

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DAIANA CAMARGO

**UM OLHAR SOBRE O EDUCADOR DA INFÂNCIA: O ESPAÇO DO
BRINCAR CORPORAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**PONTA GROSSA
2011**

DAIANA CAMARGO

**UM OLHAR SOBRE O EDUCADOR DA INFÂNCIA: O ESPAÇO DO
BRINCAR CORPORAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à banca examinadora, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Orientadora: Prof^a Dra Silvia Christina Madrid Finck

**PONTA GROSSA
2011**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

C172u Camargo, Daiana
Um olhar sobre o educador da infância : o espaço do brincar corporal na
prática pedagógica / Daiana Camargo. Ponta Grossa, 2011.
146f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Christina Madrid Finck

1. Corpo. 2. Criança. 3. Brincar corporal. 4. Prática pedagógica.
5. Docilização. 6. Disciplinamento. I. Finck, Christina Madrid. II. T

CDD: 372.21

TERMO DE APROVAÇÃO

DAIANA CAMARGO

UM OLHAR SOBRE O EDUCADOR DA INFÂNCIA: O ESPAÇO DO BRINCAR
CORPORAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Profa. Dra. Silvia Christina Madrid Finck
UEPG


Profa. Dra. Leni Vieira Dornéllles
UFRGS


Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani
UFPR

Ponta Grossa, 24 de fevereiro de 2011

“[...] Se quisermos um mundo melhor, teremos que inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância, e quanto antes, a caminho”.

Alfredo Veiga-Neto

À Leonilda Ritzmann, amada avó Nena, 91 anos de sabedoria...

À Ermelino Antônio Ritzmann (in memorian) pelo amor, pelos mimos e por acreditar em meus sonhos...

À Safira Menegaço Camargo (in memorian) exemplo de bondade e fé...

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, força e coragem a cada obstáculo, e pelas pessoas especiais que coloca em meu caminho.

A Darcy Ritzmann Camargo, mãe, mulher, amiga, eterna gratidão pela confiança, amor e compreensão. Ao meu pai, Silvio Camargo, por todo seu amor e dedicação, ensinamentos e exemplos. Aos dois, grata a benção de constituirmos uma família...

Ao Rodrigo amado irmão, pois sua confiança, seu carinho e apoio foram fundamentais para chegar até aqui, e a Cláudia, querida cunhada, irmã de coração, imensa é a satisfação da convivência.

Alejandro, ser humano especial que acompanhou parte desta trajetória, obrigada pela força e incentivo, seu amor me faz a cada dia mais feliz.

À professora Dra Silvia Christina Madrid Finck, orientadora deste trabalho, pelo carinho e empenho ao acompanhar-me neste desafio acadêmico.

Às professoras Dra Leni Vieira Dornelles, Dra Marynelma Camargo Garanhaní e ao professor Dr. Jefferson Mainardes pela disposição em contribuir neste estudo.

A CAPES, pelo apoio financeiro, que permitiu a dedicação exclusiva para a pesquisa acadêmica.

A Rosana Beatriz Ansai, professora e amiga, responsável pelos primeiros ensinamentos no campo da pesquisa, grata pelo carinho e confiança.

À professora Dra Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula pela atenção e carinho.

Aos professores do PPGE/UEPG, valiosas foram as contribuições ao longo destes dois anos.

Aos colegas, pelo prazer da convivência, do compartilhar dos anseios e conquistas.

Ao amigo professor Ms. Nei Alberto Salles Filho, pela confiança, conversas e ensinamentos.

A Eduarda Kauana da Rosa, minha Duda, grata a cada um de seus beijos melados, seu amor me fez recomeçar...

A todos os familiares e amigos, minha gratidão.

A cada criança que fez parte destes oito e felizes anos de atuação na Educação Infantil, pois neste trabalho acadêmico tem um pouquinho de cada uma de vocês.

RESUMO

Tendo em vista que compreendemos o corpo como meio de expressão da criança pequena, capaz de promover a aprendizagem, a fantasia e a criatividade, considerando ainda que possa ser um facilitador das relações humanas, neste estudo abordamos sobre as questões pedagógicas relacionadas ao corpo e ao brincar na Educação Infantil. Sendo que apresentamos como objeto de pesquisa a ação pedagógica do educador que atua na Educação Infantil, no sentido de analisá-la e descrevê-la considerando os aspectos relacionados ao corpo, ao movimento e ao brincar corporal. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva. Para a fundamentação teórica da pesquisa utilizamos os estudos de Janet Moyles (2002; 2006) acerca do brincar, e os escritos de Michel Foucault (1979; 2007) sobre as relações de poder, disciplinamento e docilização dos corpos. O termo brincar corporal utilizado neste estudo foi adaptado pela autora a partir dos estudos de Moyles (2002) sobre o brincar físico. As questões que norteiam esta pesquisa estão definidas como: Como é a atuação pedagógica do educador em relação ao brincar corporal? Quais os pressupostos teóricos que fundamentam a atuação do educador da infância? Como o educador da infância organiza o trabalho pedagógico relativo ao brincar corporal na Educação Infantil? Diante destas questões decorrem os seguintes objetivos: verificar os pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica lúdica na Educação Infantil; descrever a atuação pedagógica do professor da Educação Infantil em relação ao corpo, ao movimento e a ludicidade; analisar a prática pedagógica em relação ao brincar corporal na Educação Infantil. O estudo trata inicialmente do brincar, do corpo e a educação e as implicações geradas a partir da compreensão de criança, infância e educação infantil na modernidade. A investigação foi realizada no primeiro semestre de 2010, no município de Ponta Grossa – PR, tendo como campo de pesquisa três (03) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), onde os dados foram obtidos a partir dos instrumentos da observação, questionário e entrevista, envolvendo vinte e uma educadoras (21) que atuam nas turmas de creche e pré-escola. Os dados obtidos foram sistematizados de acordo com a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977) e analisados a partir da triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2008). A partir dos dados obtidos e analisados, consideramos que o brincar integra a prática pedagógica da Educação Infantil, num contexto de atividade livre e de frágil fundamentação teórica no trabalho do educador, dificultando a articulação do ato de brincar com as demais atividades pedagógicas do cotidiano escolar. O brincar se faz presente na prática pedagógica do educador de forma fragmentada e em ações que pouco favorecem a exploração corporal e de movimento da criança.

Palavras-chave: Corpo. Criança. Brincar corporal. Prática pedagógica. Docilização. Disciplinamento.

ABSTRACT

This research aims to study the body playing in the teaching practice. The research is constructed by taking the theoretical studies of Janet Moyles (2002, 2006) about the games, and the writings of Michel Foucault (1979, 2007) on the relations of power, discipline and docilization of bodies. The term body playing used in this study was adapted by the author from Moyles (2002) studies on physical play. The questions guiding this research are defined as: How is teaching performance of teachers in relation to the reproduction of the body? What are the theoretical assumptions underlying the work of early childhood educator? How to organize educational work of teachers in the body play in children's education? From these questions arise following objectives: to determine the theoretical assumptions underlying the pedagogical practice play in kindergarten; to describe the role of school teacher in teaching about the body; and analyzing the pedagogical practice of body playing in kindergarten. The study is organized into four chapters. Chapter one relates to the work, the body and education and the consequences generated by the understanding of children, childhood and early childhood education in modernity. In the second chapter discusses the body playing in early childhood education, child's body and educational opportunities. The third chapter describes the methodology of this study, chapter four brings the data and discussion and analysis. The investigation was carried out in the city of Ponta Grossa - PR, in three centers Municipal Kindergarten, where data were obtained from observations, questionnaires and interviews with the participation of twenty educators working in groups of Garden Nursery I and II and Kindergarten I and II. The survey was carried out in the first half of 2010. This study is characterized as descriptive and interpretive. The data were systematized according to Laurence Bardin (1977) content analysis, and analyzed on the basis of triangulation of data (TRIVIÑOS, 2008). According to the data obtained and analyzed, we believe that playing takes place in the educational practice of early childhood education in a context of free activity and weak theoretical base in the practice of educators, which makes it difficult to link the act of playing with the other day activities. Playing is verified in the practice of educators as fragmented actions that do not favor the exploration of body and movement.

Keywords: Body. Child. Body playing. Teaching practice. Docilization. Discipline.

LISTA DE SIGLAS

BL – Brincar Livre

CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil

EB – Esparramar brinquedo

EI – Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PR- Paraná

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Idade das educadoras.....	78
Quadro 2	Formação profissional.....	79
Quadro 3	Tempo de atuação.....	79
Quadro 4	Cronograma das etapas da coleta de dados e carga horária das observações.....	81
Quadro 5	Legenda utilizada para o registro das observações.....	83
Quadro 6	Sistematização dos dados para elaboração das categorias a partir da triangulação de dados.....	90

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I	Modelo da ficha de observação A.....	137
Apêndice II	Modelo da ficha de observação B.....	138
Apêndice III	Modelo do questionário aplicado para teste.....	139
Apêndice IV	Modelo do questionário definitivo.....	141

LISTA DE ANEXOS

Anexo I	Carta de apresentação para realização da pesquisa no CMEI.....	143
Anexo II	Termo de participação em pesquisa científica.....	144

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1	
O BRINCAR, O CORPO E A EDUCAÇÃO: AS IMPLICAÇÕES GERADAS A PARTIR DA COMPREENSÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA MODERNIDADE.....	25
1.1 A MODERNIDADE E A INVENÇÃO DA INFÂNCIA: CRIANÇA E EDUCAÇÃO COMO FOCO DADIÊNCIA.....	26
1.2 PENSADORES E TEORIAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	32
1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL, DISCIPLINAMENTO E DOCILIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DOS ESTUDOS FOUCAULTIANOS.....	36
1.3.1 Escola, panóptico e disciplinamento.....	41
1.4 CONCEITUANDO O BRINCAR: ESPAÇO DO CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
1.4.1 O educador e o brincar corporal: o respeito pelo espaço do corpo na educação infantil.....	48
CAPÍTULO 2	
O BRINCAR CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇA, CORPO E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.....	52
2.1 O BRINCAR CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
2.1.2 A prática pedagógica da Educação Infantil e o brincar corporal.....	56
2.2 A CRIANÇA HOJE: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	62
2.3 A CRIANÇA DE HOJE E EDUCADOR DE ONTEM? A NECESSIDADE DE UM NOVO OLHAR SOB A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
CAPITULO 3	
OS CAMINHOS DA PESQUISA E DA PESQUISADORA.....	72
3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	73
3.2 O CAMPO DA PESQUISA	74
3.2.1 Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Ponta Grossa/PR.....	75
3.2.2 As educadoras.....	78
3.3 A COLETA DE DADOS.....	80

3.3.1 Os instrumentos da coleta de dados.....	81
3.3.1.1 A observação	82
3.3.1.2 O questionário.....	85
3.3.1.3 – A entrevista.....	86
3.4 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	88
3.4.1 A análise de conteúdo (BARDIN, 1977).....	88
3.4.2 As categorias	89
3.5 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	91

CAPÍTULO 4

OBSERVAR, QUESTIONAR, OUVIR... REPENSAR: UMA ANÁLISE DO BRINCAR CORPORAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	93
4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	94
4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DA INFÂNCIA.....	95
4.2.1 Educação, Educação Infantil e concepção de criança.....	95
4.2.2 Corpo, brincar e conhecimento.....	99
4.2.3 A formação do educador.....	104
4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DO BRINCAR CORPORAL.....	109
4.3.1 Particularidades do campo de pesquisa.....	109
4.3.2 O brincar corporal na prática pedagógica.....	110
4.3.3 O educador e o brincar corporal.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	130

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

DO BALBUCIAR E DO ENGATINHAR AOS PRIMEIROS PASSOS E PALAVRAS: DO EU PROFESSORA À CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA

A formação em Pedagogia e os anos de atuação na Educação Infantil fortaleceram o gosto pelo trabalho com crianças. Ensinar-me a olhar, ouvir e pensar sobre crianças. O apego com os pequenos está impregnado em meu ser, mesmo antes da escolha profissional. Ao iniciar este trabalho, com a expressão balbuciar, fui à busca de elementos infantis que pudessem nortear esta escrita, permeada de tanto carinho, preocupações e desafios. Este engatinhar remete ao processo de formação, pessoal e profissional, constituído por alegrias e angústias em relação à Educação Infantil, às práticas pedagógicas e a atuação lúdica e corporal do educador.

No decorrer do curso de magistério e posteriormente na graduação em Pedagogia, foram fortalecidos os estudos sobre musicalização¹, brincadeiras e dança na escola na tentativa de direcionar um olhar para a criança considerando toda sua expressividade bem como suas possibilidades. O curso de especialização em pré-escola e séries iniciais foi finalizado com um trabalho monográfico versando sobre a importância da dança na Educação Infantil, confesso aqui, impulsionado pela minha vivência com a dança, e por esta prática permear meu cotidiano pedagógico enquanto professora de Educação Infantil.

A cada turma que passava por meu caminho de educadora, mais se fortalecia em mim a crença da necessidade de uma prática pedagógica diferenciada em relação ao corpo, ao movimento e ao brincar. Todo aquele potencial de aprendizagem, de expressão, de afeto e de interações, me desafiavam a timidamente propor atividades que envolvessem o corpo, e grande era a satisfação diante da aceitação das crianças e dos resultados obtidos. O dia a dia na Educação Infantil como educadora passou a ser repleto de mais música, jogos, danças e satisfação.

A atuação enquanto docente no curso de Pedagogia, e os diálogos com os acadêmicos acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil, corroboraram para

¹ Compreendemos musicalização como a oferta de atividades que propiciem o desenvolvimento de habilidades musicais. (SCHERER; GOULART, 2009).

que estes estudos e anseios sobre a prática corporal e o lúdico viessem compor um projeto de estudos mais aprofundado, que passou a constituir um projeto importante em minha vida, pessoal e profissional, diante do que acredito, considero possível e necessário para a educação da criança. Esta trajetória é marcada por idas e vindas a diversas Universidades e programas de Pós-Graduação, com pouca experiência em pesquisa, muita coragem e um projeto pautado na crença da validade do trabalho corporal na infância.

Tendo como ponto de partida o projeto aprovado para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR) e toda a disponibilidade da orientadora em acompanhar este desafio, demos início aos encontros de orientação, leituras e conversas que proporcionaram a revisão do projeto, sendo o mesmo direcionado para a reflexão, a observação e análise da ação pedagógica lúdica do educador da infância. De professora, passo a reconhecer-me gradativamente como pesquisadora.

Neste caminho, nos deparamos com diversas possibilidades teóricas e metodológicas, leituras direcionadas a história da educação, história da infância, corpo e corporeidade, ludicidade, brincar, disciplina, poder, formação de professores e metodologia científica, os quais nos apontaram uma gama de possibilidades, nas produções acadêmicas na área da Pedagogia tanto quanto das questões corporais e lúdicas apresentadas por autores e pesquisadores da área da Educação Física e da Psicologia.

As leituras, orientações, discussões e disciplinas cursadas nos auxiliaram a delinear as bases teóricas e metodológicas que neste momento vieram ao encontro das questões apontadas para a investigação da prática pedagógica lúdica do educador.

Apontamos que após um levantamento de artigos, teses e dissertações direcionadas à Educação Infantil, verificamos que as preocupações acerca do corpo, do brincar e da ludicidade estão presentes em maior número nos estudos da área da Educação Física e da Psicologia. Tal constatação nos incentiva a uma abordagem do corpo e do brincar enquanto profissionais e pesquisadores da Educação Infantil, visto que compreendemos o corpo como meio de expressão da criança pequena, capaz de promover a aprendizagem, a fantasia e a criatividade e ainda de constituir-se num facilitador das relações humanas.

