

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

Bruna Fernanda Pereira

Problematizações sobre o movimento da criança na Educação Infantil

Sorocaba

2025

Bruna Fernanda Pereira

Problematizações sobre o movimento da criança na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE), da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

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

Sorocaba

2025

Pereira, Bruna Fernanda

Problematizações sobre o movimento da criança na
Educação Infantil / Bruna Fernanda Pereira -- 2025.
48f.

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

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos
Lombardi

Banca Examinadora: Ana Paula Souza Brito, Odirlei
Paulino dos Santos

Bibliografia

1. Movimento. 2. Brincar . 3. Educação infantil. I.
Pereira, Bruna Fernanda. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

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



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

DP-TCC-FA nº 9/2025/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BRUNA FERNANDA PEREIRA

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 4 de julho de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof.ª Dr.ª Lucía Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Ana Paula Souza Brito
Membro da Banca 2	Prof. M.e Odirlei Paulino dos Santos



Documento assinado eletronicamente por **Lucía Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 04/07/2025, às 21:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1886318** e o código CRC **E5149250**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.019808/2025-65

SEI nº 1886318

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

Assinado por:

1A3CF3785FC04A8...

Prof.ª Dr.ª Ana Paula Souza Brito

Assinado por:

62E982AF3FFE455...

Prof. M.e Odirlei Paulino dos Santos

A todas as crianças que me fizeram recordar
que habito um corpo.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, aos meus pais: Erika e Gilson, que foram meu pilar desde sempre, que me incentivaram e me apoiaram durante todos esses anos, que acreditaram em mim mais do que eu mesma fui capaz. É por vocês e graças a vocês.

Agradeço as minhas avós: Nilza e Milka (In memoriam), que me viram ingressar na universidade e cujo amor e ensinamentos permanecem no meu caminho e me ajudaram a chegar até aqui.

Aos meus amigos de vida e graduação, que me apoiam e me ensinam diariamente que a amizade se fortalece no cuidado mútuo, na cumplicidade, na escuta e no afeto.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha formação. Em especial à Prof^a. Dr^a. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, que me inspirou através de suas práticas pedagógicas e de seu olhar sensível ao movimento brincante das crianças na educação, além de me ajudar a construir esse trabalho com alegria e leveza.

Agradeço a todos que lutaram e lutam pela universidade pública e a educação de qualidade, pois, como nos ensinou Paulo Freire: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”.

A todas as crianças que, com seu olhar ao mundo, me inspiram a nunca perder a capacidade de me encantar, brincar e sonhar. A escolha da pedagogia nunca fez tanto sentido após nosso primeiro encontro em sala de aula. É por vocês.

Por fim, agradeço a Deus, por nunca ter me desamparado. Ter me dado uma família maravilhosa e ter colocado em minha vida pessoas que me apoiam diariamente.

“Me calaram em Prosa –
Quando ainda era Menina
Me trancaram num Quarto
Pois me queriam “quietinha” –

Deviam ter espiado –
Meu Cérebro – dando voltas –
Antes prendessem um Pássaro –
Em Grades – por Revolta –

O qual só pode querer
Como uma Estrela do Céu
Ignorar o Cativo –
E sorrir – Como Eu –”

Emily Dickinson. (2020, pg. 407).

RESUMO

PEREIRA, Bruna Fernanda. Problematizações sobre o movimento da criança na Educação Infantil. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

A presente pesquisa teve como objetivo problematizar quais fatores institucionais e pedagógicos podem contribuir para a limitação do movimento da criança na Educação Infantil, podendo refletir em consequências para o seu desenvolvimento integral, e conhecer qual a importância dos movimentos brincantes e da corporeidade para a criança. Para isso, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, caráter bibliográfico e exploratório, refletindo sobre experiências vivenciadas pela autora no estágio supervisionado de Educação Infantil. O estudo explora a partir dos aportes teóricos de Bourdieu, especialmente com o conceito de *habitus*, como a escola, como instituição social, atua na regulação dos movimentos da criança a moldando socialmente. Discute-se também como a cultura escolar restringe o brincar e o movimento em suas práticas e vivências, contrariando os princípios da própria legislação educacional brasileira, que reconhece o movimento brincante como atividade principal da criança na Educação Infantil para o seu desenvolvimento e aprendizado na primeira infância. O trabalho busca enfatizar a importância do movimento nas práticas pedagógicas, valorizando as manifestações corporais das crianças como linguagem, aprendizado e desenvolvimento ao longo de toda Educação Infantil.

Palavras-chave: Movimento; Brincar; Educação Infantil; Corporeidade.

ABSTRACT

PEREIRA, Bruna Fernanda. Problematizations about children's movement in Early Childhood Education. 2025. Undergraduate thesis (Licentiate in Pedagogy) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

The present study aimed to problematize which institutional and pedagogical factors may contribute to the restriction of children's movement in Early Childhood Education, which may have consequences for their overall development, and understand the importance of playful movements and corporeality for children. To this end, a qualitative, bibliographical and exploratory research was carried out, reflecting on the experiences lived by the author during her supervised internship in Early Childhood Education. The study explores, based on Bourdieu's theoretical contributions, especially the concept of habitus, how the school, as a social institution, acts to regulate children's movements, shaping them socially. It also discusses how school culture restricts play and movement in its practices and experiences, contradicting the principles of Brazilian educational legislation, which recognizes playful movement as the main activity of children in Early Childhood Education for their development and learning in early childhood. The work seeks to emphasize the importance of movement in pedagogical practices, valuing children's bodily manifestations as language, learning and development throughout Early Childhood Education.

Keywords: Movement; Play; Early Childhood Education; Corporeality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Um castelo de areia feito por mim durante a infância.....15

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico SciELO.....	19
Quadro 2 – Levantamento bibliográfico Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.....	20
Quadro 3 – Levantamento bibliográfico Repositório Institucional UFSCar.....	20
Quadro 4 – Levantamento bibliográfico Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.....	21
Quadro 5 – Levantamento bibliográfico Pergamum - Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar.....	22

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

Unicamp Universidade Estadual de Campinas

GIAPE Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais

SciELO Scientific Electronic Library Online

USP Universidade de São Paulo

BNCC Base Nacional Comum Curricular

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

CF/88 Constituição Federal do Brasil de 1988

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 MEMORIAL: escrevo para não desaparecer.....	15
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	18
4 QUADRO TEÓRICO.....	23
4.1 O CORPO SOCIALIZADO E COMO A INSTITUIÇÃO-ESCOLA MODELA CORPO E MOVIMENTO: BOURDIEU E O <i>HABITUS</i>	24
4.2 A PROIBIÇÃO DO MOVIMENTO E DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
4.3 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA SOBRE CORPO, MOVIMENTO E BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS.....	28
4.4 SOBRE A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO CORPORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA VIVIDA EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS.....	30
4.5 UMA EDUCAÇÃO QUE RESPEITE OS MOVIMENTOS BRINCANTES E O BRINCAR SE MOVIMENTANDO DAS CRIANÇAS AO LONGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
5 FORMAÇÃO DO OLHAR SENSÍVEL: escutar e perceber as necessidades da criança no estágio.....	35
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como ponto de partida a inquietação gerada diante da gradual restrição – e, em muitos casos, da retirada – do movimento da criança ao longo da Educação Infantil, processo que, muitas vezes, passa despercebido nas práticas pedagógicas e nas atitudes cotidianas de professores(as). Foi durante o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, no curso de Licenciatura em Pedagogia, que emergiu o interesse em investigar como a corporeidade infantil vai sendo silenciosamente negligenciada, e como o corpo da criança, em sua potência expressiva e brincante, vai sendo cada vez mais silenciado em nome da ordem e da escolarização precoce.

A questão-problema que orienta este trabalho é: Quais são os fatores que contribuem para a restrição progressiva do movimento das crianças ao longo da Educação Infantil e qual é a importância dos movimentos brincantes nesse contexto? Diante disso, o estudo tem como objetivo principal: Analisar os fatores institucionais e pedagógicos que podem contribuir para a limitação dos movimentos infantis nas rotinas da Educação Infantil e refletir sobre a importância dos movimentos brincantes para o desenvolvimento integral da criança.

Na perspectiva da Educação Infantil como etapa fundamental e estruturante do desenvolvimento humano, a criança deve ser reconhecida como sujeito ativo de suas experiências e aprendizagens. No entanto, constata-se que muitas rotinas escolares, ambientes e práticas pedagógicas ofertam uma educação que pouco dialoga com suas necessidades de natureza exploratória, expressiva e brincante. Há uma tensão evidente entre as diretrizes legais que asseguram uma pedagogia ética, estética e sensível aos direitos das crianças, e as ações concretas que, em nome do controle e da disciplina, acabam por reprimir os corpos e os movimentos infantis, esvaziando o brincar de seu sentido mais potente.

A relevância desta pesquisa reside na compreensão de que a contenção dos movimentos infantis compromete não apenas o desenvolvimento físico, mas também o simbólico, afetivo, social e expressivo das crianças, uma vez que desvaloriza o brincar como atividade essencial da infância, e enfraquece a escuta dos corpos em sua linguagem própria. Reprimir os movimentos é também interditar a liberdade de criação e de experimentação, comprometendo a vivência plena do direito à infância.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, construída a partir da articulação entre a revisão teórica e as reflexões decorrentes da experiência de estágio supervisionado na Educação Infantil. A escolha metodológica fundamenta-se na busca por compreender a problemática à luz de autores que discutem o corpo,

o movimento, a infância e a educação, e por meio da observação das práticas pedagógicas e da análise da legislação educacional vigente.

