2025.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. *O corpo e o movimento na formação em pedagogia: o papel das histórias de vida e das memórias corporais como um campo de experimentação e reflexividade*. Revista GEARTE, [S. l.], v. 8, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.117504. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/117504> . Acesso em: 8 mar. 2025.

STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. Cadernos CEDES, v. 21, n. 53, p. 69–83, abr. 2001.

TABAK, Graciela. *Una escucha al cuerpo en el jardín maternal*. Cadernos Cajuína, [S. l.], v. 7, n. 2, p. e227223, 2022. DOI: 10.52641/cadcajv7i2.29. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/29> . Acesso em: 9 mar. 2025.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. *A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade*. Educação & Realidade, Seção temática: Vigotski hoje: implicações educacionais. Porto Alegre, v.47, 2022.

VAZ, Sérgio. *Colecionador de pedras*. 3ª Ed. São Paulo: Global Editora, 2021. 272 p.

VIEIRA, Carmen Lúcia Nunes. *Experiências (corporais) da infância em memórias de professoras*. 2016. 188 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/176013/345670.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 18 mar. 2025.