Mediante as contribuições das pesquisas já realizadas acerca do corpo e do brincar, buscamos investigar o brincar corporal na prática pedagógica da Educação

Infantil, considerando que a escola é constituída em moldes de disciplinamento e docilização, bem como a fragmentação do corpo e da mente, cremos que tais modelos constituem o educador e interferem em sua prática pedagógica.

Sem a intenção de invadir o campo de estudos e atuação do profissional da Educação Física, a intenção é aprofundar as discussões sobre o corpo² e o brincar³ enquanto componentes pedagógicos da Educação Infantil e a investigação acerca da prática lúdica do educador da infância.

Assim, começamos a balbuciar. As primeiras aproximações teóricas são apresentadas e discutidas em eventos científicos, nas conversas com educadores e colegas, e a intenção de investigar a prática pedagógica da Educação Infantil se fortalece. A confiança da professora que habita em mim, confronta-se com as descobertas e incertezas pesquisadora que se constituiu.

² Para a fundamentação teórica desta pesquisa, tratamos o corpo como um construto cultural, social e histórico que, amparados nos escritos de Silva (2000), aponta que na análise cultural contemporânea este corpo é investido de sentido e significação, na busca da superação da dualidade corpo/mente, para a compreensão de que o processo pedagógico não é um fenômeno puramente mental ou cognitivo, mas que envolve, de maneira crucial, investimentos afetivos e sociais na conformação e transformação dos próprios corpos. Desta compreensão de corpo deriva-se o termo corporeidade, que define a totalidade do ser que pensa, age e sente. (GONÇALVES, 1994).

³ Compreendemos o brincar como forma de expressão e ação da criança pequena. Abordamos o brincar a partir da perspectiva de Moyles (2002) que nos apresenta a classificação das diferentes formas do brincar na escola, que contribuem para ampliar nosso olhar sobre esta atividade, apontando ainda possibilidades de discussões e de sua efetivação no contexto da Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

DOS RABISCOS À ESCRITA DA PESQUISA

Este estudo apresenta como objeto de pesquisa a ação pedagógica do educador⁴ que atua na Educação Infantil, no sentido de analisá-la e descrevê-la considerando os aspectos relacionados ao corpo, ao movimento e ao brincar corporal. A pesquisa é qualitativa com características descritivas.

Para aproximação com os aspectos que compõe a prática pedagógica do educador questionamos: Como é a atuação pedagógica do educador em relação ao brincar corporal? Diante desta pergunta central, são originadas as seguintes indagações: Quais os pressupostos teóricos que fundamentam a atuação pedagógica do educador da infância? Como o educador da infância organiza o trabalho pedagógico relativo ao brincar corporal na Educação Infantil?

A partir dos questionamentos suscitados, definimos os seguintes objetivos de pesquisa: verificar os pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica lúdica na Educação Infantil; descrever a atuação pedagógica do professor da Educação Infantil em relação ao corpo, ao movimento e a ludicidade; analisar a prática pedagógica em relação ao brincar corporal na Educação Infantil.

Posteriormente às reflexões, discussões e definição dos objetivos, tendo como meta uma pesquisa de relevância científica e social, voltamos nossos esforços à articulação de um quadro teórico e metodológico adequado para atender aos propósitos do estudo.

CIRANDAS: A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o dicionário Aurélio (1988) ciranda é uma dança de roda infantil, de origem portuguesa, mas, além do significado da palavra, pensamos a partir da metáfora a que a expressão nos remete. Ciranda, círculo, mãos dadas. Estar junto, caminhar junto. Assim, buscamos constituir um referencial teórico pautado em autores

⁴ O termo educador faz alusão às duas categorias de profissionais atuantes na Educação Infantil, devido a existência da professora regente da turma, na maioria dos casos uma profissional efetiva na carreira, e das auxiliares, que na maioria das vezes são estagiárias em processo de formação.

que apontem subsídios para as reflexões, análises e discussões sobre as especificidades da Educação Infantil, onde a intenção é analisar e descrever a atuação pedagógica do educador da infância em relação ao brincar corporal.

Quanto à escolha do referencial teórico que fundamenta este estudo, nos apropriamos das reflexões de Brito e Leonardos (2001) quando destacam que a literatura constitui uma reificação do conhecimento científico produzido por um grupo de referência, e a mediação que se estabelece entre o pesquisador e o conjunto do referencial teórico científico do qual ele se apropria. Estes autores enfatizam ainda que o pesquisador é marcado pelas relações sociais (os círculos por ele frequentados, a linha de pesquisa) dentro de uma determinada área disciplinar que define os limites e a maneira de fazer ciência.

Nesta perspectiva, optamos pela utilização dos estudos de Moyles (2002) que contribui ao abordar sobre a importância do brincar, a autora descreve ainda sobre a necessidade desta atividade no processo de escolarização da criança pequena, para a qual estabelece diferentes categorias, dentre elas o denominado brincar físico.

Neste estudo adaptamos o termo brincar físico para “brincar corporal”, pois consideramos, dentre as possibilidades apontadas por Moyles (2002), a mais próxima dos objetivos buscados nesta pesquisa.

Consideramos ainda as atividades lúdicas como possibilidades de inserção do trabalho corporal na Educação Infantil, para o desenvolvimento da criança de maneira integral, assim encontramos nos estudos de Moyles (2002) e Moyles et al (2006) fundamentos que nos permitem compreender a atividade corporal como integrante do brincar, classificado pela autora, como já dissemos, de brincar físico, o qual acreditamos ser fundamental na prática pedagógica do educador da infância.

Da mesma forma as discussões tratadas por Moyles (2002) acerca do envolvimento dos adultos no ato de brincar, nos impulsionaram também a discutir as questões a respeito do componente corporal do brincar, sob a ótica das relações de poder que permeiam o envolvimento corporal e lúdico do adulto, neste caso, o educador. Dentre as diversas características do brincar classificadas pela autora, optamos por enfatizar o brincar físico, apontado neste estudo como uma das fragilidades da prática pedagógica com a criança pequena.

Neste estudo serão considerados os aspectos relacionados ao corpo e as relações de poder e disciplinamento que o permeiam e que estão presentes na escola, para subsidiar tais discussões serão utilizados os estudos de Michel Foucault (1979; 2007).

Nossa escolha ampara-se em estudos de Fischer (2003) ao tratar de Foucault como um autor capaz de revolucionar a pesquisa em educação, na medida em que seus conceitos se tornam ferramentas de investigação direcionadas a abordagens criteriosas das práticas educacionais, das práticas didáticas pedagógicas e demais elementos que constituem a educação, superando a descrição de objetos naturalizados para desvelar os caminhos pelos quais os diferentes temas, sujeitos e situações do campo educacional foram construídos ao longo da história.

A abordagem de Foucault (2007) quanto à disciplina⁵ e a docilização⁶ dos corpos nos remetem a diversas práticas ainda encontradas no ambiente escolar, e nos incitam a reflexão e a pesquisa acerca do educador da infância e sua atuação pedagógica na Educação Infantil, onde buscamos descrevê-la considerando o corpo, o movimento e o “brincar corporal” nesse contexto.

Alguns pesquisadores de fundamentação teórica foucaultiana serão utilizados para a elaboração do referencial teórico, são eles: Alfredo Veiga Neto (2007), Leni Vieira Dornelles (2005), Rodrigo Saballa de Carvalho (2005), Maria Isabel Bujes (2001), entre outros.

Segundo Dornelles (2005) a compreensão do “sentimento de infância” perpassa as condições históricas, e faz-se necessário a partir do século XXI como uma estratégia de poder, a fim de preservar a vida e posteriormente intervir sobre a criança. Nessa época as práticas médicas higienistas preservavam a vida, e ao Estado interessava que as crianças pudessem se constituir como adultos úteis à sociedade. A intenção era produzir um ser dócil, capaz de ser manipulado, controlado e domesticado.

Para tratarmos das especificidades da criança e da Educação Infantil, temos como subsídios teóricos as obras de Franco Cambi (1999), Friedrich Eby (1976), Philippe Ariés (1981), Manoel Jacinto Sarmiento (2008), assim como as pesquisas publicadas nesta área de conhecimento, com ênfase nos estudos de Ana Cristina Coll Delgado (2006).

Na sua obra Cambi (1999) aponta em vários momentos as contribuições dos estudos de Foucault para a compreensão das relações de poder que permeiam a história da educação, além de tratar de aspectos relevantes para a compreensão da Educação

⁵ O termo disciplina remete-se a relações de poder, formas de controle e regulação social, como são apresentadas por Foucault (2007).

⁶ Foucault (2007) trata como docilização a prática de tornar o ser dócil e moldável, remetendo-se às práticas de poder que permeiam as práticas sociais, e consequentemente, a escola.

Infantil. Ariés (1981) Sarmiento (2006) e Delgado (2006) fornecem bases para a compreensão da criança por meio da óptica sociológica.

Delgado (2006) descreve a entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento, onde este pesquisador enfatiza que o lugar da infância na contemporaneidade é um lugar de mudança, que requer um repensar da criança que vive num espaço entre a radicalidade de uma criança incontaminada⁷ e de uma adultez⁸ precocemente induzida. Esta abordagem nos remete às inquietações sobre a ludicidade, e a maneira como o professor compreende a criança e a necessidade (ou não) do trabalho lúdico e corporal.

Pesquisadores da Educação Física e da Pedagogia contribuem com reflexões sobre o corpo, a corporeidade e o lúdico, dentre os quais citamos Wagner Wey Moreira (1995), Maria Augusta Salin Gonçalves (1994) e Marynelma Camargo Garanhani (2005; 2006).

O OLHAR, O COMPREENDER: CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo qualitativa e descritiva. Com base na abordagem de Martins (2008) compreendemos a pesquisa qualitativa como meio de conhecer o modo de ser do homem, como este se constituiu e como é tratada sua vida, linguagem e trabalho, possibilitando uma análise do que o homem é, e o que busca conhecer, explicitada por meio de uma descrição clara e coerente.

Strauss (2008) enfatiza que a pesquisa qualitativa pode abordar a vida de pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções, bem como sobre o funcionamento organizacional, fenômenos culturais, movimentos sociais e interação entre nações, podendo ser usados para áreas substanciais sobre as quais há pouco conhecimento produzido, assim como para as quais se sabe muito, no intuito de constituírem-se em novos entendimentos.

De acordo com Brito e Leonardos (2001) as escolhas metodológicas de um pesquisador delimitam as formas de construção de conhecimentos e as possibilidades de

⁷ Ao utilizar a expressão incontaminada, Delgado (2006) traz a fala de Sarmiento obtida por meio de entrevista com o pesquisador, onde o mesmo refere-se à concepção romântica de criança, que caracteriza a mesma como ser frágil, puro e ingênuo.

⁸ O termo adultez trata da aceleração à qual a criança é induzida no processo de escolarização, exigindo da criança atitudes e comportamentos descontextualizados de sua realidade.

interação com o objeto/sujeito, bem como indicam a interação entre o objeto a conhecer e a personalidade do pesquisador. Buscamos assim, meios pelos quais consideramos possível uma maior interação entre o problema de pesquisa e a fundamentação teórica, assim como com o fazer pedagógico do educador da infância, na ânsia de obter dados significativos para o estudo. Fazenda (2008) considera que as decisões metodológicas decorrem do problema, e se explicam em relação ao referencial teórico.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, os dados foram coletados através dos instrumentos da observação, questionário e entrevista. As observações foram realizadas por meio de uma ficha estruturada e do diário de campo, com o intuito de efetivar o registro detalhado de diferentes aspectos da prática pedagógica, relacionados ao brincar corporal. O questionário foi estruturado com questões acerca da compreensão de educação e educação infantil, do corpo, da ludicidade, da vivência corporal do educador e da existência de aspectos relacionados à ludicidade e ao corpo no processo de formação do educador.

A entrevista foi elaborada com questões específicas sobre o educador e sua relação com o corpo enquanto processo de formação pessoal e profissional, visando obter informações que complementem os dados obtidos durante as observações e ainda através das respostas obtidas a partir dos questionários. A intenção de utilizarmos tais instrumentos de pesquisa foi descrever os aspectos subjetivos relativos ao educador, sua relação com o corpo e o movimento, e também com sua prática pedagógica.

Estabelecemos como sujeitos da pesquisa, vinte e um (21) profissionais da Educação Infantil (professores e auxiliares) de três (03) diferentes Centros de Educação Infantil (CMEIs) da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR. Os CMEIs participantes da pesquisa foram selecionados pela Coordenadora da Educação Infantil do Município, a qual atendeu a solicitação da pesquisadora de que estes estivessem inseridos em diferentes realidades sociais. Optamos por envolver também no grupo de sujeitos participantes da pesquisa os professores auxiliares, pois consideramos que também atuam diretamente com as crianças.

Os dados obtidos no estudo foram organizados e analisados de acordo com os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977), que se constitui no estudo do significado do discurso que os atores sociais exteriorizam, apontando a frequência ou ausência de determinadas características do conteúdo e analisados de acordo com o referencial teórico do estudo. Esta opção metodológica se justifica por consideramos que este procedimento nos possibilita verificar como as

respostas das professoras se apresentam, possibilitando também sua organização e análise.

Para a apresentação e análise dos dados fizemos ainda uso da denominada triangulação de dados, no intuito de articular os elementos componentes dos três instrumentos de coleta de dados, para melhor compreensão da realidade analisada.

A partir da abordagem apresentada por André (1983) e Triviños (2008), para os quais a triangulação consiste em uma combinação de múltiplas fontes de dados, métodos de coleta e perspectivas de investigação, optamos pela re-organização dos dados de acordo com categorias provenientes das questões norteadoras deste estudo. As mesmas são debatidas a partir do enlace dos dados obtidos para uma melhor discussão do tema proposto, mediante uma análise interpretativa com base no referencial teórico adotado para a investigação, com o intuito de abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo tratamos de aspectos relevantes sobre Modernidade e a invenção da infância, a constituição da instituição de Educação Infantil, o corpo e a Modernidade, reflexões sobre o brincar ao longo da história, o corpo, disciplinamento e poder, a escola e a abordagem do Panóptico de Bentham e suas relações com a escola e o disciplinamento dos corpos.

No segundo capítulo abordamos sobre o brincar corporal e o lúdico como possibilidade pedagógica, permeado por reflexões dos estudos da corporeidade, aspectos importantes da formação do educador da infância quanto à necessidade da compreensão e da disponibilidade para agir corporalmente. Consideramos ainda o brincar como componente da ludicidade, onde evidenciamos sua articulação com o professor e a escola do século XXI.

No terceiro capítulo apontamos as opções metodológicas que nortearam o estudo, classificado como qualitativo/descritivo, e ainda abordamos sobre aspectos importantes em relação às opções metodológicas seguidas, sendo as definições da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977) e a Triangulação dos Dados apresentada por Triviños (2008).

No quarto capítulo apresentamos, analisamos e discutimos os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa onde consideramos seus objetivos, bem como as categorias definidas como pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica do educador da infância. Abordamos ainda sobre aspectos relacionados às concepções de Educação, Educação Infantil, criança, corpo, movimento e brincar, e a prática

pedagógica do Educador da Infância na perspectiva do brincar corporal. Finalizando articulamos as concepções apresentadas com os dados relacionados à prática pedagógica, ambas as categorias discutidas mediante o referencial teórico componente dos capítulos um e dois.