O estudo está estruturado em cinco partes. No primeiro capítulo, apresento o Memorial, no qual compartilho a trajetória de vida que me levou à elaboração desta pesquisa. O segundo capítulo, Percurso Metodológico, detalha os caminhos trilhados para a construção da investigação. O terceiro capítulo, Quadro Teórico, está subdividido em quatro partes: a primeira aborda o corpo como construção social a partir das contribuições de Pierre Bourdieu; a segunda analisa a limitação do brincar e do movimento nas práticas pedagógicas; a terceira discute os documentos legais que garantem o direito das crianças ao movimento; e a quarta aprofunda a importância do movimento corporal na primeira infância. Por fim, o quinto capítulo traz observações e reflexões sobre práticas educativas no estágio, refletindo se respeitam e valorizam os movimentos brincantes.

Com o estudo, buscamos manter o compromisso com uma pedagogia que reconhece o corpo da criança como lugar de existência, linguagem e direito.

2. MEMORIAL: escrevo para não desaparecer

Escrevo sobre o passado para que o presente seja compreendido. Minha trajetória atual me leva a memórias da primeira infância. Me sinto um objeto condicionado a todas as vivências passadas e atuais. Uma das primeiras memórias que tenho é sobre ser uma criança que convivia bastante com os avós. Meus avós paternos viviam em zona rural, então as idas ao sítio eram mensais e constantes. Lembro-me de estar sempre subindo em árvores, fazendo castelos de areia, usando grama como porta e penas de galinha como bandeiras do castelo.

Figura 1 – Um castelo de areia feito por mim durante a infância.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2005).

Vivi a minha infância na cidade, junto com meus pais e minha avó materna. Como meus pais trabalhavam eu ficava com minha avó durante o dia, e viver com ela era saber que não haveria uma rotina certa. Me lembro de diversos passeios que aconteciam junto com ela e minha prima mais nova: íamos a pescueiros e visitávamos parentes e amigos, que viviam em fazendas ou em zonas rurais, onde havia animais. Lembro-me de andar a cavalo, alimentar galinhas e vacas e voltar para casa sempre suja de poeira e lama.

Isso durou até o momento que comecei a frequentar a Educação Infantil. Sei disso porque minhas memórias desses ambientes são muito mais escassas, me recordo de algumas amizades feitas, festas escolares com danças coreografadas e passeios escolares. Não me lembro de poeira na roupa ou de correr, mas me lembro de histórias contadas e palavras em lousa. A

partir de então, tudo que me recorro é de um mundo letrado e um total esquecimento do meu corpo como pertencente à minha história.

O Ensino Fundamental foi o momento de maior esforço escolar. Atingir objetivos era o meu foco. Era uma corrida sobre aprender a ler, aprender a escrever, aprender funções matemáticas e me esforçar. Fui uma criança “exemplo” numa escola pública, com boas notas e sem reclamações de disciplinamento. Até entrar na universidade eu falava sobre isso com orgulho. Mas depois de muitos processos e conhecimentos adquiridos durante a graduação, o sentimento a este respeito é muito menos alegre do que fui convencida antes a sentir.

Antes da graduação, três instituições de ensino se fizeram presente na minha caminhada. O Ensino Médio nada mais é que um grande borrão. Lembro-me de me fazer presente por necessidade, a educação pública era precária e conteudista; nada mais fazia sentido e eu não tinha desejos grandes de ingressar numa universidade, pois não parecia ser possível. O acesso às universidades estava reservado para aqueles que tinham cultura, conhecimento e dinheiro.

Meu pai e minha mãe passaram sem transição de suas infâncias para o esgotamento e, apesar do grande esforço de ambos para me fazerem acreditar, chegar a algum lugar ainda era uma caminhada que precisava de muito mais do que a vontade. Após o Ensino Médio, comecei a trabalhar como jovem aprendiz, onde meio período era reservado a um curso profissionalizante. Aquele ano me proporcionou visualizar o interior de uma fábrica, mas, o que mais me marcou foi a vivência e os diálogos com um dos profissionais da área em que atuei. Ele era considerado um dos melhores e, trabalhando ao seu lado, notei o quanto ele fazia de tudo por aquela empresa. Entretanto, ele era aquilo que colocava em um computador, todos aqueles números e relatórios, e, ao fazer isso, ele esqueceu-se de apenas ser.

Após essa experiência, comecei a me ver como um ser que precisava fazer algo que me desse um retorno a vida. Pela primeira vez, desejei viver para além de estar viva. Foi então que fiz o cursinho pré-vestibular Educação e Cidadania (CEC), que é um projeto de extensão da UFSCar *campus* Sorocaba, oferecido gratuitamente para estudantes de baixa renda oriundos da rede pública.¹ Muito mais que um curso preparativo para vestibular, foi um curso político com debates que dialogavam com minha realidade, explicando a sociedade, os processos. Foi então que entendi que a política era uma questão de vida ou morte, de ser ou não ser.

Ingressar numa universidade pública, em um curso de licenciatura em Pedagogia não provou algo que eu fiz, mas sim o que os meus pais, meus avós, meus tios nunca tiveram a chance, porque de alguma forma o mundo ou a sociedade os impediu. Fui a primeira da família

¹ Informações disponíveis em: <https://www.cecufscar.com.br/>

a ingressar numa universidade e ainda continuo sendo a única. Não existe orgulho disso, existe uma luta pela democratização do acesso à educação, portanto, há resistência.

A primeira aula que tive na universidade não foi em um ambiente comum, com carteiras, cadeiras e uma lousa. A primeira aula que tive foi ao chão, no meio de panos coloridos, bambolês, fantasias, brinquedos, almofadas, música. Era uma ação de acolhimento educativo feita na disciplina “Pesquisa e práticas pedagógicas I” (PPP I) para receber e integrar os novos estudantes à vida acadêmica, ministrada pela Prof^ª. Lucia Lombardi. Ali me percebi como um corpo integral, para além de somente a minha cabeça.

Durante os estágios que realizei notei a infância, notei a criança como um ser complexo, ela explora para além da sua cabeça, ela explora e brinca com seu corpo, com o seu ser inteiro. Foi ao longo de toda essa experiência prática e teórica que notei o quanto deixei de movimentar meu corpo há muito tempo. Hoje tenho um corpo travado, um corpo que, dependendo do ambiente, não se sente à vontade para ser. Consigo me expressar melhor por palavras do que com o corpo que me pertence. Não por escolha, mas porque me foi retirado o saber do corpo, devido as minhas condições de vida e educação.

Estar dentro das escolas de Educação Infantil durante meus estágios me fez notar o quanto, ao longo dos graus da Educação Infantil, o brincar, os espaços e as vivências vão sendo moldados de forma que o movimento da criança vai sendo retirado gradualmente. Desenvolver essa pesquisa vem da necessidade de refletir e problematizar esses processos educativos que foram vivenciados por mim, mas que continuam sendo vivenciados na Educação Infantil da sociedade atual.

De maneira geral, compreendo essa reflexão como um direito da criança, um direito que vem sendo roubado, e o problema das coisas roubadas é que quando não se nota o roubo, é difícil sentir que aquilo lhe pertence. Quero ter consciência dentro da minha área de atuação, certificando a criança o seu direito de ser, para que, no futuro, ela não descubra um roubo, ou um corpo que sempre lhe pertenceu.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este é um estudo de natureza qualitativa e caráter bibliográfico e exploratório, contendo análises das experiências vivenciadas nos estágios supervisionados, buscando a compreensão acerca das práticas de movimento da criança ao longo da Educação Infantil. Dessa maneira, a pesquisa faz uma busca por contribuições científicas na área, relacionando literaturas relevantes, processo que envolve a interpretação, o confronto e a análise dos resultados selecionados (Malheiros, 2011).

A pesquisa envolveu uma seleção literária acerca das atividades de movimento e do corpo da criança durante a Educação Infantil. A análise dos títulos selecionados teve como objetivo refletir acerca das consequências de propostas pedagógicas e ambientes que restringem, limitam e impedem o movimento do corpo infantil na Educação Infantil.

Foram incluídos trabalhos acadêmicos e livros, obtidos nas seguintes bases de dados: Scientific Eletronic Library Online (<https://scielo.org/>); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (<https://www.teses.usp.br/>); Repositório Institucional UFSCar (<https://repositorio.ufscar.br/>); Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp (<https://repositorio.unicamp.br/>) e do Sistema Integrado do acervo bibliográfico da UFSCar (<https://pergamum.ufscar.br/>).

O levantamento bibliográfico foi realizado com o apoio de quadros desenvolvidos em 2014, no contexto das discussões sobre metodologia de pesquisa do curso de Licenciatura em Pedagogia e no âmbito do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte e Práticas Educativas (GIAPE)², em debates com foco específico em tornar o processo de levantamento bibliográfico mais acessível e adequado às pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A proposta desses quadros busca garantir simplicidade e clareza na organização das informações. Assim, sua utilização na etapa de revisão de literatura contribuiu para sistematizar as referências bibliográficas de forma mais ordenada e compreensível, conforme será demonstrado a seguir.

² Site *GIAPE*: www.giape.ufscar.br Espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3033192032065788

QUADRO I – Levantamento bibliográfico na Scientific Eletronic Library Online (SciELO)

<https://scielo.org/>

Filtro(s) utilizado(s): foi aplicado filtro de país, selecionando apenas artigos do Brasil.

SciELO - Scientific Electronic Library Online			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Movimento AND Educação Infantil	50	1	IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. Educação em revista, v. 25, n. 2, p. 283–302, ago. 2009. Disponível em: www.scielo.br/j/edur/a/BSPxgkQL5zHgc63gn7kFkkG . Acesso em: 18 dez. 2024.
Corpo AND Educação Infantil	45	2	CAMARGO, Gisele Brandelero; GARANHANI, Marynelma Camargo. O corpo criança na travessia da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. Educação e pesquisa, v. 48, p. e239129, jun 2022. Disponível em: www.scielo.br/j/ep/a/tqZdY5x8srgT8V3twD8vwrS . Acesso em: 18 dez. 2024. COLLA, Rodrigo Avila. O cuidado como dimensão ontológica na Educação Infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo. Pro-posições, v. 31, p. e20180059, 2020. Disponível em: www.scielo.br/j/pp/a/FvtxTqtfjtf8dRqCXXmcWgn . Acesso em: 18 dez. 2024.
Escola AND Movimento	379	1	LEANDRO, Alexandra. Corpos em movimento no espaço: narrativas escolares. Cadernos de pesquisa, v. 46, n. 161, p. 736–754, jul. 2016. Disponível em: www.scielo.br/j/cp/a/HWd8KPtPrtgYHfwbYbwdwKy . Acesso em: 18 dez. 2024.
Corporeidade AND Criança	3	0	0
Corporeidade AND Educação Infantil	5	0	0
Corpo AND Movimento	315	1	COSTA, Andrize Ramires; KUHN, Roselaine; ILHA, Franciele Roos da Silva. O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis. Movimento, v. 25, p. e25083, 2019. Disponível em:

			www.scielo.br/j/mov/a/sskVL7JHtkm3ZYct5RJBVvh. Acesso em: 18 dez. 2024.
--	--	--	--

QUADRO II – Levantamento bibliográfico no Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo - <https://www.teses.usp.br/>

Filtro(s) utilizado(s): foi aplicado filtro de título

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Movimento e Educação Infantil	15	1	OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30072010-142823/ . Acesso em: 10 dez. 2024.

QUADRO III – Levantamento bibliográfico no Repositório Institucional UFSCar.

<https://repositorio.ufscar.br/>

Filtro(s) utilizado(s): não foi aplicado nenhum filtro.

Repositório Institucional UFSCar			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Movimento AND Educação Infantil	294	1	METZNER, Andreia Cristina. Atividades de movimento na Educação Infantil. 2004. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2553 . Acesso em: 23 dez. 2024.

QUADRO IV – Levantamento bibliográfico no Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp - <https://repositorio.unicamp.br/>

Filtro(s) utilizado(s): não foi aplicado nenhum filtro.

Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Movimento AND Educação Infantil	149	1	KRIEGER, Juliana. A construção do conhecimento corporal nas aulas de educação física: uma experiência com a utilização do desenho na Educação Infantil. 2004. 1 recurso online (104 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/4456 . Acesso em: 5 ago. 2024.
Corpo AND Educação Infantil	161	4	ASSARITTI, Dolores Setuval. A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano. 2015. 1 recurso online (xviii, 252 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1626585 . Acesso em: 5 ago. 2024. BRUSTOLIN, Gisela Maria. Aspectos da educação do corpo no currículo de pedagogia. 2009. 94 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1611146 . Acesso em: 5 ago. 2024. ALMEIDA, Emiliana Wenceslau. Corpo: movimentos e (re)significações para uma pedagogia do sentir. 2023. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/12882 . Acesso em: 5 ago. 2024. BARGAS, Danielle Angelo. Educação do corpo na escola: o primeiro ano do ensino fundamental I. Orientação de Eliana Ayoub. Campinas, SP: [s.n.], 2016. TCC. (1 recurso online (p.)), il., digital, arquivo PDF. Disponível em:

			https://hdl.handle.net/20.500.12733/1629548 . Acesso em: 5 ago. 2024.
--	--	--	--

QUADRO V – Levantamento bibliográfico na base Pergamum - Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar - <https://pergamum.ufscar.br/>

Filtro(s) utilizado(s): foi aplicado o filtro de Base Local e Biblioteca Campus Sorocaba

Pergamum - Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Corpo AND Educação	16	2	LE BOULCH, Jean. O corpo na escola no século XXI: práticas corporais . São Paulo: Phorte, 2008. GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação . 14. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

Além do levantamento bibliográfico realizado nas plataformas mencionadas, outros recursos foram acessados, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Também foram lidas obras de Bourdieu (2001, 2007, 2008, 2009, 2013), que possibilitaram um enriquecimento nas reflexões e análises da pesquisa.

A presente pesquisa caracteriza-se também como exploratória, conforme classificação de Gil (2008), pois busca compreender o fenômeno da retirada gradual do movimento da criança ao longo da Educação Infantil, investigando seus contornos e significados no cotidiano escolar se dedicando à aproximação inicial com o objeto, por meio das minhas observações durante o estágio. Esta exploração permitiu construir hipóteses e levantar questões que constituem uma primeira etapa de uma investigação que poderá vir a ser mais ampla, aprofundada em estudos futuros. Essa abordagem permite desvelar práticas, discursos e silenciamentos que atravessam o corpo da criança na escola, a partir de registros e da escuta atenta das experiências vividas.

4. QUADRO TEÓRICO

Para compreender como a escola tem papel fundamental na corporeidade da criança, é necessário refletir sobre: conceitos sociais e debates acerca do corpo, os direitos da criança quanto ao seu aprendizado e a importância da escola nesse processo de desenvolvimento.

Antes disso, no primeiro momento, buscamos uma compreensão da perspectiva da corporeidade.

Para Muniz (2024) o conceito de corporeidade recusa fragmentações e dicotomias como a do sujeito versus objeto, e trata da comunicação entre corpo e alma. Ao refletir sobre corporeidade na perspectiva marxista, Gonçalves (2010) afirma que para Marx a consciência está imersa na concretude da vida corpórea e é explicada a partir das contradições da vida material. Afirma a autora que “A pessoa objetiva-se no mundo não apenas em pensamento, mas se afirma no mundo objetivo por meio de todos os seus sentidos.”. Para esta autora, o pensamento de Marx contribui com os estudos da corporeidade por abrir caminhos para a compreensão da pessoa contemporânea.

Ao buscar o conceito de corporeidade se recai sobre o pensamento do filósofo fenomenólogo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) que, segundo Gonçalves, foi quem pensou a problemática da corporeidade humana de forma mais radical. Ele faz a crítica ao pensamento cartesiano que separa o corpo do espírito, o sujeito do objeto, e compreende o corpo como físico, mas que também percebe, age e interage com o mundo em uma relação corpo-mundo sensível. Para Merleau-Ponty, o corpo não é um objeto a ser estudado pela ciência, mas sim o meio através do qual experienciamos o mundo e o nosso próprio ser. Ao se relacionar com as coisas, o corpo se percebe.

Afirma a autora: “Rejeitando as posições monistas, objetivistas ou subjetivistas, que reduzem o homem e sua existência a somente um dos polos que constituem seu ser, Merleau-Ponty busca a compreensão do homem de forma integral.” (Gonçalves, 2010, p. 65). De acordo com esta autora, Merleau-Ponty encontra afinidade com o pensamento de Marx sobre corporeidade, pois ambos desvelam a pessoa como ser sensível e o mundo humano como “mundo vivido” (Gonçalves, 2010, p. 70).

4.1 O CORPO SOCIALIZADO E COMO A INSTITUIÇÃO-ESCOLA MODELA CORPO E MOVIMENTO: BOURDIEU E O *HABITUS*

O corpo é alvo de diversos debates sociais, associando-se a contextos tanto sociais quanto culturais. A experiência corporal do ser é refletida sobre as práticas culturais e sociais do indivíduo. Dentro do campo de estudo sociológico, Pierre Bourdieu (1930-2022) traz redefinições de conceitos aos seus estudos sobre relações sujeito, sociedade e suas estruturas. Um deles, originado da filosofia escolástica, é o *habitus*. Dentre os sentidos das compreensões da realidade, hábito parte de um sentido mecânico, referente a algo fixo que não considera contradições ou transformações. *Habitus*, entretanto, se define a partir do materialismo dialético de Marx, no qual: “A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx e Engels, 2001, pg.19-20).

A noção de *habitus*, desenvolvida por Bourdieu, se refere a um conjunto de disposições e práticas duráveis, que orientam nossas ações, as quais, por sua vez, transparecem no corpo. Ou seja, muitas vezes de maneira inconsciente, pois segundo o autor, é uma disposição da qual é incorporado ao longo da vida, experiências sociais e de repetição:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (Bourdieu, 2009, pg. 87).

Portanto, pode-se dizer que o corpo é uma construção social, envolto em um *habitus*, o qual está em constante relação com a sociedade. Dessa forma, o corpo funciona como veículo para se posicionar e se expressar no meio social, o qual acontece desde os anos iniciais do ser, em um processo de socialização, cujo objetivo seja a formação do “eu”: “O corpo está sujeito a um processo de socialização cujo produto é a própria individualização, a singularidade do “eu” sendo forjada nas e pelas relações sociais.” (Bourdieu, 2001, pg. 163).