Trazemos nas considerações finais as possibilidades de articulação dos resultados com os objetivos propostos, no intuito de retomar nossas angustias que originaram o problema de pesquisa e enfatizar quão amplo se constitui o tema do brincar corporal e em que medida foi possível responder as questões propostas. Na ânsia de fortalecer os estudos da área e incentivar aos estudantes e pesquisadores um novo olhar sobre o corpo da criança, apontamos outros caminhos percebidos durante o estudo considerados necessários de aprofundamento.

Com base nos resultados de pesquisa apresentados por Garanhaní (2006) confrontados com as reflexões que acompanham a constituição deste trabalho e os dados obtidos no campo de pesquisa, justificamos a investigação sobre a Educação Infantil, primeira etapa da escolarização básica, a qual necessita de estudos capazes de promover a reflexão sobre a prática pedagógica lúdica e o movimento.

Esperamos que os resultados deste estudo contribuam com indícios relevantes aos profissionais da educação sobre o corpo e a ludicidade, não apenas para aquele que atua na Educação Infantil, tendo em vista que há necessidade de que esse entendimento esteja presente de forma integrada em todos os níveis de ensino da educação básica, tendo como pressuposto o entendimento da totalidade humana. Assim sendo, ficamos ainda na expectativa de que esta pesquisa venha a provocar discussões sobre o corpo, o lúdico e a disponibilidade do educador em atuar corporalmente.

CAPÍTULO 1

O BRINCAR E O CORPO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: A COMPREENSÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA MODERNIDADE

1.1 A MODERNIDADE E A INVENÇÃO DA INFÂNCIA: CRIANÇA E EDUCAÇÃO COMO FOCO DA CIÊNCIA

Ao abordarmos a importância do brincar corporal assim como as resistências e dificuldades que verificamos em relação a esta prática no cotidiano da Educação Infantil, apresentamos algumas considerações acerca da história da educação e da constituição ou “invenção” do que compreendemos por infância, e respectivamente, por criança e Educação Infantil.

Organizamos o texto a partir das idéias de Cambi (1999), Eby (1976), Àriés (1981) e Dreyfus e Rabinow (1995), onde apontamos alguns elementos importantes para contextualizar as discussões sobre a Educação Infantil, bem como compreender os caminhos percorridos durante a constituição deste nível de ensino, de acordo com o entendimento de criança e de prática pedagógica que vivenciamos e conhecemos.

Ao tratarmos da Modernidade trazemos à discussão alguns elementos da teoria de Michel Foucault (1979; 2007) e demais pesquisadores de base foucaultiana, dentre eles Bujes (2001), Carvalho (2005) e Dornelles (2005; 2007) destacando a importância dos escritos a respeito da docilização e disciplinamento dos corpos, que servirão de suporte teórico no decorrer deste estudo, assim como autores que tratam da corporeidade, no intento de apresentarmos elementos que apresentem a discussão e a contextualização da fragmentação corpo e mente que ainda persiste, muitas vezes, na prática educativa.

A compreensão do homem como um ser produtor de conhecimento e o seu reconhecimento como tal ocorre a partir do período da Modernidade, quando então se dá a denominada invenção do homem, tal qual conhecemos hoje. Neste período há o advento das mais diversas ciências que buscam o entendimento do homem. Segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p. 30):

O homem conforme compreendemos hoje, aparece na mudança essencial com a qual estamos preocupados, tornando-se a medida de todas as coisas. Uma vez que a ordem do mundo não é mais dada por Deus, nem passível de ser representada no quadro, quebra-se a contínua relação que colocou o homem lado a lado com as outras criaturas do mundo. O homem que era um ser entre outros, torna-se agora um sujeito entre objetos. Mas ele não é apenas um sujeito entre objetos; ele logo entende que aquilo que tenta compreender não são apenas os objetos do mundo, mas a si mesmo. Ele se torna o sujeito e o objeto do seu conhecimento.

Na Modernidade ocorre o declínio de ordens estabelecidas, o homem deixa de influenciar-se cegamente pelos desígnios da igreja e do império, emancipa-se da visão religiosa e se percebe enquanto indivíduo ativo, detentor de racionalidade e capaz de produzir saberes que levam ao progresso científico, econômico e político da sociedade. Instaure-se o valor da experiência individual, do pensar, da arte e do saber científico. Assim, o Estado Moderno é criado visando à prosperidade econômica, a eficiência e a produtividade, e o poder até então detido pelo imperador é pulverizado na sociedade e exercido pelas diversas instituições criadas para incentivar e fiscalizar o progresso. (CAMBI, 1999).

A ideologia que permeia o pensamento moderno remete a ordem, produtividade, avanços econômicos e conseqüentemente a uma especialização, devido à ramificação das ciências impulsionadas neste período histórico. De acordo com Cambi (1999) o homem passa a ser caracterizado como “homo faber”, capaz de produzir e de responsabilizar-se pelo avanço da sociedade. O autor destaca a contribuição de Michel Foucault ao tratar do papel de um novo sistema de governo para a vida social, expresso pela análise da microfísica do poder, compreendida como um poder que age em diversos espaços sociais, entre eles a escola.

O período que denominamos Modernidade é marcado pela época que os estudiosos denominam como a entrada do homem na história, considerando que até então não havia uma consciência epistemológica sobre o mesmo, não existia um discernimento sobre as capacidades que o homem seria capaz de desenvolver enquanto sujeito que conhece. A produção de saberes faz com que o homem se diferencie dos demais seres, ocorre à superação de uma metafísica da representação do indivíduo, para o entendimento deste como ser de natureza finita e capaz de produzir conhecimento. A Modernidade, segundo Silveira (2001) representa o advento das ciências do homem. Os estudos do autor remetem a compreensão do modo como se constitui o corpo e da alma do sujeito moderno, e nos permite ressaltar a influência da modernidade no entendimento de corpo que hoje vivenciamos.

De acordo com Foucault, (1979; 2007) só pode haver ciência a partir da tematização do homem como objeto e sujeito de conhecimento, ocorrido com o aparecimento das denominadas ciências empíricas e das filosofias modernas, que tem como marco inicial os estudos de Immanuel Kant (1781). O autor enfatiza que a episteme não é sempre a mesma em todas as épocas, pois o conhecimento reflete a estrutura de um tempo, a qual é feita de forma instável e provisória.

Instaura-se então o conceito de humanidade, através do qual passamos a identificar o exercício do poder/saber sobre o corpo, fato disseminado pela necessidade de controle da sociedade moderna, que apresentava altos índices de crescimento, tanto no âmbito das ciências e avanços tecnológicos produzidos, quanto na expansão populacional/demográfica ocorridos na Modernidade. (DORNELLES, 2005; VEIGANETO, 2007).

Ressaltamos que a Modernidade tem como princípio a difusão de um projeto educativo e sua colocação ao âmbito do Estado, educação que oscila entre as dimensões de libertação e domínio, entre a emancipação e a conformação, e a partir deste projeto educativo a família e a escola sofrem alterações significativas, com a função de atender um modelo definido e aprovado socialmente. A família passa a ser vista então como núcleo de afetos diante de um “sentimento de infância”⁹, tendo a criança, inocente e frágil como centro-motor da vida familiar, um ser a quem se deve cuidar e controlar, a escola nesse contexto constitui-se como disciplinadora e produtora de novos comportamentos. (CAMBI, 1999).

Moreira (1995) ressalta que durante a Modernidade o corpo passa a ser manipulado, treinado e modelado tendo como princípio a economia de forças para o trabalho, e este disciplinamento é recebido com naturalidade, permeado por ideais de produção e progresso.

Assinalamos a contribuição de Gonçalves (1994) ao refletir acerca das relações entre trabalho, disciplina e as relações corporais do homem contemporâneo, e ainda quando enfatiza o distanciamento entre a atividade humana como expressão de sua totalidade e o produto desta atividade. Produto este obtido pela manipulação e disciplinarização do corpo, as quais colaboram para a constituição do racionalismo e da instrumentalização, hoje percebidas nas relações do homem com seu corpo. Ressaltamos que, muitas vezes, a escola é parte destes meios de controle e manipulação, onde as relações de poder e docilização permeiam as práticas pedagógicas da escolarização da criança que se encontra na faixa etária de zero a cinco anos, hoje denominada Educação Infantil.

⁹ A expressão “sentimento de infância” trata da sensibilização exacerbada acerca da criança, até então percebida como adulto em miniatura, e passa a constituir o centro das atenções da família e da sociedade. (ARIÈS, 1981; CAMBI, 1999).

Tudo isso implica e produz também uma revolução na educação e na pedagogia. A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos. A reflexão sobre esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional que interessa à ideologia e à cultura, isto é, a visão do mundo e a organização dos saberes. (CAMBI, 1999, p. 198).

Carvalho (2005) destaca que os meios educativos sofreram transformações a partir da Modernidade, e segundo o autor, a escola passa então a ocupar um lugar funcional para o desenvolvimento da denominada sociedade moderna embasada em princípios de ordem, produtividade e formação de profissionais. “Pode-se dizer que as instituições dedicadas ao cuidado e à educação das crianças surgiram depois das escolas e a sua entrada em cena pode ser associada com o trabalho materno fora do lar, a partir da Revolução Industrial”. (CARVALHO, 2005, p. 56).

As necessidades da sociedade que se instauram levam a uma produção de conhecimentos sobre a mesma, na intenção de ordenar e controlar seu desenvolvimento. A estruturação de uma nova rede de conhecimentos a respeito do homem e sua especificidade possibilita o aparecimento de ciências como a medicina, biologia, psicologia e demais áreas.

A pedagogia nasce como ciência, com a finalidade de controlar as variáveis do processo educativo, formar o homem cidadão e produtivo, para a sociedade capitalista que se constituía na época, permeada pelas abordagens cognitivistas provenientes da psicologia, no intuito de estabelecer formas de compreender, facilitar e incentivar a aprendizagem. Dornelles (2005) ressalta o aparecimento das Ciências Humanas como mecanismo de controle, sendo que a fragmentação dos estudos em especialidades distintas visava um maior domínio sobre o agir humano.

Saberes das mais diversas áreas de conhecimento emergem mediante a atuação do pesquisador moderno, biologia, medicina, antropologia, psiquiatria e direito são apenas alguns dos saberes científicos, dentre os inúmeros que se constituíam diante da incessante busca de verdades, de criação de um saber científico sobre o homem. (BUJES, 2001; 2008; CARVALHO, 2005).

Carvalho (2005) ao discutir a vigilância e a fabricação de indivíduos úteis e dóceis, enfatiza que este saber de vigilância, de acordo com Foucault (2007), compõe as bases do poder, o qual por sua vez se constitui com o advento das Ciências Humanas (psiquiatria, psicologia, sociologia, entre outras).

Segundo Dornelles (2005) as Ciências Humanas objetivam a produção de conhecimentos tendo em vista o melhor governo das populações. A necessidade por parte do Estado quanto a estes conhecimentos, institui este campo científico, e esta produção histórica consiste na questão central do pensamento de Foucault (1979, 2007), diante de sua preocupação com a emergência da sociedade disciplinar, visto que os saberes produzidos nas Ciências Humanas são refletidos nas ações sobre o corpo, na normalização do prazer e na regulação das condutas.

A educação reflete em suas teorias discursos provenientes de áreas da saúde, da psicologia, e de estudos específicos da pedagogia, transitando entre discursos de liberdade e de ação de governo, visando moldar o indivíduo para a atuação na sociedade. O sujeito que se reconhece enquanto suas próprias capacidades e individualidade é um sujeito radicalmente governado pela sociedade e suas regras. (BARBOSA, 2006; CAMBI, 1999).

Toda a sociedade articula-se em torno de um projeto educativo, apresenta-se como uma sociedade educativa, embora eduque *para* o poder, *para* a conformação aos seus modelos e aos seus objetivos. E tal educação se dispõe na sociedade de maneira submersa, escondida e, ao mesmo tempo, capilar, micrológica, confiando num feixe articulado de agências (da família à escola, à prisão, etc.) onde se torna mais explícito o objetivo educativo, mas onde o desejo de libertação (do indivíduo de vários condicionamentos: do preconceito à ignorância, à cega submissão ao destino de classe) é acompanhado pelo desejo de governo, de direção, de conformação capilar e forçada que deve ser efetuada naquelas mesmas instituições, sempre e para todos, abarcando seja a mentalidade seja os comportamentos. (CAMBI, 1999, p. 203).

Neste sentido, encontramos nos escritos de Carvalho (2005), fundamentados em Narodowski (2001), importantes considerações acerca da escola enquanto aparelho de exame ininterrupto, a qual cabe todo o desenvolvimento do ensino e que ao mesmo tempo produz um campo de conhecimento, assim sendo a escola tornou-se o lugar de elaboração da Pedagogia e a mesma passa a ser compreendida como ciência.

O reconhecimento do homem como produtor e sujeito de conhecimento fazem com que a criança seja também percebida pela sociedade nessa perspectiva, transformando-se assim em objeto de estudo, tornando-se foco de muitos olhares atentos ao potencial que poderia ser revertido futuramente em força de produção.

Barbosa (2006) relata que na Modernidade é estabelecido um “sentimento de infância”. A família, de acordo com Hickmann (2008) passa a compreender a criança

não mais como continuidade de gerações, mas como um segmento da vida que apresenta fragilidades e necessita de cuidados. Constitui-se assim, de acordo com Ariès (1981) a família moderna.

Ao abordarmos o papel educacional da escola e da família na perspectiva da sociedade moderna, encontramos em Carvalho (2005, p. 66) relevantes considerações:

Pode – se dizer, portanto, que esses locais de educação e cuidado das crianças foram se constituindo a partir de embates políticos, econômicos e sociais situados no quadro das mudanças civilizadoras, que definiam uma visão moderna de sujeito. Assim, tais mudanças estiveram pautadas na individualização dos sujeitos, no controle das emoções, no desenvolvimento da autoconsciência e no estabelecimento de um código de conduta partilhado, impulsionados pelas nascentes configurações da sociedade e da família.