A escola, enquanto uma das instituições sociais, exerce papel de reprodução do *habitus* e das relações sociais, entretanto, tais relações sociais acabam por exercer papéis que podem ser responsáveis por impor e limitar o movimento da criança até mesmo desde a Educação Infantil. Isso ocorre através de processos de inculcação, isto é, interiorização de normas

comportamentais que acabam por modelar o corpo da criança. Algumas ações pedagógicas podem ser, dessa forma, uma “violência simbólica” (Bourdieu, 2013, p. 21) que acaba por impor as crianças valores, saberes, formas de falar, de se comportar, de se expressar, de se portar, para que sejam inseridas na sociedade com os valores culturais e sociais vistos como “certo” ou “normal”.

O sistema escolar deve ser constituído e fundamentado com o fator de mobilidade social, a qual busca uma escola libertadora. Entretanto, muitas escolas acabam por ser justificadas em uma inércia cultural que resiste a mudanças de valores e práticas da sociedade, o que, por sua vez, têm grande influência da família. Contudo, tais fatores legitimam as desigualdades sociais e validam a herança cultural como única forma de criação do “ser”. (Bordieu, 2008).

Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, traz esse pensamento pedagógico de forma crítica. Comentando sobre o sistema de ensino e da busca da educação libertadora, afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2013, local. 84). Em entrevista a Gadotti (2004), afirma:

[...] o corpo é o que eu faço, quer dizer, o que eu faço, faz meu corpo. O que eu acho fantástico nisso tudo é que, como o que eu faço é que faz com que meu corpo esteja sendo, meu corpo está sendo porque eu faço alguma coisa que pertence a ele. A importância do corpo, então é indiscutível; o corpo atual memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, nem eu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem uma importância enorme. (Freire, 2004, pg. 140).

Por vezes, algumas práticas pedagógicas realizadas nos anos iniciais impossibilitam a criança de ir além da cultura escolar na qual está inserida, quando são práticas tradicionalistas, transmissivas, que mantêm todo o foco no professor como detentor do conhecimento e o estudante como receptor passivo. Práticas docentes que exigem que as crianças e adolescentes fiquem calados e imóveis, como se esta fosse a única forma de ensino e aprendizagem, impede que aconteçam explorações mais críticas acerca do outro, do ambiente, que impulsionem a conhecer outras culturas, modos de proceder, outras sociedades. O corpo da criança, que poderia estar se movendo livremente em contato com o ambiente e com os colegas é, por vezes, conduzido a práticas que favorecem o desenvolvimento de um *habitus* que seja compatível com o ambiente e as necessidades de ordem do adulto e não as necessidades da criança de poder ser criança. A criança acaba por vezes, sendo vítima de uma violência simbólica, que representa uma série de ordens feitas para as necessidades do adulto, uma vez que muitos professores exercem essa figura de autoridade dentro do espaço escolar.

O espaço social resulta em transformações. Dessa forma, a escola pode, e deve, atuar como espaço transformador, que forneça práticas e vivências que rompam com os limites do capital econômico, favorecendo alguns na aquisição do capital cultural. Ainda segundo Bourdieu (2007, pg. 95), apesar da irredutibilidade dos valores que o indivíduo se orienta, a disposição inata do ser, da curiosidade, podem o permitir vivenciar outras culturas e valores, desde que esses sejam colocados à sua disposição de maneira natural e comum, com fins exploratórios.

Apesar de Bourdieu nunca ter discutido diretamente sobre o brincar, na Educação Infantil é possível refletir sobre os conceitos de “*habitus*” e “violência simbólica” para discutirmos sobre como o espaço escolar limita o corpo, o brincar e os movimentos espontâneos.

4.2 A PROIBIÇÃO DO MOVIMENTO E DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pode-se iniciar essa reflexão buscando entender a forma como muitas escolas e professores compreendem o movimento da criança durante a Educação Infantil. Muitas vezes se vê o movimento como um descumprimento de regras, um fator visto por alguns como elemento que vai contra as propostas pedagógicas de desenvolvimento, dificultando suas atividades pré-estabelecidas: “[...] sobre a forma de conceber o movimento como empecilho da aprendizagem e o corpo como algo à parte da criança.” (Almeida, 2024, pg. 66).

A proibição do movimento e do brincar é mecanismo usado por algumas instituições escolares, as quais tentam conter a criança de acordo com os valores da sociedade e comunidade escolar onde a criança está inserida. Entretanto, é a educação que atua como validação das regras sociais, é ela que tem papel de maior instituição da formação do “ser” para a sociedade. Dessa forma, se compreende que “cada sociedade, pela educação que ela define, impõe ao indivíduo um novo uso determinado de seu corpo”. (Le Boulch, 2008, pg. 29).

Portanto, a escola é uma das instituições sociais que tem função de garantir poder de transformação social, porém também pode mantê-la, ou até mesmo retroceder nos desenvolvimentos de uma sociedade. Tais fundamentos podem ocorrer através das diferentes abordagens e didáticas utilizadas.

Segundo Brustolin (2009, pg. 53), “As escolas, [...], são capazes de interferir na educação do corpo tanto através de diferentes pedagogias nelas propostas e aplicadas, quanto de suas relações com a sociedade.”, ou seja, a escola é um dos espaços responsáveis pela

educação dos corpos, e suas ações interferem e refletem no desenvolvimento corporal das crianças.

Diante da observação das abordagens e didáticas adotadas, explicam-se as razões que geram corpos moldados e podemos refletir sobre novos caminhos pedagógicos, começando pelo próprio corpo docente, o espaço físico das salas e de outros lugares da escola, considerando também o envolvimento da família na construção do desenvolvimento da criança dentro do espaço escolar.

Lacunas de formação docente, quando não são feitos estudos teóricos e práticos sobre o corpo na Educação, podem ser um dos fatores que levam à realização de práticas pedagógicas que infringem os direitos da criança na Educação Infantil de se desenvolverem por meio dos movimentos expressivos e das brincadeiras. Se isso acontece, pode-se dizer que a formação de alguns profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil não corresponde com as necessidades concretas das crianças e do seu desenvolvimento. (Oliveira, 2010, pg. 51).

A criança na Educação Infantil não tem a mesma compreensão das normas e das punições que as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto as formas que as professoras aplicam essas regras acaba sendo compreendida pela criança de forma corporal antes da forma lógica, ela entende primeiro que não se pode se movimentar ou agir de tal maneira antes de entender suas razões.

É sabido que, tanto na escola de Educação Infantil quanto na dos anos iniciais do ensino fundamental, as regras e normas estão instituídas com a prerrogativa da organização do convívio coletivo. Todavia, na escola de Educação Infantil, as crianças não davam ênfase às retaliações que lhes impunham por não cumpri-las. (Camargo, 2022, pg. 10).

Quando acontece dentro da instituição educativa, a brincadeira e o movimento da criança não é apenas atividade recreativa, de tempo livre ou lazer, mas sim, é processo educativo, que precisa ser planejado visando à formação integral da criança. Os espaços escolares em geral devem ser pensados de forma a serem explorados para usos pedagógicos com as crianças. Entretanto, é comum ver escolas que dividem seus espaços (como o espaço de brincar, o espaço da alimentação, o espaço da higiene, os espaços de transição) de forma apenas funcional. E se percebe que professores podem compreender um espaço de uma forma e estudantes de outra. Crianças podem se apropriar e desenvolver práticas nos lugares de formas completamente desassociadas ao que o adulto imaginava para um espaço. Por exemplo, as escadas de transição de ambiente podem se tornar obstáculos para a criança brincar de pular. Essas ações mostram como a criança edifica uma permanente plasticidade dos ambientes. (Leandro, 2016, pg. 749).

A aprendizagem da criança na Educação Infantil acontece na sua rotina, na sua vivência e experiência. É comum observar casos em que escolas e docentes focam em conteúdos de preparo para o futuro, negando a corporeidade da criança e privilegiando exclusivamente a mente, como se ela pudesse ser dissociada do corpo que a experiencia. Conforme Gonçalves:

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo. (Gonçalves, 2010, pg. 34)

Esse cenário nos leva a refletir sobre as necessidades reais e as conversas necessárias a se ter em relação à temática, como menciona Braga:

Diante de tantas normas, refletimos sobre a necessidade de um alerta, de uma fila (ainda mais apartando meninos e meninas) ou de uma bronca. E se as crianças ouvissem música, cantassem ou fossem se organizando de outras formas para irem sozinhas até as salas de aula? Impossível? Talvez não. (Bargas, 2016, pg. 14).

É possível e necessário rever os espaços educacionais, as práticas que aprisionam o corpo infantil, as proibições da criança de ser complexa, como um todo mente e corpo. Um indivíduo que detêm de um corpo expressivo e de direitos.

4.3 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA SOBRE CORPO, MOVIMENTO E BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

No âmbito legal, os direitos da criança são assegurados e citados em diversos documentos. A Educação Infantil se expressa como primeira etapa da educação básica, não apenas para etapas futuras do ensino, mas também como primeiro contato da infância em uma instituição social com pessoas da mesma idade. É na Educação Infantil que a criança tem contato com sua corporeidade, e a do outro, num nível semelhante. É um espaço de construção do “ser”, do acolhimento e das descobertas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: “Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta.” (Brasil, 2013, pg. 22).

Além disso, as crianças são asseguradas pela família, sociedade e pelo Estado, de seus direitos pela CF/88:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988, art. 227)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996, art. 29), estabelece que a Educação Infantil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos. Ou seja, o corpo da criança faz parte de seu desenvolvimento integral de aprendizagem. Entretanto, na tentativa de se preparar para o primeiro ano do Ensino Fundamental, algumas instituições escolares tendem a, durante os 5 (cinco) anos de Educação Infantil, ir gradualmente diminuindo práticas da corporeidade. O que, por sua vez, se manteria como direito nos anos seguintes à Educação Infantil.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, art. 16), brincar, praticar esportes se divertir-se é reconhecido como um direito fundamental da criança, uma vez que faz parte da cultura e do desenvolvimento social dos indivíduos.

A Educação Infantil não tem o dever de alfabetizar, seu dever se mantém no desenvolvimento integral dos aspectos da criança. Aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. E nesse âmbito, seus direitos acabam por muitas vezes sendo negados. Muitas crianças da Educação Infantil passam por processos educacionais e pressões sociais da família e escola, as quais acabam por negar suas experiências corporais, que são de suma importância na sua construção de identidade.

Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental as experiências corporais devem ser ampliadas e não negadas ou aprisionadas. O documento norteador Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2017) assegura que dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, se inclui o brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços, ampliando suas experiências corporais, explorando movimentos, gestos, afim de conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural. Este documento reconhece as experiências corporais como fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil e valoriza o corpo como forma de expressão, comunicação, interação e aprendizagem.

Entre os cinco campos de experiências da Educação Infantil indicados na BNCC, dois se destacam diretamente o corpo como território de experiências sensíveis, simbólicas e sociais: "O eu, o outro e o nós", que estimula o reconhecimento de si mesmo e do outro por meio de interações corporais e incentiva o respeito ao corpo e à diversidade de corpos; e "Corpo, gestos

e movimentos", que aponta para a importância de que as crianças conheçam e explorem as possibilidades de seu corpo e valoriza as brincadeiras, danças, jogos e expressões artísticas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEIs (Brasil, 2010), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que serviram de base para a BNCC, reconhecem o papel central do corpo e das experiências corporais no processo educativo das crianças pequenas. As DCNEIs afirmam que a criança é um sujeito corporal desde o nascimento, que constrói conhecimentos a partir da interação com o mundo físico, social e cultural. Isso significa que as experiências corporais são essenciais ao seu desenvolvimento integral, como consta do Artigo 3º, inciso II:

A criança é 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, art. 3)

4.4 SOBRE A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO CORPORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA VIVIDA EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

O movimento corporal é uma das primeiras e mais fundamentais linguagens da criança, presente desde o nascimento e essencial ao longo de toda a infância. É por meio dos movimentos que a criança se expressa, elabora pensamentos sobre si e sobre os outros, e se comunica ativamente com o mundo ao seu redor. Apesar deste entendimento, ao observar certas realidades de creches e pré-escolas, por vezes nos deparamos com processos de escolarização que impõem posturas rígidas às crianças, que proíbem ou limitam seus movimentos, com intuito de precocemente preparar para as etapas futuras da educação. Isto as priva de muitos aprendizados que ocorrem por meio do brincar, atividade mais importante durante a Educação Infantil. Tizuko Kishimoto afirma:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (Kishimoto, 2010, pg. 1).

Um olhar atento aos bebês que frequentam creches, possibilita confirmar a relevância da expressão do gesto, da comunicação por meio do movimento, uma vez que bebês falam principalmente em linguagem não-verbal, por meio do corpo quando ainda não falam por meio de palavras. Conforme Colla:

A corporeidade, afinal, é, por excelência, a principal linguagem dos bebês. Esse reconhecimento deve apostar nas linguagens não verbais, passando pelo campo da sensibilidade e fomentando o exercício desta junto com os diversos interlocutores desses espaços institucionais, que devem prezar pelo acolhimento e pela qualidade das interações[...]. (Colla, 2020, pg. 9).

É brincando que a criança vai construir seu próprio mundo, é através da brincadeira que vai se construindo sua cultura lúdica, que acontece desde as primeiras brincadeiras do bebê. É importante levantar o questionamento sobre o que é, então, necessário para que essa criança tenha essa tal chamada “cultura lúdica”, que nada mais seria que o imaginar, explorar, socializar enquanto brinca, a cultura e o conhecimento da criança que brinca como um todo. Tal fundamento só é ampliado, modificado e mantido de acordo com as oportunidades que essa tem de se desenvolver na infância através do brincar, uma vez que o brincar é eixo estruturante, as professoras devem trazer intencionalidades pedagógicas no brincar, planejando espaços e materiais para que as crianças possam brincar.

As diversidades e riquezas de experiências planejadas pelas professoras, fornecem elementos para que a criança possa desenvolver seu imaginário, possibilitando a criação, a brincadeira, o aprendizado, e por consequência o seu desenvolvimento. (Assaritti, 2015, pg. 59).

Compreender a importância do movimento e do brincar da criança na Educação Infantil é ponderar o que a educação oferece, para que o desenvolvimento da criança ocorra, ela precisa brincar, ser criativa, e para ser criativo é preciso ser livre. Cabe a professores, cultivar esse olhar atento das crianças, as libertando da opressão e tensão de corpos e movimentos, provocadas pelo trabalho escolar e pelas suas obrigações. (Costa; Kuhn e Ilha, 2019, pg. 11). É a busca do brincar liberto, de escolha da criança, mediado de forma a fornecer o necessário para as suas brincadeiras, não criando para elas, mas as ajudando a criar suas próprias vivências, ofertando a oportunidade de serem livres, acolhendo e encorajando o seu processo brincante.

As mediações dos adultos dentro do ambiente escolar permitem que a criança possa explorar e aprender: “[...] a criança aprende o mundo por meio das mediações dos adultos, dos objetos e das outras crianças e, nesse processo, os movimentos que executa nas atividades são fundamentais para o seu desenvolvimento.” (Iza e Mello, 2009, pg. 287).

É o ambiente escolar que fornece estímulos positivos e garante à criança a possibilidade de trabalhar suas habilidades motoras. Além disso, a criança na sua vivência “eu-mundo” (Krieger, 2004, pg. 34), em seu mundo de faz de conta e brincadeiras, descobre potencialidades e habilidades que só surgem a partir daquilo que se vive.

As brincadeiras das crianças são processos criadores, inventivos, definidos pela investigação e exploração. O brincar como eixo nos currículos da Educação Infantil tem por objetivo possibilitar que a criança tenha decisão, pesquisa de movimentos, ampliação de pensamentos e representação. É nesse ponto que os brinquedos e os materiais para o imaginário entram em ação. Nesse parâmetro, se entra em outra problemática: o brincar nas diferentes sociedades e culturas, pois a criança aprende a brincar na sociedade inserida, e tais atos são de preservação histórica e cultural. É lógico que, essas sociedades vão sofrendo transformações e são reinventadas, mas o brincar sempre segue a cultura, e costumes da sociedade inserida, pois os jogos imitam os diferentes gestos de vida, os cotidianos, apropriam-se do real e do imaginário. Além disso: “[...] por meio da brincadeira a criança assimila a realidade humana, compreende o mundo em que vive e, ao mesmo tempo penetra na realidade.” (Metzner, 2004, pg. 72).

Ao abordar a temática do brinquedo no contexto da Educação Infantil, compreende-se que ele atua como recurso pedagógico para a creche e a pré-escola. Diante disso, a instituição de ensino da Educação Infantil precisa criar espaços para os brinquedos e para que as brincadeiras ocorram mais livremente. Contudo, observa-se com frequência ambientes denominados próprios para o brincar, por exemplo: uma brinquedoteca. Além de horários estabelecidos para o acesso a esses brinquedos e espaços, denominando até mesmo qual brinquedo será utilizado naquele dia, indo contra a práticas pedagógicas que viabilizam as vivências dos movimentos e brincadeiras a partir das necessidades da criança e não o contrário.

Enquanto brinca, a criança olha, toca, leva á boca, agita, aperta, leva ao ouvido, observa, esfrega no rosto e na cabeça, vira pelo avesso, amontoa, coloca dentro de algo e retira daí, coloca de ponta-cabeça, cheira, experimenta, tateia espaços e volumes, atira longe esses objetos... Constantemente busca diversas sensações e, quando está entusiasmada brincando, todo o seu corpo participa da brincadeira. Seu tronco move-se e contorce-se, suas mãos e seus pés coordenam-se, sua cabeça, pernas e braços movimentam-se, grita, ri [...]. (Schiller e Rossano, 2008, pg. 24).

O brincar na escola precisa ter uma intencionalidade pedagógica. Ou seja, não se trata apenas de deixar as crianças brincarem livremente, mas sim de planejar e organizar essas experiências de modo que elas contribuam para objetivos educativos. O brincar pode, por exemplo, ser uma forma para observar a construção de laços afetivos, para desenvolver o

respeito entre as crianças ou para analisar suas formas de interação. A escola é, essencialmente, um espaço de ensino, um lugar que tem como função principal o ensino e a reconstrução de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

4.5 POR UMA EDUCAÇÃO QUE RESPEITE OS MOVIMENTOS BRINCANTES E O BRINCAR SE MOVIMENTANDO DAS CRIANÇAS AO LONGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da Educação Infantil podemos refletir sobre as mudanças repentinas que por vezes acontecem à medida que as crianças avançam nas turmas da creche (zero a três anos) e da pré-escola (4 e 5 anos). Observa-se que algumas instituições de ensino vão organizando os espaços de forma mais conteudista, adotando uma pedagogia mais tradicional, com salas compostas por cadeiras enfileiradas, mantendo as crianças em espaços individualizados, dificultando o contato com os colegas, um espaço menor para livre circulação, uma vez que a mobília acaba por diminuir ainda mais os espaços das salas. O tempo de brincar acaba sendo ainda mais reduzido para que seja inserido atividades tradicionais de forma impressa, no formato de apostilas.