A etimologia do termo infância remete a “aquela que ainda não fala” e este termo por muito tempo foi utilizado como referência apenas às crianças muito pequenas. Para Duek (s.d.; p. 03, tradução nossa)

Infância, a ser definido como tal, implica a existência de um sujeito incompleto seria "concluído" em trânsito através da escola da família que governou a autoridade supra (e do Estado ao longo da história da vida escolar) dos indivíduos em post para assegurar a disciplina e obediência aos mandatos estabelecidos socialmente. A criança aparece, desde o seu início, em relação ao poder e controle. Educar futuro era assegurar a obediência. Educar era neutralizar conflitos sociais. Isso foi feito com uma orientação espiritual cuidado (substituindo o castigo físico), uma organização cuidada do espaço e do tempo, uma programação de conteúdo e aplicação de métodos de ensino para manter todos dentro dos limites. (ALVAREZ URÍA; VARELA, 1991).¹⁰

Barbosa (2006), Bujes (2001), Carvalho (2005), Coutinho (2002) e Hickmann (2008) em seus estudos sobre infância, delineados por uma perspectiva foucaultiana, destacam que a constituição do sujeito é oriunda de um dado lugar, proveniente de escolhas e de uma construção histórica, permeada por relações de poder, assim, a fabricação, a invenção ou o acontecimento da infância moderna resulta de alterações

¹⁰ Traduzido do texto de Carolina Duek, em espanhol: la infancia, al ser definida como tal, implicaba la existencia de un sujeto incompleto que sería “completado” en el tránsito por la escuela; esa autoridad supra-familiar regía (y regiría en toda la trayectoria de) la vida escolar de los sujetos en pos de asegurar la disciplina y obediencia a los mandatos establecidos socialmente. La infancia aparece, desde su constitución, relacionada con el poder y el control. Educar era garantizar obediencia futura. Educar era neutralizar el conflicto social. Esto se llevaba a cabo con una dirección espiritual atenta (reemplazando el castigo corporal), una organización cuidada del espacio y del tiempo, una programación de los contenidos y una aplicación de métodos de enseñanza que mantengan a todos en los límites. (ALVAREZ URÍA; VARELA, 1991).

nos modos pelos quais os sujeitos se organizam e vivem. Ao tratar da relação infância, governo¹¹ e modernidade, Bujes (2006) destaca:

[...] o progressivo abandono das explicações da infância como uma obra divina, em favor de um modo de concebê-la como etapa da biologia da evolução: cada criança seguindo, recapitulando, reproduzindo, de certo modo, o caminho traçado para a sua espécie – a ontogênese repetindo a filogênese- a idéia de uma *natureza natural* da infância. A outra explicação diz respeito ao fato de que as crianças passam a ser tomadas, nos tempos modernos, não mais como uma responsabilidade apenas familiar, mas como uma preocupação social. Passam a se constituir como alvo de poder – pontos focais de inúmeros discursos que criam um conjunto de normas para as relações entre adultos e crianças, que ensejam sentimento de piedade e ternura, que mobilizam experiências de toda ordem voltadas para sua educação e moralização. Elas se tornam objeto de interesse de inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimentos, de estatutos, de convenções.

Estes discursos abordados por Bujes (2006) compõem as concepções de infância e as tendências pedagógicas que embasam as práticas educativas ao longo da história, e tem como fundamentação estudos da área da pedagogia, da psicologia e da medicina, tendo como princípio o conhecer para governar.

Dornelles (2005) enfatiza que, com a invenção da infância, são produzidos saberes e verdades com a intenção de descrever, classificar, comparar, diferenciar, hierarquizar, excluir e homogeneizar a criança, a partir de regras e normas disciplinares. A autora relata que a invenção da infância está relacionada a práticas de respeito à vida e ao cuidado com as crianças, práticas estas que as tornam dependentes dos adultos.

1.2 PENSADORES E TEORIAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Muitos foram os estudos referentes à criança impulsionados pela nova organização da sociedade que se instaurou a partir da Modernidade, dos quais destacamos as abordagens de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly e Montessori, os quais tratam como descrevem Cambi (1999) Eby (1976) e Manacorda (1989) de diferentes aspectos referentes à educação da criança.

¹¹ Governo, para Foucault (1995), corresponde a técnicas ou procedimentos utilizados para dirigir ou controlar a ação do homem.

Segundo Carvalho (2005), diferentes iniciativas marcaram a constituição do atendimento a infância, a criação de creches, salas de asilo, jardins de infância, casas “dei Bambini” e escolas maternais. Estes espaços se constituíam tendo como pano de fundo o atendimento as necessidades de formação do padrão de homem ideal para o que se entendia como sociedade moderna.

Bujes (2001) enfatiza que é a partir de uma perspectiva adultocêntrica de representar a infância, em que a criança é entendida como um ser débil, frágil, que necessita de cuidados e correção, que são justificadas as práticas de intervenção e governo da criança.

Os estudos dos diversos pensadores refletem características e peculiaridades de períodos históricos distintos que nos auxiliam a entender como se constituiu a compreensão que temos de criança e infância, e conseqüentemente, como foram estabelecidas as práticas pedagógicas para a Educação Infantil.

Rousseau em sua obra “O Emílio” inaugura uma nova imagem de infância, considerando a criança como ser sociável, autônomo, que apresenta um desenvolvimento em etapas diferenciadas, bem como comportamentos específicos em cada uma dessas fases. Esta criança deveria ser respeitada em seus ritmos, características, e seu desenvolvimento deveria acontecer longe das influências corruptoras da sociedade. Cambi (1999) enfatiza que após Rousseau a pedagogia passou a ser puericêntrica¹², tendo como eixo de estudo um conjunto de técnicas para o desenvolvimento integral da criança.

À medida que são organizadas as instituições de atendimento a criança, e com a intensificação dos estudos sobre a infância, emerge a discussão sobre o brincar e o aprender da criança pequena.

Considerando o brincar como eixo norteador deste estudo, optamos pela abordagem de alguns aspectos relevantes dos estudos de Friedrich Froebel apresentados por Arce (2002), que enfatiza ser esta uma das vertentes teóricas que sustentam a utilização do brincar na Educação Infantil fundamentando documentos e projetos pedagógicos ao longo dos anos.

Ressaltamos a contribuição da obra de Froebel para a configuração da Educação Infantil nos moldes que a vivenciamos contemporaneamente. De acordo com Eby (1976), Froebel pode ser considerado o reformador educacional de maior expressividade

¹² Referente à pueril, criança, infantil. (Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa). Pedagogia que tem a criança como centro; ênfase na criança.

no século XIX e a expressão máxima da denominada pedagogia romântica. Considerando que até meados do século XVIII a criança era vista como um adulto em miniatura, a partir das abordagens de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, influenciados pelo aparecimento do sentimento de infância e a necessidade social de institucionalização da criança pra inserção desta nas práticas dolicilizantes, passamos à compreensão da criança como ser único e dotado de capacidades específicas. (CAMBI 1999; EBY 1976; BUJES, 2001).

Em relação à educação da criança, Froebel dedica-se a organização de uma metodologia específica para esta faixa etária, o que constitui o “coração” do método froebeliano, embasada em estudos que deram origem a diversas obras, tratando da formação do homem e sua educação. Ao tratarmos da contribuição de Froebel (1826), destacamos a importância atribuída ao brincar e a brincadeira na prática educativa, considerados como agentes de toda a vida posterior. (CAMBI, 1999).

Assim, é através do brincar que a criança expressa como vê o mundo, que segundo Arce (2002) constitui uma atividade importante para que realmente possamos conhecer a criança:

A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança – do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto-ativa do interno – representação do interno, da necessidade e dos impulsos internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo que é bom. A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física profba, certamente será um homem (mulher) determinado, capaz do auto-sacrifício para a promoção do bem estar próprio e dos outros. Não é a expressão mais bela da vida da criança neste momento, uma criança brincando? – uma criança totalmente absorvida em sua brincadeira? – uma criança que caiu no solo tão exausta pela brincadeira? Como já indicado, a brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância. Cultive-a e crie-a, mãe; proteja-a e guarde-a, pai! Para a visão calma e agradável daquele que realmente conhece a Natureza Humana, a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interna do homem. As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nelas, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores. (Froebel, 1887, p. 55, citado por ARCE, 2002, p. 60, 61).

Ressaltamos a abordagem do brincar e do lúdico, bem como a institucionalização da criança tratadas por Froebel como um dos fundamentos teóricos que embasam a

formação de professores e a prática pedagógica, influenciando fortemente a concepção de criança, ainda marcada pela inocência, o sentimento de fragilidade, e a necessidade de proteção e cuidados (CAMBI, 1999). Moyles (2002) destaca a importância de Froebel em relação aos estudos que desenvolveu sobre o brincar, apontando que os mesmos propiciaram significativas oportunidades de experiências sensoriais as quais acreditava estarem na base do desenvolvimento intelectual.

Justificamos assim, as considerações apresentadas a respeito da teoria de Froebel para a contextualização do brincar e de sua utilização no contexto escolar, visto que fundamentou, e fundamenta, o porquê e o como os profissionais da educação desenvolvem e compreendem o brincar na escola. Nesse sentido, Bujes (2001, p. 62) enfatiza que:

As formulações froebelianas representam uma reação às Pedagogias disciplinares – com seus métodos tradicionais, seus horários rígidos e inflexíveis, seus espaços cerrados e sua distribuição estrita, seus currículos repetitivos, pré determinados, alheios à vida e à experiência.

Em busca da contextualização do brincar na Educação Infantil, destacamos a influência das concepções da médica italiana Maria Montessori (1870 – 1952), bem como médico belga, Ovide Decroly (1871 - 1932) ambos influenciados pelo ativismo pedagógico¹³ da denominada Escola Nova.

Montessori (1870 - 1952) cria um método baseado nas atividades senso - motoras da criança, desenvolvidas por meio de exercícios de vida prática, como o comer, o vestir, entre outros, enfatiza a importância do equipamento escolar adaptado à criança e a relevância do brinquedo para a aprendizagem.

Decroly (1871 - 1932), por sua vez baseou seus estudos nos denominados centros de interesse, na auto- avaliação e na formação para a vida, a partir da observação de crianças com problemas mentais, destacando a importância dos jogos na aprendizagem. (Cambi, 1999; Oliveira 2002). Bujes (2001) enfatiza que tanto Montessori quanto Decroly transferem suas experiências no campo da educação especial para a Educação Infantil.

As abordagens de Foucault (1966; 1979) sobre a ciência e a verdade nos remetem a uma análise criteriosa das concepções que permeiam o que compreendemos como infância, criança e prática pedagógica, possibilitando questionamentos acerca do

¹³ Compreendemos ativismo pedagógico como característica das pedagogias da Escola Nova, cujo modelo baseia-se na atividade da criança. (CAMBI, 1999).

contexto em que tais concepções se instauram e como elas persistem enraizadas no discurso pedagógico em pleno século XXI. Para Bujes (2001), ver a criança como natural, inocente e pura correspondem a mitos que criamos a respeito delas, constituindo representações criadas segundo uma vontade de poder que impera na sociedade.

1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL, DISCIPLINAMENTO E DOCILIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DOS ESTUDOS FOUCAULTIANOS

Ao optarmos pelos estudos de Foucault (1979; 2007) para a discussão a respeito da atuação pedagógica do educador da infância e do brincar corporal, partimos da compreensão de que é um indivíduo constituído social e historicamente, fruto de diversas relações de poder que perpassam os ambientes sociais, e mais objetivamente a desarticulação corpo/mente que se impõe à escola moderna. Nesta perspectiva, consideramos que a prática pedagógica sofre influências das relações de dominação, disciplinamento e docilização que permearam e permanecem inculcadas na instituição escolar e na atuação dos educadores.

Mediante a complexidade e amplitude dos conceitos apresentados por Foucault (1979, 2007), consideramos como relevantes para este estudo as discussões acerca do disciplinamento e da docilização, pois entendemos que são fundamentais para a abordagem do brincar corporal na Educação Infantil.

Veiga-Neto (2007) ao tratar das contribuições de Foucault (1979) para a educação enfatiza a necessidade de transgressão, de ultrapassar os limites que o mundo social impõe, a fim de olharmos com mais atenção para as relações entre o poder e o saber, possibilitando assim o estranhamento¹⁴, a superação dos modelos impostos. Buscamos um olhar diferenciado sobre o brincar corporal na Educação Infantil, que possibilite o estranhamento e o apontamento de novos encaminhamentos pedagógicos.

Para Foucault (2007, p.118) “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições e obrigações. [...]”. A dualidade corpo/mente imposta à sociedade moderna, e analisada por Foucault (2007), faz da escola um ambiente de docilização e disciplinamento. Enfatizamos que estas práticas disciplinadoras constituem o fazer pedagógico do educador que atua hoje

¹⁴ Estranhamento, de acordo com o Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa, consiste em achar estranho, diferente, causar espanto.

na Educação Infantil, e ao qual direcionamos nosso olhar para compreender sua atuação referente ao brincar corporal.

Em suma, é que Foucault sugere que a imposição da disciplina exercida sobre os indivíduos como um mecanismo celular (para o jogo da distribuição espacial dos indivíduos na escola), matéria orgânica (pela codificação das atividades: não é trânsito apenas como padrão de escolaridade, mas também as atividades desenvolvidas nesse sentido), genética (pela acumulação do tempo e do seu "investimento" na aprendizagem e apreender as regras e depois naturalizar) e combinatória (pela composição de forças materiais e simbólicas). (Foucault, 2002 [1975]). A rede em causa um caminho predeterminado, os anos de escolaridade, e esperava um fim: um sujeito disciplinado, adaptado, moldado de acordo com o cumprimento e manutenção da ordem social. (DUEK, s. d; p. 03).¹⁵

Soberania, disciplinamento e biopoder¹⁶ constituem as formas de dominação e docilização analisadas e descritas por Foucault (1979; 2007) para a compreensão da sociedade moderna, bem como para a constituição das instituições e da formação do homem. A figura do rei é o destaque da soberania, entidade máxima da ordem e do poder, que dispunha dos corpos nos mais temerosos e cruéis castigos físicos para a punição corporal do erro. Masmorras, decapitações, esquartejamentos e fogueiras constituíam o arsenal dos suplícios. Segundo Foucault (2007), era comum a utilização destas punições para imposição do medo à população bem como para o reforço ao poder do rei, visto que os castigos eram aplicados às vistas do povo.

A sensibilização popular, o reconhecimento do conceito de humanidade, dos direitos e a evolução da organização da sociedade, destituíram o rei de seu poder soberano, e como figura foi substituída por novos instrumentos de controle, tendo como alicerce o poder disciplinar. No contexto educacional podemos considerar que a figura intocável do rei, dotada de poder e controle, é assumida/representada pelos educadores diante do contexto no qual a escola se constitui, a qual passa a ser pulverizada pelos demais ambientes da sociedade. De acordo com Foucault (1979) o poder é algo que

¹⁵ Tradução nossa do texto em espanhol de Carolina Duek: En suma, es Foucault quien permite concluir que la imposición de una disciplina se ejerce sobre las individualidades como un mecanismo celular (por el juego de la distribución espacial: los sujetos en la escuela), orgánico (por el cifrado de las actividades: no es sólo el tránsito por la escolaridad lo que se pauta sino también las actividades que se desarrollan en ese camino), genético (por la acumulación del tiempo y su "inversión" en aprender y aprehender reglas para luego naturalizarlas) y combinatorio (por la composición de fuerzas materiales y simbólicas). (FOUCAULT, 2002 [1975]). Este entramado suponía un recorrido predeterminado -los años de escolarización- y un fin esperable: un sujeto disciplinado, adaptado, moldeado en función del cumplimiento y mantenimiento del orden social.

¹⁶ O biopoder consiste na economia política da vida, no governo dos seres vivos através de ações relacionadas a saúde, higiene, natalidade, etc. (DORNELLES, 2005).

circula, funciona em cadeia, não está localizado nas mãos de alguns, mas funciona e se exerce em rede.

O trabalho histórico-filosófico de Foucault (1979) aponta como necessária a compreensão das relações entre corpo, disciplinamento e poder, as quais são tratadas no segundo domínio de suas pesquisas e denominadas ser/poder.

O referido domínio compõe a fase genealógica do pesquisador, e tem como marco a obra intitulada “Vigiar e Punir”, publicada em 1975, que remete a abordagem do corpo enquanto objeto de diferentes fontes de poder, nela Foucault (1979) relata que do século XVII ao início do século XX era forte a crença de que o corpo deveria ser controlado de modo denso, rígido, constante e meticuloso, e destas crenças surgem então os terríveis regimes disciplinares das escolas, hospitais e outras instituições.