Na busca de um preparo para o Ensino Fundamental I, a fase de alfabetização, grande parte das instituições de Ensino Infantil acabam por buscar um resultado antecipado, trabalhando a alfabetização de uma maneira precoce. Atividades que poderiam ser propostas de forma lúdica, acabam por ser apresentadas de forma conteudista.

Os corpos ao longo dos anos da Educação Infantil, e a depender da concepção da escola e dos docentes, são moldados para obedecer a uma lógica de escolarização formal, onde se exige silêncio, e se avalia desempenhos através de resultados dirigidos, e não do processo.

A escolarização é o processo pelo qual uma pessoa participa sistematicamente da vida escolar, envolvendo-se em práticas de ensino e aprendizagem organizadas por uma instituição formal, a escola. Envolve intencionalidade pedagógica, pois o ensino escolar pressupõe um planejamento, a escolha de conteúdos, métodos, didáticas e objetivos. Portanto, o brincar faz parte da escolarização quando é proposto com finalidades educativas dentro das escolas. Ou seja, escolarização em si não é algo ruim, mas existem situações em que este processo pode reprimir o bebê e a criança, caso a instituição adote práticas inadequadas para essa faixa etária, inspiradas em modelos que não respeitem as especificidades e necessidades do desenvolvimento e aprendizado infantil.

Portanto, quando o brincar vai se esvaziando de forma gradual dentro dos processos pedagógicos da Educação Infantil, nota-se o negligenciamento do direito garantido pela criança dentro da própria instituição de ensino. Conforme afirma Kishimoto:

As crianças querem o brincar e as escolas o aprender. Buscar a terceira via em que ambos, embora distintos, partilham de um elemento comum se dá pelo protagonismo infantil. Afinal, não se brinca sem tomar decisão e não se aprende sem querer e sem se envolver. (Kishimoto, 2017, pg. 14).

As escolas precisam se atentar ao olhar para a infância, para que o sujeito ativo do processo educativo seja a criança. Pensando os espaços escolares das creches e pré-escolas como ambientes de experimentação, de exploração, de movimento, de brincadeiras e de socialização. A escola como instituição social deve se atentar aos processos educacionais de todas as etapas, a fim de maior desenvolvimento das crianças a partir de atividades que explorem a corporeidade, a criação e a ludicidade.

Criar condições para que as crianças se desenvolvam de forma integral, com liberdade e respeitando o tempo de cada criança, é dever. A Educação Infantil não deve ceder a práticas pedagógicas que desrespeitem a criança e seu desenvolvimento. O brincar na Educação Infantil não é momento isolado ao seu desenvolvimento, é eixo estruturante.

Profissionais da Educação Infantil são agentes na garantia dos direitos da criança. Ser consciente do seu papel pode garantir uma educação que respeite os movimentos brincantes e o brincar se movimentando das crianças ao longo de toda Educação Infantil. A formação inicial de boa qualidade e a formação continuada são essenciais para formar para o acolhimento das necessidades das crianças em uma sociedade em constante mudança. Práticas pedagógicas críticas, que respeitem a Educação Infantil como um processo importante na educação, e não como fase preparatória, é primeiro passo a práticas mais lúdicas e com o olhar para a criança como sujeito ativo.

Compreendo também a Educação Infantil como um espaço de relações educativas em que criança e professora constroem juntas os processos de aprendizagem e desenvolvimento. A criança é um sujeito ativo, curiosa, inventiva, com capacidades de expressão, escuta e elaboração. E a professora atua de maneira intencional: ela observa, planeja, media, propõe experiências, organiza o ambiente, seleciona materiais e conhecimentos. Seu trabalho pedagógico é fundamental para que a criança possa exercer essa atividade criativa com sentido e profundidade. Ambas, criança e professora, participam do processo educativo com papéis distintos, mas igualmente importantes.

5. FORMAÇÃO DO OLHAR SENSÍVEL: escutar e perceber as necessidades da criança no estágio

Realizei o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, com carga horária de 90 horas, no ano de 2022, em um colégio de ensino bilingue de rede particular de Sorocaba/SP, em disciplina ministrada pela Prof^a. Dr^a. Maria Walburga dos Santos, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.³ A reflexão aqui presente é o meu olhar como estudante de Pedagogia durante as atividades da Educação Infantil da qual tive a oportunidade de acompanhar. As experiências descritas fazem parte do meu Diário de campo e do relatório de estágio.

Ao acompanhar uma turma da Educação Infantil com crianças de 2 anos de idade no período da manhã, constatei como as crianças ficavam curiosas com a minha presença, uma vez que já fazia algumas semanas que elas estavam frequentando o colégio quando fui inserida na rotina. Os olhares de incerteza eram enormes, e, enquanto algumas vieram perguntar meu nome, outras apenas olhavam de canto. Antes de ter a primeira interação com elas, conversei com a professora responsável e com as outras duas auxiliares que acompanhavam a turma, para poder me integrar um pouco sobre a turma de 9 (nove) crianças. Foi quando soube que chegaria uma nova criança que iria começar sua fase de adaptação. Também foi comentado sobre duas outras crianças em processo de adaptação, e que estava sendo um pouco mais longo.

Durante o primeiro dia de estágio constatei uma rotina: a chegada, momento no qual são constituídos “centros” com diferentes brinquedos, normalmente de três a quatro centros diferentes, posicionado nas mesas ou no chão da sala. Algumas crianças pegavam vários itens e montavam um novo centro, outras brincavam sozinhas, e uma delas sempre ficava sentadinha sem brincar (isso se seguiu durante todos os dias). Entretanto, durante o resto do dia ela se enturmava e brincava com os demais, era apenas no momento inicial. Além disso, o que se tornou frequente durante as duas semanas foi que algumas crianças (em torno de dois a três), tiveram a necessidade de caixas específicas de brinquedos. Como a sala é composta por várias caixas de brinquedos ao chegar no colégio, as crianças buscavam por algumas caixas já conhecidas por elas, como a caixa de carrinhos, animais marinhos ou uma criança que ao chegar sempre pedia pelo quebra cabeça de alfabeto.

Ao conversar com a professora, ela me explicou que foram brinquedos os quais elas se apegaram nas primeiras semanas de aula. O que acontecia, entretanto, era que muitas vezes ao

³ A matriz curricular por ser acessada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em <https://www.prograd.ufscar.br/pt-br/cursos/cursos-oferecidos/pedagogia/sorocaba>

chegar e ir direto pegar a caixa específica, eu presenciei a auxiliar negando, ou proibindo a criança de pegar o brinquedo, resultando em uma criança frustrada, a qual muitas vezes acabava chorando e ficando o resto do dia desconfortável com o ambiente. Diferente dos dias que era deixado que pegasse o brinquedo. A negação de um brinquedo naquele momento de chegada, influenciava na sua experiência do dia todo.

Neste sentido, reflito sobre a importância de entender a necessidade da criança, uma vez que não fazia nem dois dias que esta criança estava frequentando aquele novo ambiente e, talvez aquele brinquedo era o que ela precisava. O adulto precisa ouvir a criança e sua necessidade, além de querer que ela brinque com os brinquedos que ele escolheu.

Outro ponto recorrente no brincar foi a ocorrência de conflitos. O que acontecia quase todos os dias era que ao brincar as crianças removiam um brinquedo da mão da outra. Ter que dividir algum brinquedo era muito difícil para elas. Me pus a pensar que muitas vezes nós adultos não queremos dividir nosso próprio material escolar ou algum objeto. Então, como explicar para uma criança que ela precisa dividir um brinquedo só porque um outro colega também o quer? Em uma das minhas anotações no Diário, ao acompanhar a conversa com a professora, ela disse: "Você pode dar esse brinquedo para o João (nome fictício) brincar? Ele quer brincar um pouco com esse brinquedo" e a resposta de quem estava brincando foi: "Mas eu também quero brincar com esse brinquedo, e eu peguei primeiro".

Nesta ocasião me recordei da afirmação de Kishimoto (2010), sobre ser importante ver a criança como um ser de direitos e não alguém inferior a você. Ao final da resolução, João precisou esperar até que a outra criança não quisesse mais brincar, pois a professora não soube argumentar com quem estava com o brinquedo, e João acabou indo brincar com outros brinquedos.

Analisando um pouco, sobre o brincar das crianças sem a intervenção da professora ou das auxiliares, consegui observar várias coisas. Em um dos dias ao ser montado um centro com itens de "médico" e ursinhos de pelúcia, enquanto algumas crianças cuidavam dos ursinhos com os itens distribuídos, uma delas pegou um dos ursinhos e tentou furá-lo. Uma das outras crianças disse para ele: "Não pode! Vai estragar", e ele respondeu: "É pra ir no médico", pude observar como ele já entendia que para ir ao médico era necessário que o ursinho estivesse com "algo errado". Como o ursinho de pelúcia parecia bem, ele queria que ele tivesse alguma coisa que justificasse que ele pudesse cuidar da pelúcia.

Continuando com a rotina, após a chegada, a professora cantava uma música com elas para que organizassem todos os brinquedos. Nesse momento algumas sempre selecionavam o brinquedo que queriam levar ao parquinho. Era pedido para que guardassem. Porém, às crianças

que se negavam, mas que já dialogavam verbalmente um pouco melhor, explicando que não iam guardar pois queriam levar no parquinho, era liberado que ficassem com o brinquedo. Às crianças que ainda tinham dificuldade de se comunicar verbalmente, não era liberado, o que resultava em choro, evidenciando o quanto as profissionais valorizavam apenas a fala verbal das crianças.

Após esse momento, as crianças faziam uma roda, sentadas, na qual cantavam outras músicas. Algumas participavam, outras acabavam ficando brincando pela sala. Na sequência eles seguiam para o parquinho, onde ficavam por 1h (uma hora) todos os dias.

Durante o parquinho elas tinham contato com muita areia e com algumas galinhas que viviam soltas no colégio, o momento preferido de algumas, era poder ver as galinhas, entretanto, já sabiam que não deviam correr atrás delas. Outra fala que anotei da professora foi o como ela sempre reforçava que no parquinho elas podiam correr e gritar, e que quando gritavam muito ou corriam dentro da sala, a professora lembrava a criança que aquele não era lugar, e que, se ela precisasse gritar ou correr, ela poderia fazer no seu horário de parque.

No parquinho, os conflitos entre as crianças quase não ocorriam. Mesmo não tendo tantos brinquedos disponíveis, as crianças conversavam mais entre si, chamavam uns aos outros para ir ao escorregador ou pular na corda que ficava esticada em uma das árvores e que era usada como um pula-pula. Além disso, o parquinho tinha quatro torneiras com acesso a água, e que, com toda certeza, era a parte favorita da maioria delas. Durante as duas semanas em que eu estagiei estava muito calor, o que possibilitou as brincadeiras com água em todos os dias.

Ao brincar com a água elas gostavam de fazer barro, sentar-se embaixo da torneira, colocar água em recipientes e passar para outros recipientes, e toda essa brincadeira pode mais uma vez ser relacionada sobre as vivências e os conhecimentos gerados durante o brincar. Consigo também fazer uma crítica sobre como um lugar aberto acaba por propiciar brincadeiras e relações melhores do que em ambientes fechados com brinquedos pré-estabelecidos.

Ao voltar do parquinho a rotina seguia com o lanche, que era quando elas comiam um lanche preparado pela escola ou que os pais enviavam. Elas chegavam, lavavam as mãos e se sentavam para comer. Durante esse momento algumas crianças queriam comer de pé enquanto brincavam, o que gerava intervenções para que se sentassem para poder comer. Em um dos dias a professora fez diferente, ela forrou todas as mesas com pedaços de panos, isso fez com que todos amassem a ideia, exatamente por ser diferente, naquele dia todos comeram sentados à mesa. Isso ocorreu em apenas um dia.

Finalizando o lanche, as crianças pegavam uma caixa de brinquedos para brincar enquanto aguardavam os demais finalizarem, esse era o momento mais "agitado" devido à

impaciência por ter que brincar com apenas um brinquedo. Após os outros finalizarem, elas iam brincar na área externa da sala, que era um corredor grande, com dois tanques com água, uma cozinha de madeira, uma parede de azulejo onde eles podem pintar, além de também poderem levar brinquedos, as brincadeiras eram: lavar bonecas nos tanques, como se estivessem dando "banho" nelas, ou as vezes lavavam brinquedos da "cozinha" ou apenas brincavam com os tanques de água.

Durante esse momento na área externa os conflitos não eram tão grandes. Entretanto, era também o momento em que as crianças eram chamadas para troca de fralda e escovação dos dentes, o que muitas vezes causava frustrações sobre ter que parar de brincar e de estar naquele ambiente para fazer a higiene.

Acredito que era o pior momento para fazer essa troca, uma vez que acabava trazendo em alguns alunos uma visão ruim sobre a higiene, uma vez que eles tinham que sair desse ambiente da qual eles estavam brincando com os colegas.

Eu acompanhei algumas trocas de fraldas, nas quais a criança ia apenas quando era oferecido que ela levasse o brinquedo que ela estava brincando anteriormente. E ao chegar no trocador elas acabavam brincando com o que levavam ou com o espelho do trocador, no qual ficavam se olhando, fazendo caretas e tocando o espelho. Algumas crianças notavam que estavam sujas no rosto ou braço devido a tintas que costumavam brincar na área externa.

Nesses momentos de brincadeiras na área externa ocorreu que em um dia que os tanques estavam com sabão e pratos, uma das crianças pediu por um pano para secar, o que me remeteu exatamente a um exemplo que Kishimoto (2010) traz, sobre ouvir e providenciar o que a criança precisa naquela brincadeira, infelizmente a professora não conseguiu providenciar um pedaço de pano para ela. Mas para mim foi interessante observar e mais uma vez fazer a reflexão sobre a necessidade constante que temos de estar atentas às necessidades do brincar, uma vez que a brincadeira da criança reflete atos que ela já viu e por isso, a professora precisa buscar maneiras de apoiá-la.

Depois desse momento externo e das trocas e escovações, era pedido que as crianças guardassem os brinquedos mais uma vez para entrarem na sala, onde a professora montava novamente mais alguns centros, dessa vez voltados ao projeto que estava sendo desenvolvido. Nas semanas que eu fiquei o projeto era "família", então, os centros eram sempre as fotos das famílias, vários animais iguais, na tentativa de simbolizar uma família de girafas, elefantes, porcos, entre outros, além de pequenos bonecos das quais eram dispostos também junto com carrinhos, panos com desenho de casas e estradas.

As crianças ficavam livres para brincar mais uma vez nos centros, entretanto se cansavam rápido e tinham a necessidade de pegar um outro brinquedo.

Conforme eles iam se cansando dos brinquedos voltados ao projeto, era pedido que guardassem aos poucos, e que colocassem os sapatos, só então era disponibilizado massinhas e formas para que eles brincassem com a massinha até a chegada do responsável, pois normalmente nesse horário era o momento da saída.

A contribuição do estágio para refletir sobre a temática foi de extrema importância para minha formação. Ao final das duas semanas, todas as crianças já haviam se acostumado com a minha presença e às vezes vinham pedir alguma coisa ou perguntavam o que eu estava anotando, o que foi muito importante também para poder me sentir parte daquele grupo e pela curiosidade deles de entenderem meu papel naquele momento. Após explicar para algumas, pude constatar que elas explicavam para as demais.

Apesar de nem todas as necessidades das crianças serem atendidas, consegui observar o quanto o brincar cria demandas e ter um olhar para o brincar heurístico que a professora buscava trazer. Na prática vivenciada com a turma que acompanhei, com as crianças de dois anos de idade, o brincar heurístico era explorado em diversos momentos. Os chamados "centros" algumas vezes eram montados com diversos materiais não estruturados e com materiais naturais, sendo cestas com pedras, conchas do mar, rolhas de vinho, tampas de garrafas, colheres, penas de galinha, gravetos, folhas secas, fios, panos de diferentes tecidos, rolos de papel higiênico, entre outros. E o que notei foi o como ao montar esses centros e mesmo com a existência de outros centros com outros brinquedos, a preferência da grande maioria das crianças se dava por esses brinquedos não estruturados.

Nos primeiros momentos as crianças costumavam tirar tudo da cesta de uma vez só, na tentativa de poder ver tudo que tinha dentro o mais rápido possível. Em um segundo momento elas começavam a analisar os objetos, mostrando aos outros, colocando perto da orelha (como a concha e as pedras que eram mais retas), tocando tudo, analisando as penas com os dedos e depois passando em outras partes do corpo, como nos braços, na bochecha, nas pernas, nos outros amigos. Após o momento de exploração as crianças começavam a decidir o que fazer com esses materiais, e é nesse momento que pude visualizar momentos incríveis.

Algumas crianças decidiam usar as conchas e pedras para formar uma estrada, outros usavam as folhas como camas para bonecas espalhadas pela sala, as rolhas e tampas viravam moedas e começou uma brincadeira sobre compra e venda, outros optaram por brincar de alinhar os materiais por tamanho, ou cor, alguns resolveram usar das penas de galinhas para brincar de pega-pega, os panos viraram fantasmas pela sala, viraram cabanas, cobertores, os

rolos de papel higiênico viraram óculos, piratas, até mesmo um castelo para alguns que utilizaram como blocos de empilhar, os gravetos misturados com as massinhas disponíveis na sala viraram pernas e braços de bonecos, para outros virou uma construção no chão, na tentativa de fazer todos os galhos se conectarem uns nos outros.

No final, um único "centro" virou diversos e todos se deram a partir do que a criança desejou, diferente dos outros centros com temáticas já estabelecidas antes. Vivenciar esse processo do primeiro contato até a brincadeira é de longe um dos momentos mais lúdicos dentro do brincar na Educação Infantil.

Portanto, consegui observar a importância do brincar heurístico e como ele pode promover uma educação que respeite os movimentos brincantes e o brincar se movimentando das crianças ao longo da Educação Infantil, dessa forma, a criança fica livre para explorar, tomar suas decisões. O brincar livre e as possibilidades só acontecem quando um adulto permite e fornece esses momentos.