Para Foucault (1995, 2007) a Modernidade caracteriza-se como o período em que se instaura o governo e a governamentalidade¹⁷ como tecnologias de dominação. As diversas instituições que se formam, tais como presídios, hospitais e escolas, estão fundamentadas num poder disciplinar para a obediência, a ordem e a dominação.

A anterior figura do rei é revertida em diferentes formas de organização para a docilização e a obediência. O controle exercido sobre o corpo, descrito por Foucault (1979, 2007), impõe uma coerção sem folga, a injunção de um nível de mecânica, o exercício do poder sobre o movimento, os gestos e as atitudes. Esta relação denominada como docilidade/utilidade dão origem às disciplinas abordadas por Foucault como formas de dominação, caracterizando o poder disciplinar.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. (FOUCAULT, 2007, p. 119).

As abordagens de Foucault quanto à disciplina, mesmo que tratadas de maneira geral quanto à organização de diversas instituições sociais, como hospitais, exércitos e escolas, nos incitam a uma reflexão mais aprofundada destes princípios docilizantes e disciplinadores na prática pedagógica da Educação Infantil.

¹⁷ Conjunto de instituições, procedimentos, táticas que possibilitam levar a efeito programas de governo. (Rose, 1996, citado por BUJES, 2001).

Esta disciplina de acordo com Foucault (2007) fabrica corpos dóceis e submissos, impõe regulamentos, inspeções e controle, e perpassam as concepções de educação e de criança que compõe o fazer pedagógico. O autor descreve a disciplina como a arte das distribuições, e destaca técnicas como a distribuição de indivíduos no espaço, a clausura¹⁸, e a fila como formas de disciplinamento e segregação. Este modelo se insere na organização escolar, pelo emprego de filas, alinhamento de classes por idades, dentre outras formas de disciplinamento.

Bujes (2006) compartilhando da expressão “maquinaria de poder”, utilizada por Foucault (2007) para definir o funcionamento das relações de poder, aponta analogias importantes entre infância e poder, tratando da Educação Infantil institucionalizada como um dos meios inventados para governar o ser humano, moldando assim as condutas infantis.

Encontramos em Áries (1981, p. 10) importantes contribuições para a contextualização da criança em relação ao ambiente escolar:

A escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Esta quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias; e ao qual se dá o nome de escolarização.

Estudos de Gonçalves (1994) descrevem o processo de descorporalização do homem, onde a evolução, a racionalização, o controle dos gestos e a repressão dos afetos são realizados em nome de um bom convívio social com ênfase no trabalho e na produção.

Quanto às especificidades da Educação Infantil e da maneira como este nível de ensino é estabelecido, bem como da organização pedagógica e temporal, encontramos em Foucault (2007) aspectos relevantes para pensarmos sobre as questões relacionadas ao controle das atividades, particularmente no estabelecimento de rotinas e tempos no contexto pedagógico, visto que entendemos que o brincar corporal deve estar integrado ao cotidiano educacional, como componente essencial do desenvolvimento integral da criança. Muitas vezes, a fragmentação de horários e o estabelecimento de regras rígidas

¹⁸ Segundo o Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa, o termo clausura significa recinto fechado, reclusão.

em relação ao que a criança pode, ou não pode fazer em determinado espaço ou tempo, dificultam que o trabalho corporal esteja articulado às demais atividades e seja realizado de forma plena.

Esses mecanismos disciplinares de vigilância e controle da criança produzem a infância moderna como objeto de poder/saber. Portanto, esse sujeito infantil é produto e efeito da disciplina, com sua subjetividade fabricada pela docilidade e utilidade inscritas em seu corpo. [...]. Esta escola deverá impor o que será conhecido e aprendido, estabelecerá parâmetros sobre o que cada sujeito deverá perguntar, organizar, produzir, pesquisar, fazer e compreender e isto tudo será feito através de uma minuciosa e constante vigilância efetivada por meio de sanções e microsanções. [...]. A escola da infância fará uso imediato e direto dessa forma de vigilância através de observações das crianças, do controle do espaço e tempo das rotinas e pelo comportamento das crianças. (DORNELLES, 2005, p. 54).

Foucault (2007) enfatiza a existência de outro dispositivo¹⁹ regulador, ao qual denomina biopoder e caracteriza-se pelo poder exercido sobre a população, que é tida como um novo corpo político, ou como trata Veiga-Neto (2007), um conjunto de corpos. Este controle se estabelece com o fortalecimento das ciências da saúde articuladas com políticas públicas, constituindo-se como meio de controle da vida, exercido a partir de controle ou não de epidemias, cura para doenças, manutenção do bem estar (seguridade social, previdências públicas).

Este poder recai sobre a vida dos indivíduos, tratando-os como pertencentes a uma espécie, que deve ser controlada, sendo que este poder atua por intermédio de mecanismos regulamentadores, estabelecendo normas e atuando diretamente sobre a sexualidade, definindo padrões e estabelecendo o normal e o anormal. (VEIGA-NETO, 2007).

Dornelles (2005) enfatiza que sobre o corpo-espécie se impõem diversas regulações de cunho político, com intuito de compreender e controlar os processos vitais de regeneração humana. O cuidado com a vida e a preocupação com o crescimento das populações se constitui como alvo do Estado, que tem como função organizar e regulamentar as condutas para manter a disciplina, e que caracteriza o denominado biopoder. Desta necessidade de controle constroem-se as Ciências Humanas, que corroboram para os princípios do Estado de conhecer para controlar.

¹⁹ Nos termos de Foucault, significa o conjunto das práticas, discursivas e não-discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder. (SILVA, 2000, p. 43).

Enfatizamos que estas práticas de bem-estar social, aliadas as implicações do biopoder permeiam a organização das instituições públicas de Educação Infantil, fortemente influenciada por um caráter assistencialista e médico-higienista, para o atendimento das crianças pobres ou desamparadas. Cuidados e alimentação passam a compor o objetivo das instituições de atendimento à criança pequena, apontando a disparidade entre as instituições de acordo com o nível social das crianças as quais seriam direcionadas. Assistência e bem-estar aos mais necessitados, e educação às classes privilegiadas, porém ambas as práticas permeadas de docilização e controle. (CAMBI, 1999).

Os elementos presentes na teoria foucaultiana nos permitem perceber que tanto as ações pedagógicas quanto a constituição e organização do ambiente educativo estão relacionadas às práticas de controle e docilização.

1.3.1 Panóptico: escola e disciplinamento

A partir do panóptico²⁰ de Bentham uma nova forma de vigilância se faz presente nas instituições, visto que se constituía como o olhar constante para a regulação e a manutenção da ordem. As construções onde eram instalados presídios e escolas tinham em sua arquitetura o marco do vigiar permanente, espaço destinado ao olhar que amedrontava e organizava. Tal espaço era constituído de um edifício circular, no qual os indivíduos ficavam permanentemente expostos à vigilância a partir de uma torre central. Hospitais, escolas e hospícios se organizavam de forma que este olhar permanente, vigilante, pudesse manter os indivíduos organizados e disciplinados.

De acordo com Dornelles (2005), no panóptico, o observador pode olhar tudo sem ser visto, levando o indivíduo, aquele que é observado, a pensar que está sempre sendo vigiado. De acordo com Foucault (1979), Bentham pensou e disse que seu sistema ótico permitia exercer bem e facilmente o poder, se constituía, portanto numa grande inovação. O crescimento demográfico do século XVIII contribuiu para a disseminação do panóptico, pois se constituía num importante mecanismo de controle diante dos problemas que poderiam ocorrer nas instituições ocasionadas pelo acúmulo de pessoas.

²⁰ Na análise de Michel Foucault na obra “Vigiar e Punir”, (2007) descreve a forma de controle e poder que, metaforicamente, segue o princípio do panóptico, dispositivo penitenciário concebido pelo filósofo inglês Jeremy Bentham. Este dispositivo é constituído de um edifício circular, no qual os prisioneiros ficavam permanentemente expostos à vigilância a partir de uma torre central. Pelo fato de não poderem verificar a presença real dos vigilantes, eles nunca sabiam se estavam efetivamente sendo vigiados ou não.

O panóptico compõe as técnicas que asseguram a disciplina, ajustando-se a função de tornar o exercício do poder menos dispendioso, com efeitos mais intensos, propiciando ainda um ganho no aspecto econômico, isto é torna os indivíduos ao mesmo tempo mais dóceis e mais úteis ao sistema. (FOUCAULT, 2007).

[...] a vigilância é um de seus principais instrumentos de controle. Não uma vigilância que reconhecidamente se exerce de modo fragmentar e descontínuo; mas que é ou precisa ser vista pelos indivíduos que a ela são expostos como contínua, perpétua, permanente; que não tenha limites, penetre nos lugares mais recônditos esteja presente em toda a extensão do espaço [...]. (MACHADO, 1979, p. 18).

Ao considerarmos o disciplinamento, já abordado neste estudo, verificamos que por vezes o educador tende a apresentar fortes características da soberania do rei, a qual deixa transparecer numa prática dominadora e possessiva, impondo-se enquanto verdade incontestável. Desse modo disciplina:

[...] fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. [...]. (FOUCAULT, 2007, p. 119).

Ressaltamos que o disciplinamento a que os educadores são submetidos nos mais diversos aspectos da vida pessoal e profissional pode influenciar as práticas pedagógicas. Os estudos de Carvalho (2005) apontam que as instituições de Educação Infantil permanecem operando sobre a produção de subjetividades, ensinando a criança como ser e se relacionar no mundo ao qual pertence.

A compreensão do panóptico descrito por Foucault (2007) nos remete ao poder do olhar como docilizante, organizador e punitivo. Este vigiar que permeia a prática pedagógica, visto que estamos impregnados de receios, e não conseguimos, muitas vezes, nos livrar das amarras do que é estabelecido como norma e verdade, principalmente no que diz respeito ao corpo que se movimenta, se expressa e brinca, na escola.

Barbosa e Carvalho (2005) corroboram para a discussão que estabelecemos em torno da escola, sobre disciplinamento e governo, ao ressaltarem que, na escola, as crianças encontram-se imersas em uma produtiva rede de saber-poder, que

incentiva o governo e o autogoverno dos mesmos, para que, com o passar do tempo, tenham inculcado as ações educativas que lhes possibilitem uma forma de autonormalização. Os autores ressaltam a importância do modo como Foucault (2007) denomina o indivíduo como sendo uma realidade “fabricada” pela disciplina. Ao tratar de questões sobre o processo civilizador, Elias (1993, p. 200) relata:

Uma pressão contínua, uniforme, se exerce sobre a vida individual pela violência física armazenada por trás das cenas da vida diária, uma pressão muito conhecida e quase despercebida, tendo a conduta e as paixões se ajustado desde a tenra mocidade a esta estrutura social.

Tendo como alicerce as reflexões de Bujes (2001), Carvalho (2005), Dornelles (2005) e Narodowski (1993), consideramos que esta pressão contínua de que nos fala Elias (1993), se faz presente no cotidiano da Educação Infantil a partir das rotinas, podendo influenciar a prática pedagógica do educador.

As restrições de tempo e espaço, atrelados a uma visão de educação fortemente influenciada por práticas de disciplinamento e docilização, ainda permanecem como amarras para a efetivação do brincar corporal na prática pedagógica, bem como para a reflexão sobre a criança, o corpo e a superação dos padrões e normas estabelecidas para a educação infantil.

1.4 CONCEITUANDO O BRINCAR: ESPAÇO DO CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Até que chegou o dia em que lhe foi dito: - É preciso ir para a escola. Todos os meninos vão. Para se transformar em gente. Deixar as coisas de criança. Em cada criança brincante dorme um adulto produtivo. É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil. E assim aconteceu. Há certos golpes do destino contra os quais é inútil lutar (...)
Rubem Alves

Considerando o objeto de estudo a que nos propomos investigar, o qual compreende a prática pedagógica do Educador da Infância em relação ao corpo e o movimento implícitos no denominado brincar corporal, apresentamos algumas

discussões com base em autores que tratam do brincar na infância, tendo em vista que são nas atividades lúdicas que estão as possibilidades de ação pedagógica relativas ao corpo e movimento da criança pequena, e disponíveis ao educador em seu cotidiano. A criança brinca, neste brincar há um ser expressivo, um corpo que se movimenta e precisa ser integrado às demais ações do cotidiano educacional.

Tendo em vista a complexidade do estudo do lúdico, que perpassa autores da filosofia, história e educação, optamos pela definição apresentada por Carleto (2003) que enfatiza a diversidade de conceitos que envolvem o termo lúdico, assim neste estudo o mesmo é utilizado como expressão que serve de sinônimo dos termos jogo e brincadeira, e do qual derivam as expressões atividades lúdicas e ou práticas lúdicas.

Através de atividades lúdicas, a criança é capaz de relacionar as coisas umas com as outras, e ao relacioná-las é que elas constroem o conhecimento. Atividades lúdicas pressupõem ação e por esse fato, provocam a cooperação e a articulação de pontos de vista, estimulando a representação e engendrando a operatividade. Há oportunidade para o desenvolvimento da lógica, do relacionamento humano, das responsabilidades coletivas e da criatividade. (CARLETO, 2003, p. 100).

A busca por autores com quem pudéssemos compartilhar o problema de pesquisa, bem como nossas ansiedades sobre o trabalho com o corpo e o movimento na Educação Infantil, nos apontou diversos caminhos. Desde a filosofia de Huizinga (2000), a perspectiva histórica de Benjamin (2002), o jogo em Brougère (1995), posteriormente Fridmann (1996) e Kishimoto (2002). Porém, foi nos escritos de Janet Moyles (2002) e Moyles et al (2006) que encontramos fundamentos teóricos que vieram de encontro a nossa proposta para o desenvolvimento deste estudo.

Assim sendo, consideramos as atividades lúdicas como possibilidades de inserção do trabalho corporal na Educação Infantil, para o desenvolvimento da criança de maneira integral, desse modo encontramos nos estudos de Moyles (2002) e Moyles et al (2006) fundamentos que nos permitem compreender a atividade corporal como parte integrante do brincar, classificado pela autora como brincar físico, visto ainda como fundamental na prática pedagógica.

Da mesma forma as discussões tratadas por Moyles (2002) acerca do envolvimento dos adultos no ato de brincar, nos impulsionam a discutir as questões a respeito do componente corporal do brincar, sob a ótica das relações de poder que permeiam o envolvimento corporal e lúdico do adulto, neste caso, o educador. Dentre as

diversas características do brincar classificadas pela autora, optamos por enfatizar o brincar físico, apontado neste estudo como uma das fragilidades da prática pedagógica com a criança pequena.

Consideramos pertinentes as discussões de Moyles (2002) e Moyles et al (2006) sobre o brincar, dessa forma apresentamos abaixo o quadro proposto pela autora a respeito da classificação das diferentes formas do brincar na escola:

FORMA BÁSICA		DETALHE	EXEMPLOS
BRINCAR FÍSICO	Motor amplo	Construção Destruição	Blocos de montar Argila/areia/madeira
	Motor fino	Manipulação Coordenação	Blocos de montar Instrumentos musicais
	Psicomotor	Aventura Movimento criativo Exploração sensorial Brincar com objetos	Aparelhos de subir Dança Modelagem com sucata Mesa de descobertas
BRINCAR INTELLECTUAL	Linguístico	Comunicação/ função/ Explicação/ aquisição	Ouvir/ contar histórias
	Científico	Exploração/investigação resolução de problemas	Brincar com água/ cozinha
	Simbólico/ matemático	Representação/faz de conta minimundos	Casa de boneca/casinha Teatro/jogos de números
	Criativo	Estética/imaginação Fantasia/realidade inovação	Pintura/ desenho Design/modelagem
BRINCAR SOCIAL/ EMOCIONAL	Terapêutico	Agressão/ regressão Relaxamento/solidão Brincar paralelo	Madeira/argila/música
	Linguístico	Comunicação/interação Cooperação	Marionetes/telefone
	Repetitivo	Domínio/controlado	Qualquer coisa!
	Empático	Simpatia/sensibilidade	Animais de estimação/ Outras crianças
	Autoconceito	Papéis/emulação/moralidade etnicidade	Cantinho da casa/ “oficinas” de serviços/ Discussão
	Jogos	Competição/regras	Jogos de palavras/números

Fonte: MOYLES, J. R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. 2002, p. 26.