Fazer o estágio em uma turma de bebês de dois anos me levou a refletir sobre o quanto não é simples construir uma educação que respeite os movimentos brincantes e o brincar se movimentando das crianças ao longo da Educação Infantil. Por um lado, o trabalho docente consiste em mediar situações para que as crianças possam brincar, explorar e aprender com liberdade. Mas por outro, percebi que os corpos infantis vão sendo progressivamente reprimidos e moldados a obedecer a uma lógica de escolarização formal. Muitas vezes, isso ocorre de formas sutis, quase imperceptíveis, pois estão amparadas por lógicas adultocêntricas que se impõem como naturais, como exigir silêncio, manter-se sentado na roda, realizar apenas brincadeiras dirigidas ou manipular objetos escolhidos pelo adulto. Dessa forma, o brincar, que deveria ser o centro da experiência infantil, vai sendo gradualmente esvaziado dos processos pedagógicos, e aquilo que é um direito garantido das crianças passa a ser negligenciado. Essa constatação me mobiliza a seguir buscando formas mais sensíveis, éticas e comprometidas com uma escuta ativa dos corpos e dos tempos da infância.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos ao longo desta pesquisa conduzem a uma reflexão crítica sobre a restrição progressiva dos movimentos das crianças na Educação Infantil, processo que ocorre de forma sutil e naturalizada, muitas vezes sem que profissionais da educação, famílias e a própria sociedade reconheçam seus impactos. Essa contenção corporal, longe de ser neutra, compromete significativamente o desenvolvimento integral da criança e contribui para a precarização da infância. Algumas escolas, enquanto instituições socializadoras, operam por meio de práticas que moldam comportamentos e regulam corpos, impondo rotinas, regras, controle do silêncio e da movimentação, elementos que acabam por disciplinar os corpos infantis e reduzir suas possibilidades expressivas. Esse processo, embora silencioso, alcança dimensões que vão além do físico, afetando também o emocional, o social e o cognitivo das crianças, ao desvalorizar sua linguagem mais genuína: o brincar em movimento.

O corpo é construção social, e é o primeiro meio de exploração e construção do “eu”, conforme ressaltado por Bourdieu (2001, pg. 163), o corpo está sujeito a um processo de socialização, da qual o produto é sua individualização. Sua singularidade é forjada a partir das relações sociais, e, portanto, a escola e os processos pedagógicos têm papel fundamental para a construção de sua identidade.

O movimento é essencial para a infância, é através do corpo brincante que a criança experimenta, descobre, cria e desenvolve suas habilidades e relação com o “outro” e com o mundo. Os movimentos brincantes e o brincar se movimentando na Educação Infantil não é atividade de lazer, é processo educacional, é atividade principal. É através do brincar, do movimentar do corpo que a criança se desenvolve.

Apesar dos direitos da criança estarem assegurados no âmbito legal, assegurando seu direito de brincar cotidianamente, ampliando suas experiências corporais, explorando movimentos e gestos, muitas práticas observadas mostram uma distância significativa do que a lei garante. A infância constitui um direito negado as crianças, cujas vozes e corpo são silenciados e invisibilizados por algumas práticas pedagógicas em contextos escolares.

Reconhece-se o movimento corporal como uma das primeiras linguagens da criança, e o brincar como construção de mundo. A Educação Infantil é espaço do corpo brincante da criança, o qual não deve ser gradualmente removido e sim gradualmente possibilitado de maiores experiências e vivências. A criança é o sujeito ativo do seu desenvolvimento, e o

aprisionamento dos corpos é educação voltada ao adulto e não as necessidades de desenvolvimento da criança.

Por outro lado, as minhas experiências em estágio supervisionado demonstraram que existem caminhos para transformação. A escola pode e deve atuar como espaço transformador e de acolhimento. Propostas que valorizam o brincar heurístico e o brincar com maiores graus de liberdade são exemplos de como o corpo pode ser sujeito ativo na Educação Infantil. É possível reaver os espaços educacionais, e as práticas que emancipam o corpo infantil. Porém, para que isso seja possível, nós, enquanto mediadores de práticas docentes, temos papel fundamental nesse processo. Esse olhar sensível, que reconhece as necessidades e direitos da criança ao longo da Educação Infantil é indispensável para uma educação libertadora e afetiva.

Entretanto, não é papel somente de professores. Para que essa transformação ocorra são necessárias políticas educacionais que sejam implementadas, defendidas, e visibilizadas nos espaços educativos. É necessário investir na formação continuada docente para que possam estar preparados para observar e escutar as necessidades das crianças, além do que, estruturas físicas das instituições que devem ser repensadas para o favorecimento do movimento. Repensar as rotinas em creches e pré-escolas com o foco na atividade principal, o brincar, onde o corpo em movimento seja visto como livre, como arte, como infância, como parte da educação e não como indisciplina.

Transformar a Educação Infantil é desafio coletivo, se fazendo necessários diálogos e trocas com família, corpo docente, gestão pedagógica, sociedade. A importância do movimento na Educação Infantil é tema que deve ser estudado cada vez mais, a fim de movimentação e luta pelo direito da infância, pelo direito da criança.

Por fim, é importante que a sociedade e as escolas revejam e reflitam constantemente sobre as suas práticas, os seus espaços, suas prioridades na construção de uma educação que respeite os corpos e os movimentos das crianças ao longo da Educação Infantil e dos anos seguintes. Que o presente e o futuro sejam constituídos por espaços educacionais nos quais o corpo da criança seja respeitado e valorizado, o brincar seja não apenas permitido, mas sim reconhecido como direito, promovido e compreendido, assegurado nas práticas pedagógicas, com a criança sendo sujeito ativo do seu próprio corpo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Emiliana Wenceslau. **Corpo:** movimentos e (re)significações para uma pedagogia do sentir. 2023. 1 recurso online (143 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/12882>. Acesso em: 5 ago. 2024.

ASSARITTI, Dolores Setuval. **A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano.** 2015. 1 recurso online (xviii, 252 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1626585>. Acesso em: 5 ago. 2024.

BARGAS, Danielle Angelo. **Educação do corpo na escola:** o primeiro ano do ensino fundamental I. Orientação de Eliana Ayoub. Campinas, SP: [s.n.], 2016. TCC. (1 recurso online (p.)), il., digital, arquivo PDF. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1629548>. Acesso em: 5 ago. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção.** 1. Ed. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas.** 1. ed. Rio de Janeiro: BCD União de Editoras, 2001.

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio M (org.). **Escritos de educação.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abril. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 abril. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abril. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abril. 2025.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRUSTOLIN, Gisela Maria. **Aspectos da educação do corpo no currículo de pedagogia**. 2009. 94 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1611146>. Acesso em: 5 ago. 2024.

CAMARGO, Gisele Brandelero; GARANHANI, Marynelma Camargo. **O corpo criança na travessia da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educação e pesquisa, v. 48, p. e239129, jun 2022. Disponível em: www.scielo.br/j/ep/a/tqZdY5x8srgT8V3twD8vwrS. Acesso em: 18 dez. 2024.

COLLA, Rodrigo Avila. **O cuidado como dimensão ontológica na Educação Infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo**. Pro-posições, v. 31, p. e20180059, 2020. Disponível em: www.scielo.br/j/pp/a/FvtxTqtfjtf8dRqCXXmcWgn. Acesso em: 18 dez. 2024

COSTA, Andrize Ramires; KUHN, Roselaine; ILHA, Franciele Roos da Silva. **O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis**. Movimento, v. 25, p. e25083, 2019. Disponível em: www.scielo.br/j/mov/a/sskVL7JHtkm3ZYct5RJBVvh. Acesso em: 18 dez. 2024.

DICKINSON, Emily. **Poesia Completa / Emily Dickinson**; tradução, notas e posfácio Adalberto Muller. v.1. Os fascículos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

FREIRE, Paulo. **Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século**. In M. Gadotti, Convite à leitura Paulo Freire - Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire - Pensamento e Ação no Magistério**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 6ª edição, 2008.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2010.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. **Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil**. Educação em revista, v. 25, n. 2, p. 283–302, ago. 2009. Disponível em: www.scielo.br/j/edur/a/BSPxgkQL5zHgc63gn7kFkkG. Acesso em: 18 dez. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. v. 1. p. 1-20. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Caderno brincar: propostas de reflexões sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil**. v. 1. São Paulo: Associação Nova Escola, 2017.

KRIEGER, Juliana. **A construção do conhecimento corporal nas aulas de educação física: uma experiência com a utilização do desenho na Educação Infantil**. 2004. 1 recurso online (104 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/4456>. Acesso em: 5 ago. 2024.

LE BOULCH, Jean. **O corpo na escola no século XXI: práticas corporais**. São Paulo: Phorte, 2008.

LEANDRO, Alexandra. **Corpos em movimento no espaço: narrativas escolares**. Cadernos de pesquisa, v. 46, n. 161, p. 736–754, jul. 2016. Disponível em: www.scielo.br/j/cp/a/HWd8KPtPrtgYHfwbYbwdwKy. Acesso em: 18 dez. 2024.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. Ed. São Paulo: WMF, 2001.

METZNER, Andreia Cristina. **Atividades de movimento na Educação Infantil**. 2004. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2553>. Acesso em: 23 dez. 2024.

MUNIZ, Tamirez Santana. **Corporeidade e educação: Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem em séries iniciais**. Revista Multidebates, v. 8 n. 1, 2024, p. 119-132. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/issue/view/25> Acesso em: 10 mai. 2025.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. **Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30072010-142823/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SCHILLER, Pamela Byrne; ROSSANO, Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 700 atividades para Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.