Considerando o quadro apresentado por Moyles (2002), enfatizamos as possibilidades lúdicas apresentadas pelo brincar, especificamente o brincar físico como passível de análise mediante as relações de disciplinamento e docilização (Foucault, 1979, 2007) presentes no ambiente escolar, que caracterizam o corpo como elemento desvinculado das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Moyles (2002) enfatiza que a criança precisa movimentar-se, e que o brincar físico propicia o domínio do próprio corpo e a competência nos próprios movimentos, propiciando sentimentos de confiança e valor pessoal, destaca ainda que a linguagem corporal é um importante veículo de aprendizagem.

Os estudos de Moyles (2002), traduzidos em parte na classificação das diferentes formas do brincar na escola contribuem para ampliar nosso olhar sobre esta atividade, apontando ainda possibilidades de discussões e de sua efetivação no contexto da Educação Infantil.

Enfatizamos que neste estudo utilizaremos o termo “brincar corporal” construído a partir da compreensão do “brincar físico” atribuído por Moyles (2002), no intuito de ressaltar a amplitude de possibilidades do brincar, bem como de possíveis articulações com estudos de outras vertentes, entre outros os da corporeidade, considerando um contexto de atuação lúdica que envolva o profissional da educação, independentemente de ser ou não professor de Educação Física, no intuito de apontar a necessidade de um brincar corporal integrado na prática educativa da Educação Infantil.

O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. [...] oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais [...]. (MOYLES, 2002, p. 22).

A aprendizagem é corporal, independentemente da área de conhecimento ou nível de ensino, na escola temos seres que agem corporalmente no ambiente, muitas vezes essa forma de se manifestar dos alunos ainda é ignorada. Um aprendizado com significado e que aconteça de forma integral, deve contemplar o corpo como expressão da totalidade humana, da potencialidade individual, permeada por uma constituição histórica e cultural. O aluno, o professor, e a instituição educativa são constituídos numa atmosfera cultural da qual faz parte o corpo, que deve compor também o fazer pedagógico.

Moyles (2002)²¹ evidencia que a dimensão corporal que compõe o brincar facilita as relações interpessoais, a compreensão sobre si mesma e do ambiente que cerca a criança, e está diretamente relacionada às aprendizagens físicas como o controle corporal, a agilidade, o equilíbrio, os poderes manipulativos sobre materiais, a

²¹ MOYLES, J. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

competência de movimentos dentre outras capacidades, as mesmas fortalecem ainda mais os sentimentos de confiança e valor pessoal. A referida autora apresenta discussões pertinentes sobre o brincar na escola, bem como alguns apontamentos sobre o professor e a prática pedagógica, e com propriedade escreve:

A criança pequena que assume o papel da bailarina está experimentando como é adotar o papel de uma outra pessoa. Ela imita movimentos, maneirismos, gestos, expressões: ela realmente sente como é estar vestida com um tecido armado como o tule, as texturas contrastantes, as propriedades que elas oferecem e as diferentes qualidades e posturas físicas que inspiram. Através do espelho ela examina em uma outra aparência, provavelmente estimulada também por vários fatores como a brilhante cor cereja do tecido e o contraste branco-creme do tule, a forma diferente de seu corpo com esta roupa especial, e como ela se “ajusta” ao quadro apresentado pela imagem no espelho. Ao fazer piruetas, está explorando suas próprias capacidades físicas, hesitante e desajeitadamente a princípio, mas com uma pose e agilidade que aumentam rapidamente [...]. (MOYLES, 2002, p. 19).

O encontro com estas palavras nos remete a inúmeros momentos vivenciados na prática pedagógica enquanto educadora, fortalecendo a cada palavra do relato, a certeza de que este brincar permeado pelo corpo e pelo movimento não pode ficar fora das discussões e práticas da Educação Infantil. Uma das justificativas apresentadas em torno dos questionamentos gerados sobre o “por que brincar?” é que, para as crianças, esta atividade garante que o cérebro, e quase sempre o corpo permaneçam estimulados e ativos. (MOYLES, 2002).

Ao tratarmos da atuação do educador da infância, apontamos como sendo de fundamental importância o entendimento do brincar na prática pedagógica, pois em meio aos padrões disciplinadores e docilizantes sob os quais, muitas vezes, as instituições educacionais se organizam, influenciam para que as mesmas permaneçam submissas às práticas de governo e produção. Assim sendo, situações vivenciadas pelas crianças na escola que oferecem inúmeras possibilidades corporais, como as que são descritas por Moyles (2002), tendem a passar despercebidas, em meio ao atribulado cotidiano das instituições de Educação Infantil e a falta de atenção e preparo dos educadores em relação ao brincar corporal.

1.4.1 O educador e o brincar corporal: o respeito pelo espaço do corpo na Educação Infantil

*As crianças brincarão,
independentemente de o adulto
aprovar ou desaprovar. Talvez seja
melhor aprovar, e tentar
compreender [...]
Janet Moyles*

Considerando a complexidade do ser criança, devemos ponderar que o seu desenvolvimento integral, bem como as suas possibilidades de construção do conhecimento, está diretamente relacionado às suas vivências bem como a sua qualidade em seu meio social, nele incluímos o espaço educacional.

Os ambientes pelos quais a criança transita na escola devem possibilitar as mais diversas e diferenciadas formas de interação e convívio, rompendo assim com a tradicional prática pedagógica de fragmentação do ser, e da negligência em relação à atividade corporal. Neste sentido, enfatizamos o papel do educador quanto à exploração das capacidades corporais e lúdicas da criança. Moyles (2002, p. 12) ressalta que:

O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens de domínios cognitivos e afetivos.

A valorização da diversidade, o desenvolvimento de potencialidades e a criação de novas possibilidades pedagógicas podem ser propiciados pelo brincar corporal, compreendido e aplicado no ambiente educativo. Entendemos o brincar corporal de acordo com Moyles (2002) que destaca a importância dos aspectos físicos do brincar.

De acordo com Moyles (2002, p. 33):

Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, textura, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos. Por meio do brincar dirigido, elas têm outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade.

Nessa perspectiva, o brincar nas suas mais variadas formas, utiliza-se de toda a capacidade de expressão corporal que a criança possui, ou que esta constrói ao longo de sua interação com o meio. Para os diferentes momentos da vida, os sistemas corporais apresentam diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos. A criança necessita, assim, oportunidades de utilizar o corpo e o movimento para interagir com o mundo, atividades que, segundo Souza (2003) “tenham ressonância na alma das crianças” e é neste sentido que vemos as possibilidades do brincar corporal como possibilidade de explorar, sentir, expressar e representar.

Para Moyles (2002) a linguagem apresenta-se sob diferentes formas e contextos, dentre os quais está incluso o brincar, que oferece um importante veículo de aprendizagem, a linguagem corporal a qual é fascinante e esclarecedora.

Oliveira (2000) ressalta que o brincar da criança combina corpo e símbolo, e gradual e progressivamente a criança passa a integrar um universo histórico e cultural, composto de regras tanto sociais quanto morais que norteiam relações de respeito a si, ao outro e à liberdade.

O senso lúdico pode vir a desempenhar um papel fundamental tanto no início como no fim da vida, na constituição prazerosa e funcional de um ambiente onde a pessoa se sinta “em casa” interagindo com maior espontaneidade e soltura [...] o brincar contribui decisivamente para o bem-estar físico e mental, de forma complementar. (OLIVEIRA, 2000, p. 98).

Oliveira (2002) evidencia estudos em torno do ambiente educacional infantil, e relata sobre a necessidade da interação com parceiros diversos e a busca de uma identidade por parte da criança, as quais devem ser constituídas num clima de segurança, autonomia e exploração, para tanto considera fundamental a exploração do lúdico, num ambiente onde os tempos escolares sejam coerentes aos diferentes ritmos de aprendizagem.

O brincar é uma atividade séria, que deve ser respeitada pelo adulto, pois na mesma proporção em que este dedica toda sua atenção ao trabalho, a criança o faz ao brincar, sendo este repleto de significados, pois para ela, segundo Seber (1995), seriedade, alegria, esforço e interesse não são sentimentos antagônicos, a criança empenha ao ato de brincar o mesmo esforço que dedica ao andar, falar ou comer.

O ato de brincar favorece, conforme enfatiza Oliveira (2002), o equilíbrio afetivo da criança, lhe possibilita que tome posse de signos sociais já constituídos,

exigindo também uma transformação gradativa das formas pelas quais se relaciona com o mundo, que se dão, entre outras, através da comunicação interpessoal, da negociação de regras e dos papéis que assume ao construir sua brincadeira. A criança desenvolve assim, a memória, sua representação de mundo, de si e do outro, sente prazer ao brincar e envolve-se em valiosas situações de emoção e afetividade.

Moyles (2002) enfatiza que o brincar, além do meio de aprendizagem que representa, permite que adultos perceptivos e competentes possam aprender sobre as especificidades da criança, fornecendo assim um ponto de partida para que possam auxiliá-las na aquisição de novas aprendizagens. É brincando que a criança experimenta o mundo adulto e representa sobre sua compreensão. O brincar permite que corpo e cérebro estejam ativos, o que motiva e desafia a criança na busca de novas informações e conhecimentos, podendo representar, por vezes, a fuga da realidade, para evitar, muitas vezes, uma situação que não lhe agrada ou a qual a criança não compreende.

Devido à relevância do brincar para as crianças e a sua motivação para ele, o brincar deve estar impregnado nas atividades de aprendizagem apresentadas às crianças, em vez de ser considerado um estorvo ou uma atividade residual. (MOYLES, 2002, p. 100).

A utilização do brincar na escola, por vezes equivocado, traz à tona as discussões entre brincar e trabalho, diante da idéia de que o brincar representa o ócio, e que as atividades para serem representativas à aprendizagem precisam necessariamente estar vinculadas a uma rotina rígida, e a uma metodologia tradicional de transmissão de conteúdos, como descreve Moyles et al (2006).

No contexto da Educação Infantil, devido à ausência de profissionais capazes de compreender e discutir o valor do brincar corporal na prática educativa, por vezes esta atividade é suprimida diante de inúmeras outras ações que compõe o cotidiano escolar, como se ler, escrever, calcular, não tivesse nenhuma relação com o corpo, com o brincar.

Moyles (2002) e Seber (1995) abordam sobre a relação entre aprendizagem, prazer e trabalho, destacando que a escola precisa romper com este paradigma socialmente construído, desvinculando assim o aprender do poder e da dominação, para que então o educador possa empregar no fazer pedagógico o repertório de brincadeiras que a criança conhece, a fim de permitir uma infinidade de possibilidades pedagógicas

que incluem o brincar corporal, orientando dessa maneira a elaboração e a efetivação da aprendizagem.

CAPÍTULO 2

O BRINCAR CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPREENSÃO DE CRIANÇA, CORPO E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

2.1 O BRINCAR CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em algum lugar, bem lá no fundo de cada um de nós, parece haver um sentimento de que aquilo que não dói não vai nos fazer bem, tipo “ tudo o que arde cura”! Portanto, algo como o brincar, com seus altos níveis de motivação e potencial divertimento, parece, de certa maneira, não ser apropriada em ambientes institucionais
Janet Moyles.

O corpo foi historicamente negligenciado na formação humana, seja em âmbito pessoal ou nas instituições de ensino. Aspectos relacionados sobre o brincar, a criança e o corpo, nos instigam a pensar como se constitui a prática pedagógica da Educação Infantil na atualidade, qual o espaço e a atenção destinada ao brincar, especificamente ao brincar corporal. Assim, tratamos a seguir das especificidades da Educação Infantil quanto ao brincar e o corpo, o educador e a criança que integram este nível de ensino.

Elementos disciplinadores e docilizantes são constituintes de ações efetivadas na instituição educativa da qual participamos, tanto alunos como educadores. Hoje tais ações já não tão evidentes ou impostas, permanecem dissipadas em nosso cotidiano pedagógico, seja na organização do espaço escolar, ou na atuação dos educadores, que trazem resquícios da dominação e do controle sobre o corpo. Estes são verificados nas discussões e polêmicas instauradas entre brincar e aprender, nos espaços escassos e restritos para as crianças brincarem, impossibilitando o movimento e a exploração corporal.

Este brincar e este corpo, negligenciados na escola, integram culturalmente a história dos mais diversos povos, que de maneiras distintas e por motivos próprios de cada cultura, cantam, dançam, se expressam e se comunicam corporalmente.

Sabemos também que a escola privilegia a educação intelectual centrando suas preocupações e atividades em conteúdos cognitivos. Diante dessa preponderância intelectual o movimento humano passou a ter pouco espaço nas preocupações educativas e na constituição dos currículos de cada curso. O ensino passou, desta maneira, a voltar-se preferentemente para a inteligência, ou para a memória, ou para a vontade. O homem é, portanto, visualizado como um ser inteligente, volitivo e consciente. O homem como ser capaz de movimento, parece pouco ou nada significar para as atuais pedagogias. (SANTIN, 1987, p. 39).

Apontamos como importantes as observações de Santin (1987) sobre o corpo e o movimento na escola, onde ele enfatiza que os saberes constituídos por meio das pesquisas sobre corporeidade, provenientes da filosofia e da educação física, podem oferecer ao educador infantil subsídios importantes para as discussões e a compreensão sobre o corpo enquanto elemento constitutivo do brincar, pois pode possibilitar o entendimento e a superação da dualidade corpo/mente com a qual convivemos.

Compreendemos a escola como instituição formal de ensino socialmente constituída, que todo cidadão tem direito ao seu acesso, que visa à disseminação do conhecimento científico e sistematizado, bem como o atendimento de necessidades específicas de um determinado período histórico, e ainda como meio de construção e apropriação da cultura.

Independentemente do contexto ao qual a escola atende, está inserida em diferentes ambientes culturais, está, portanto exposta a diversas realidades, valores, necessidades e aspirações. Consideramos que o indivíduo se constitui em meio a influências culturais do ambiente ao qual integra. Geertz (1989) destaca que o tornar-se humano é o tornar-se individual, e que esta individualidade é direcionada pelos padrões culturais, pelos quais constituímos, organizamos e direcionamos nossas vidas.

Percebemos o corpo e suas manifestações como um importante componente cultural, nele são inscritas histórias, costumes e valores de diferentes contextos históricos e sociais. (GEERTZ, 1989; SANTIN, 1987).

Moyles et al (2006) enfatiza as diferentes abordagens do brincar em cada país e em cada cultura, destacando o valor do reconhecimento tanto destas especificidades quanto do lugar de onde se pesquisa e se descreve o brincar, visto que a necessidade do brincar é oficialmente reconhecida, mas segundo a pesquisadora o seu valor como instrumento educacional não foi necessariamente aceito por todas as culturas.

Para Moyles et al (2006) a dicotomia brincar/trabalhar dificulta o entendimento do brincar, visto que brincar é atrelado ao prazer e o trabalho ao sofrimento, a autora ainda ressalta que a superação desta dicotomia poderia dar fim a necessidade de convencer constantemente a políticos e outros integrantes da sociedade, de que quando a criança brinca, ela também aprende.

Em relação à abordagem do direito de brincar, o mesmo é destacado na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança em 1959, assim como está subentendido no Artigo nº 227 da Constituição Federal de 1988, ao tratar do direito da criança ao lazer e a cultura, e enfatizado no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº

8.069, de 13 de julho de 1990 em seu artigo 16, onde trata do direito a liberdade, e enfatiza o brincar, praticar esportes e divertir-se.

Quanto às legislações e documentos específicos da área educacional, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, que em seu Artigo nº 29 do Capítulo II, assegura o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil; e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 1), que descreve a utilização do brincar como meio de atender as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, as quais são descritas no capítulo 1, intitulado Educar, o qual evidencia que:

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras. (BRASIL, vol. 1, 1998, p. 28).

Diante da necessidade de apropriação de conteúdos sociais destacados no RCNEI (BRASIL, 1998) que norteia a prática pedagógica das instituições de Educação Infantil brasileiras, encontramos espaço para as discussões e considerações sobre o brincar corporal como meio de acesso e compreensão dos citados papéis, valores e atitudes necessários à educação da criança pequena, visto que pelo corpo e o brincar a criança interage e toma posse da cultura que a cerca.

Os estudos de Moyles (2002) e Moyles et al (2006) desenvolvidos juntamente com uma equipe de pesquisadores que buscam compreender as mais diversas formas e implicações do brincar, nos trazem importantes considerações acerca da relação brincar/corpo/escola. O brincar é discutido e apresentado de acordo com culturas, espaços, gênero, e suas interfaces diante das diferentes áreas de conhecimento que compõe o currículo escolar.

Neste sentido, ao nos mobilizarmos diante da problemática do brincar corporal na Educação Infantil, ressaltamos que nos encontramos em um país miscigenado, de um povo culturalmente corporal, de influência do dançar afro, do corpo colorido do

indígena, do bater de pés da roda portuguesa, do falar com as mãos dos italianos, dentre tantas outras características corpóreo/expressivas. E este “corpo” e esta cultura permanecem fora da escola.

Abordamos os aspectos de comprometimento cultural da escola, apontando que estes nos revelam as especificidades do fazer pedagógico, que permeiam a compreensão do aluno, do ambiente escolar e da prática do educador. O olhar atento aos aspectos culturais de cada um dos componentes da escola pode detectar realidades e possibilidades diferenciadas, facilitando a compreensão das suas representações bem como das suas reestruturações. Considerando a análise da prática do brincar corporal na Educação Infantil, acreditamos que a concepção de corpo do educador é permeada por relações de poder e docilização, sendo fortemente influenciada por concepções culturais, que tendem à dualidade corpo/mente.

A criança ao adentrar no ambiente formal de educação, traz consigo experiências, valores e conhecimentos anteriores à vivência escolar, que fazem parte do ambiente cultural ao qual pertence, e que não podem ser negligenciados pela escola. Mediante a necessidade de compreensão do modo pelo qual a criança aprende, Gonçalves (1994) ressalta que a aprendizagem de conteúdos é uma prática sem corpo, não apenas pela exigência de um aluno imóvel, mas principalmente por que a característica do ensino é colocar o educando em um mundo distinto daquele onde ele age, interage, pensa e aprende com seu corpo.

Para Moyles et al (2006, p. 18) “a sensibilidade dos educadores em relação ao brincar jamais poderá ser suficientemente enfatizada”, a autora destaca ainda a importância da capacidade de centrar as atividades naquele que brinca, ou seja, na criança.

2.1.2 A prática pedagógica na Educação Infantil e o brincar corporal

Quando os adultos começam a tratar concretamente da provisão de um brincar de alta qualidade e do seu envolvimento nisso, eles logo descobrem como é difícil para um adulto brincar com uma criança!
Janet Moyles

Considerando cultura, ambiente sócio-afetivo, interação, escolarização, aprendizagem, entre outros fatores relacionados à criança e a infância, diversos são os estudos em educação e psicologia que abordam sobre as características e as especificidades da criança.

Quanto à escolarização, consideramos que corpo, e por consequência, a ludicidade (brincar, jogar, divertir-se) tornam-se elementos de dominação e docilização com a institucionalização da Educação Infantil, este disciplinamento, como descreve Foucault (2007), acaba por distanciar a criança de seu próprio corpo, que deve conter sua energia e obedecer às normas.

Diante destas consequências corporais e disciplinadoras da Modernidade, formam-se gerações e gerações de seres que ignoram as reais capacidades exploratórias, cognitivas, de sensibilidade e prazer que envolve a prática corporal. Neste ambiente escolar restritivo e de controle, é que o homem é formado, consequência do que Freire (1999) denomina de educação bancária, no qual conteúdos são “depositados” sem articulação com o real, sem sentido, por meio de corpos docilizados, receptivos, calados e organizados.

A escola tende a valorizar o ensino tradicional, responsável por posturas racionais, de formação única e metódica. Foucault (2007) enfatiza que a disciplina controla os corpos, produzindo a individualidade composta de quatro características: celular, dada pelo jogo de repartição espacial; orgânica, caracterizada pela codificação das atividades; genética, pela acumulação do tempo e combinatória, vista na composição das forças, usando a disciplina como forma de adestramento e manipulação do indivíduo. De acordo com Marques (2003, p. 18), a escola formal valoriza o conhecimento analítico, descritivo e linear, em detrimento de um conhecimento sintético, corporal e intuitivo.

Destacamos que apesar dos estudos específicos da área, a Educação Infantil incorporou diversos elementos da estrutura rígida e punitiva do já estabelecido sistema educacional, como as divisões por idades, a regulação do tempo, delimitação do espaço e instauração de rígidas rotinas organizativas.

O lúdico, o corpo e as diferenças entre as crianças acabam se perdendo diante de um sistema massificante, direcionado a uma lógica capitalista, excludente, seletiva e racionalista, onde o ambiente, as emoções, sentimentos e prazeres são renegados. Diante das reflexões de Moyles (2002) e Moyles et al (2006) sobre o brincar, encontramos em Soares e Figueiredo (2009) importantes contribuições para nossos estudos sobre o brincar corporal:

Brincar não consiste em perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo... Habilmente a escola sufoca qualquer possibilidade de existência corporal por parte da criança, dando ênfase incansavelmente ao cognitivismo, tão ao gosto de uma sociedade que é especialista em formar rebanhos. (SOARES; FIGUEIREDO, 2009, p. 124).

Compreendemos aqui a expressão “formar rebanhos”, utilizada pelos autores, no contexto docilizante e disciplinador discutido neste estudo mediante as obras de Foucault (1979; 2007) e demais pesquisadores. Assim, verificamos que a atividade corporal, elemento naturalmente constitutivo da criança e essencial ao seu desenvolvimento e aprendizagem, foi ao longo da história da educação desprezada na escola, sendo a mesma impregnada de formas de dominação e poder, as quais segundo Foucault (2007) fazem com que o ambiente escolar adquira forma sombria, triste e excludente.

O brincar corporal é abordado e considerado no contexto escolar, como uma das formas auxiliares na obtenção de uma educação integral da criança, é um tema amplo e complexo que deve ser considerado e enfatizado nos seus aspectos pedagógicos, onde os benefícios em relação ao desenvolvimento infantil devem ser evidenciados, bem como as relações humanas e o processo de ensino e aprendizagem, portanto, sua inserção no contexto da escola deve ser valorizada.

Tendo em vista a necessidade de análise e compreensão da prática pedagógica na Educação Infantil, particularmente no que se refere ao brincar corporal, trazemos à discussão os objetivos que compõe a Educação Infantil, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), o mesmo aponta que:

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 63).

Apontamos que, no texto acima, aparecem inúmeras possibilidades de trabalho corporal a partir de expressões como “descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo”, “vínculos afetivos e de troca”, “relações sociais”, “brincar”, “diferentes linguagens”, “manifestações culturais”. As possibilidades e o entendimento destes objetivos serão apresentados no decorrer deste estudo e discutidos posteriormente na análise dos dados. Ressaltamos que uma postura docilizante e controladora por parte do educador e do ambiente escolar, podem impedir a efetivação de tais objetivos.

Carvalho (2005) ressalta o corpo na perspectiva foucaultiana, sendo entendido como superfície de inscrição dos acontecimentos, onde neste são encontradas as marcas de diferentes culturas, espaços e grupos sociais. O autor enfatiza que o corpo é constituído de múltiplos processos que recebem significados pela cultura, sendo por estes constantemente modificados.

As questões corporais e expressivas estão relacionadas às formas culturais de linguagem de maneira mais intensa ou restrita em determinadas sociedades, portanto o corpo sempre se faz presente, sendo que a exploração, o brincar e o criar, integram a constituição da pessoa humana, aqui consideramos especificamente da criança.

Ao tratar do movimento implícito no ato de brincar, Seber (1995) enfatiza que seu domínio interfere diretamente nos relacionamentos sociais e nos sentimentos, visto que quando o pensamento da criança se desenvolve, é por meio dos movimentos que ela inicialmente se expressa, e posteriormente também o fará por meio da linguagem.

Trazemos à discussão a contribuição de Dantas (1998), que ao tratar do paradoxo brincar/trabalhar destaca aspectos da relação adulto/criança/brincar corporal. A autora destaca o valor do movimento, relatando que a própria incontinência motora, a alegria do movimento pelo movimento, natural da criança, gera conflitos com o adulto, que não é capaz de compreender tal expressão, visto que o desejo do adulto, mesmo que não explicitado em palavras, seja de imobilidade e silêncio.

O brincar físico, assim denominado por Moyles (2002), e aqui tratado como brincar corporal, caracteriza-se como sendo uma das formas mais representativas do lúdico, cabendo ao educador garantir o desenvolvimento da aprendizagem em seus diversos fatores, sejam eles intelectual, físico, moral, social, ético ou estético, numa compreensão abrangente de aprendizagem. A criança precisa compreender a si mesma e ter confiança em suas capacidades para o desenvolvimento de sua autonomia.

Tratamos como sendo fundamental o entendimento de que as práticas lúdicas e corpóreas relacionam-se estreitamente a compreensão do educador quanto a sua atuação pedagógica, as concepções que permeiam seu cotidiano educativo, a percepção deste quanto à criança e ao corpo. Apontamos como pertinentes as reflexões de Carvalho (2005) ao tratar das marcas que são conferidas aos corpos, e a relação destas com a cultura dos indivíduos, visto que estas nos remetem as questões norteadoras deste estudo, especificamente quando buscamos verificar como ocorrem as práticas pedagógicas dos educadores em relação ao corpo infantil.

Para Lemos (2007), especialistas de algumas áreas de conhecimento construíram conhecimentos em torno do brincar, tendo esta atividade como um mecanismo de controle da infância na modernidade, sujeitando as crianças a certos modos de viver e agir, produzindo corpos infantilizados, obedientes e capacitados, assim, ressalta a necessidade de emergência de novas formas de experimentação da vida através do brincar, que não estejam aprisionadas a modelos capitalistas e instrumentais. Através das discussões apresentadas pelo autor, ressaltamos o caráter instrumental do brincar na Educação Infantil, o qual carece ser tratado com prudência, diante dos discursos de aprender brincando. A criança aprende sim pelo brincar, porém a regulação e o

excessivo direcionamento deste brincar a objetivos específicos podem tolher a riqueza de possibilidades do brincar corporal.

Verificamos que o RCNEI (BRASIL, 1998) enfatiza o brincar como um espaço de atuação do educador, destacando que:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (BRASIL, vol. 1, p. 28).

Partindo do pressuposto que o RCNEI (BRASIL, 1998) é oficialmente considerado como diretriz para a Educação Infantil, tratamos como sendo limitadores os aspectos nele abordados, visto que remete ao educador o papel de figura central responsável pelo controle do brincar, possibilitando o entendimento de que a atividade reporta-se a um caráter meramente instrumental, pois diante do que se quer ensinar é estruturado um brincar.

Considerando o que compõe o RCNEI (BRASIL, 1998) na sua totalidade para a Educação Infantil, evidenciamos que as palavras brincar e corpo aparecem inúmeras vezes ao longo do documento, porém sem suficientes elementos que os articulem, ou ainda que relacionem o brincar com o movimento corporal.

Mediante a importância de se considerar as questões relacionadas ao corpo na educação da criança, bem como no fazer pedagógico do educador, Garanhani (2000) corrobora ao enfatizar que conhecimentos e discussões que enfatizem o corpo devem estar inseridos no processo de formação dos educadores, para que então possam compreender os significados do corpo infantil. A autora a partir de pesquisas com educadores apresenta dados importantes sobre a atuação pedagógica lúdica na educação infantil, os quais nos trazem elementos valiosos para este estudo. Ressaltamos dentre as considerações da autora, a atenção dedicada à formação dos educadores, quesito este indispensável para uma prática pedagógica coerente e de qualidade.

Ao utilizarmos a expressão “prática pedagógica lúdica”, nos remetemos a Moyles (2002), para a qual o lúdico engloba vários elementos infantis como o movimento, o brincar, a fantasia, a interação e a linguagem, os quais se constituem em

fundamentos para a construção de uma educação da infância. Moyles (2002, p. 21) enfatiza que:

A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionadas pela situação lúdica (e também por outras). Se acrescentarmos a isso a oportunidade de ser parte de uma experiência que, embora possivelmente exigente, não é ameaçadora, é isenta de constrangimento e permite ao participante uma interação significativa com o meio ambiente, as vantagens do brincar ficam mais aparentes.

Ao tratarmos da importância da prática pedagógica lúdica na Educação Infantil, ressaltamos a fala de Alves (2005, p. 65, 66) que nos remete a ação lúdica do educador:

Há brinquedos que são desafios ao corpo, à sua força, habilidade, paciência... E há brinquedos que são desafiados à inteligência. A inteligência gosta de brincar. Brincando ela salta e fica mais inteligente ainda. Brinquedo é tônico para a inteligência. Mas se ela tem que fazer coisas que não são desafio, ela fica preguiçosa e emburrecida. Todo conhecimento científico começa com um desafio: um enigma a ser decifrado. [...]. Brinquedos, desafios a inteligência. Mas, para isso, é claro, é preciso que o professor saiba brincar e tenha uma cara de criança, ao ensinar. Cara feia não combina com brinquedo...

A necessidade de um educador adequadamente preparado para brincar é ressaltada na sutileza das palavras de Alves (2005), que em muitos de seus escritos menciona os desafios e os encantos da prática educativa, e a grandiosidade das relações humanas, do afeto, do corpo expressivo e livre. Apontamos que estas características estão implícitas no cotidiano pedagógico e precisam ser percebidas pelos educadores.

Em relação ao papel da atividade corporal e lúdica contextualizada e inserida ao cotidiano educativo, verificamos a necessidade de um estudo da criança mais direcionado a sua realidade, suas necessidades e possibilidades.

Constatamos a existência de grande número de pesquisas que apontam a necessidade de que a criança seja ouvida e percebida como ser integrante e participativo do processo da construção de conhecimentos, bem como em sua participação social, como vem sendo discutida nos estudos da Sociologia da Infância. (SARMENTO, 2002; 2005; 2007).

A compreensão de criança, de acordo com Dornelles (2005) perpassa o entendimento desta enquanto um ser de seu tempo, de uma realidade específica e de capacidades que transcendem a fragilidade e a inocência. Pensar a criança hoje, segundo

a autora, requer atenção ao corpo, a expressão e a atenção ao que esta criança tem a dizer.

2.2 A CRIANÇA HOJE: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Considerando os aspectos históricos e sociais que influenciam na concepção de infância, criança e educação, e que perpassam as práticas pedagógicas da Educação Infantil, encontramos na Sociologia da Infância novas possibilidades de compreensão da criança, bem como da prática educativa. Ao buscarmos analisar a atuação lúdica do educador, verificamos a necessidade de reflexões sobre a criança de hoje, suas necessidades e sua compreensão.

Ao tratarmos no capítulo anterior da instauração de um sentimento de infância durante a Modernidade, e conseqüentemente da organização social em estabelecer o atendimento a estes seres vistos como frágeis e indefesos, nos permite compreender algumas das características da Educação Infantil, das quais pertencem o assistencialismo e o cuidado, e que incidem diretamente nas concepções de corpo e lúdico que foram estabelecidas.

O que não pode deixar de ser anotado senão como um paradoxo, com expressivo significado social, é que as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos. A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A infância como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *in-fans* – o que não fala. (SARMENTO, 2005, p. 23).

Sarmento (2008) ressalta que na Modernidade foram instauradas práticas de confinamento das crianças ao espaço privado, sob os cuidados da família e das instituições sociais, a partir de princípios de eugenia²² e assistencialismo, estabelecidos diante da percepção que se constituiu da criança como ser frágil e moldável, para protegê-las de possível desviância²³ ou de indigência, preservando assim, o caráter e a saúde. O autor remete-se a Foucault (2007) que define a escola como dispositivo simbólico de inculcação cultural e disciplinamento, fatores estes fundamentais para a

²² Referente a condições propícias ao melhoramento da raça humana (Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa).

²³ Termo utilizado por Sarmento (2008, p. 19) com sentido de desencaminhar.

compreensão a respeito do corpo e o espaço que tem no ambiente escolar. A infância segundo Sarmiento (2005) é historicamente construída, num processo longo que atribuiu a ela um estatuto social, com normas e referenciais do seu lugar na sociedade.

Em entrevista concedida a Delgado e Muller (2006), Manuel Jacinto Sarmiento destaca que o lugar da criança na contemporaneidade é de mudança, superando a negatividade que a constituiu, e a caracteriza como ser que não trabalha, não vota e não é eleita, não é punível por crimes, características dentre outras, que definem as ações de instituições como a escola e a família.

A Sociologia da Infância considera as formas próprias de participação da criança na vida coletiva, visto que todas desde bebês têm múltiplas linguagens, interagem com o mundo, vinculam-se ao real, trabalham em diversas atividades que preenchem seu cotidiano, suas vidas possuem múltiplas dimensões, agem e interagem, pensam, sentem, se comunicam e constroem seu ambiente. (SARMENTO, 2005).

Os estudos da Sociologia da Infância nos permitem um olhar para a criança como ser social, que participa, opina, pensa e sente, diante de seu contexto cultural, possibilitando a superação da visão adultocêntrica, permitindo percebê-la por ela mesma.

Partindo das abordagens de Emile Durkheim (1858-1917) sobre a socialização e a transmissão cultural, a Sociologia da Infância direciona a atenção para a análise da infância em si mesma, como categoria sociológica do tipo geracional. (SARMENTO, 2002).

Sarmiento (2002; 2005; 2007) e Quinteiro (2002) ressaltam que, ao tratarmos do aspecto social da infância, a criança passa a ser compreendida como ator social, e podemos olhar seus mundos de acordo com as interações que estabelecem com os adultos.

Conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância. Isto vale por dizer que os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem completo sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana. Essas condições, relativamente a cada categoria geracional, constituem o pano de fundo sobre o qual intervém cada um dos actores, ou, dito de modo mais rigoroso, exprimem o conjunto de constrangimentos estruturais que cada membro da sociedade continuamente sofre, interpreta, reproduz e refaz na sua interacção com os outros. (SARMENTO, 2002, p. 268).

Amparado nos estudos de Corsaro (1997), Sarmiento (2005; 2007) destaca que as crianças não são apenas receptáculos passivos da cultura adulta, e sim que se constituem

como sujeitos da produção cultural, mas que a interpretam de acordo com suas possibilidades, com seus códigos interpretativos próprios, o que caracteriza para Corsaro, uma reprodução interpretativa.

As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (SARMENTO, 2005, p. 21).

O conceito de geração²⁴, reconstruído pela Sociologia da Infância, nos permite compreender que:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte as variações demográficas, as relações econômicas [...]. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída de seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p. 365, 366).

Nesta perspectiva, de acordo com Trevisan (2007), rejeitamos a idéia da criança naturalmente desenvolvida, sendo esta tratada como ser que recebe, transforma e recria aquilo que absorve, atribuindo-lhes significados diferenciados, de acordo com o que vive. A autora ressalta que devido à diversidade da cultura, devemos tratar não mais de infância, mas sim de infâncias, visto que a contexto possibilita diferentes vivências, e necessariamente constitui diferentes infâncias. Considerando os estudos de Sarmiento (2002), Trevisan (2007) destaca que a infância não poderá mais ser compreendida como idade da não-fala, não-razão, ou não trabalho, visto que as crianças apresentam múltiplas linguagens, constroem sua razão nas interações do cotidiano e possuem múltiplas tarefas no ambiente que habitam.

Tomás (2007) enfatiza que a relação entre pares e a ludicidade são espaços para a compreensão da ação da criança, suas formas de interpretação e seus sentimentos, remetendo ao que Sarmiento (2004) denomina de processos de apropriação da realidade

²⁴ O conceito de geração do qual deriva a interpretação dada pela Sociologia da Infância, apóia-se em Karl Mannheim, para qual a geração consiste num grupo de pessoas de uma mesma época, que compartilham acontecimentos e experiências históricas durante sua formação, e por meio destes se origina uma consciência comum, que permanece durante toda a vida.

pela criança e apropriação do mundo. Dentre os autores que contribuíram para os estudos da infância, Sarmento e Gouvea (2008) enfatizam as abordagens de Walter Benjamin, ao tratar da criança como sujeita de diálogo, na busca de resgatar o patrimônio da cultura infantil (músicas, histórias, brinquedos e brincadeiras), e Johan Huizinga, que estabelece instigante estudo sobre o jogo, destacando a atividade lúdica não como domínio da criança, mas como forma de expressão humana. As considerações de Sarmento e Gouvea (2008) acerca do lúdico nos instigam ao estudo do brincar, especificamente do brincar corporal, neste estudo tratado sob a perspectiva de Janet Moyles (2002; 2006).

A partir dos conhecimentos apresentados a partir da Sociologia da Infância, ressaltamos as considerações de Delgado (s.d.), sobre as ações dos profissionais e pesquisadores da infância com e sobre a criança, visto que como tal não estamos isentos de uma visão estereotipada da mesma, que por vezes fazem de nossas ações e vozes um reflexo de modelos estereotipados e reguladores. “Elas se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização [...], nos modos de ser e estar no mundo”. (DELGADO, s.d., p. 4).

Assim, para o entendimento das particularidades da criança, do brincar corporal e da Educação Infantil, consideramos fundamental a abordagem do educador enquanto ser participativo e responsável pela compreensão e valorização do brincar na prática pedagógica.

2.3 A CRIANÇA DE HOJE E O EDUCADOR DE ONTEM? A NECESSIDADE DE UM NOVO OLHAR SOB A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] o brincar é a maneira de a criança aprender e que ignorar ou negligenciar o papel do brincar como meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida!
Lesley Abbott

Tendo como suporte teórico científico as abordagens de Foucault (1979; 2007) acerca do controle sobre o corpo, as reflexões de Sarmento (2002; 2005; 2007; 2008) como suporte para as discussões sobre a compreensão da criança da atualidade, e os

estudos de Moyles (2002; 2006) sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, buscamos novas possibilidades para a atuação pedagógica lúdica na Educação Infantil, considerando a importância de tratarmos do educador e de sua formação pessoal e profissional quanto ao brincar corporal, bem como sobre os processos de docilização e disciplinamento sofridos, visto que estes incidem diretamente no agir com a criança, e nos possibilitam um meio de análise da prática pedagógica.

As práticas educativas escolares e extra-escolares, que historicamente municiaram-se da produção científica sobre a criança, vêem-se diante de novas referências postas por tal produção, ao mesmo tempo em que é interrogada pela própria criança, em sua ação social. A emergência de novas formas de inserção e participação social da criança questiona as estratégias de intervenção produzidas pela pedagogia, fundadas num modelo de infância que não mais encontra eco na vida social. (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 13).

Moreira (1995) ressalta a importância do trabalho com o corpo no dia-a-dia da educação, visto que possibilita ao aluno refletir sobre o mesmo e sua relação com o ambiente e com os outros, e ainda reconhecer necessidades e desejos do corpo, assumindo uma postura profissional de valorização do lúdico, do prazer e da participação, que fazem parte do que denominamos de fazer pedagógico. Ainda segundo Moreira (1995) é indispensável à compreensão de que a educação se processa no corpo como um todo, e não somente na cabeça dos alunos.

Consideramos que esta perspectiva apresentada por Moreira (1995) e demais autores que tratam da corporeidade, possibilitam ao educador o re-pensar sobre o corpo e a educação, um remeter-se a sua trajetória enquanto aluno e educador, no sentido de rever as possibilidades ou impossibilidades corporais que lhes foram propiciadas, gerando novas formas de pensar e agir sobre o corpo da criança.

Compreender quem é o educador e quem é a criança no processo de escolarização é um fato fundamental para o entendimento das relações que se estabelecem no ambiente educativo, tratar de pessoas com possibilidades e dificuldades, capazes de superação e aprendizagem. Resgatar o lúdico e o corporal é respeitar a infância, suas capacidades interativas e imaginativas (GONÇALVES, 1994). Buscar nas atividades lúdico-corporais a integração, a aprendizagem, a expressividade e o estabelecimento de valores positivos em relação ao próprio corpo, sensações e emoções,

bem como ao outro como ser que também pensa e sente. Corpo do educador e do aluno integrados em um ambiente criativo, repleto de sensações, explorações e aprendizagens.

Quanto ao professor, suas ações pedagógicas, atitudes e opiniões provêm de um determinado contexto cultural e de sua formação, seja ela pessoal; profissional ou da própria prática educativa. Ao tratarmos especificamente da etapa da Educação Básica denominada Educação Infantil (LDB nº 9394/1996), enfatizamos a necessidade de um olhar criterioso sobre o educador em relação à sua compreensão sobre a criança, o corpo e o lúdico, bem como a concepção e a utilização do brincar e do movimento como recursos educativos, atentos ao fato de que deste entendimento decorre o fazer pedagógico.

O meio em que o educador se constituiu enquanto pessoa, suas relações consigo mesmo e com o outro, as razões pela qual optou pela profissão, o ambiente e os valores institucionais de sua formação inicial podem nos dar indícios para perceber as razões e os fundamentos que balizam a prática pedagógica. (TARDIF, 2000).

Ao tratarmos da prática pedagógica do educador, nos remetemos ao processo de sua formação pessoal e profissional, diante da realidade social e cultural, assim como das experiências corporais vivenciadas, considerando os dispositivos disciplinares que se entrelaçam nas práticas sociais e atingem diretamente os corpos. (DORNELLES, 2005). Estas experiências corporais e demais práticas sociais atreladas aos saberes científicos construídos, formam os imaginários e verdades de cada tempo, que são descritas por Arroyo (2008).

Estes aspectos relacionados ao corpo e a escola estão presentes, muitas vezes, no cotidiano escolar por meio de ações docilizantes e disciplinadoras, que antes de constituir a prática pedagógica do educador, o constituíram enquanto pessoa, entrelaçadas ao processo de formação pessoal e profissional, numa sociedade em que corpo e mente são elementos desarticulados, passíveis de controle.

[...] o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso e inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 2007, p. 130).

Barbosa e Carvalho (2006) enfatizam que pensar na produção a que somos submetidos é um processo importante para que enquanto pedagogos/as possamos problematizar as lógicas que nos inscrevem enquanto sujeitos. O espaço escolar, da forma como está organizado, distribuindo os corpos e agindo sobre eles, professores, alunos ou funcionários, inscrevem marcas identitárias²⁵, a partir da conformação destes corpos. Neste contexto de organização de tempo e espaço, os autores apontam que não estamos condenados a ser e fazer o que fazemos de nossas vidas, e que podemos deslocar o olhar, problematizar as práticas que por vezes nos fazem professores de outro tempo, outra época.

Apontamos que as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas à formação do educador, enquanto pessoa e profissional, e que estas não podem ser isoladas neste estudo. Muitos são os aspectos a serem revistos, porém para que possamos nos integrar a uma necessidade urgente de humanização da escola e da sociedade, os primeiros passos precisam partir do professor. Nesse sentido o professor carece de melhor formação inicial, bem como de espaços constantes de discussão e aprendizagem, que caracterizem uma formação continuada coerente e significativa, a fim de que seja um profissional capaz de discutir os fatos que ocorrem em sua realidade educacional, lutar pela melhoria das condições de trabalho, principalmente quando estas se relacionam a inclusão de alunos com necessidades especiais, visto que diante de suas especificidades necessitam de recursos diferenciados, sejam estes humanos ou materiais (GOMES, 2009). É necessário um professor capaz de integrar a todos em uma prática pedagógica humanizante atento as diversidades e a construção do conhecimento.

A atuação profissional, de acordo com Tardif (2000) encontra-se constantemente permeada por nossa vivência enquanto alunos e de nossas experiências relacionadas ao contexto educacional com o qual convivemos. Ao tratarmos de práticas corporais buscamos re-significar o corpo enquanto componente pedagógico, ressaltando que estas atividades incorporadas no cotidiano da Educação Infantil, tendem a propiciar uma aprendizagem significativa²⁶, incentivar a criatividade e a humanização das relações, estabelecidas corporalmente.

²⁵ O termo refere-se à identidade, que segundo Holanda (1988) é o conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa.

²⁶ O termo aprendizagem significativa tem como base a teoria de David Ausubel, para o qual a aprendizagem deve fazer sentido para a criança, à medida que esta se relaciona a conhecimentos previamente adquiridos. (MOREIRA, 1982).

A constituição de uma prática pedagógica que contemple o brincar corporal possibilita o contato do educador e do educando com seu próprio corpo, o autoconhecimento e o respeito às diferenças. Lutamos diariamente contra uma sociedade excludente e contra nossos próprios medos. Para Sarmiento (s.d.) a ludicidade integra os quatro eixos que estruturam as culturas de infância (interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração) os quais segundo o autor constituem um desafio científico, diante da urgência de um pensar a criança e suas particularidades no contexto social atual, ressaltando a seriedade do brincar como uma das mais significativas atividades sociais.

Destacamos que é grande a quantidade de publicações científicas versando sobre o brincar, distribuídas entre áreas como a Pedagogia, Psicologia e Educação Física, porém a maioria versa sobre aspectos instrumentais ou terapêuticos do brincar, com rara ênfase sobre o corpo no brincar.

Mediante as considerações do autor, apontamos como sendo urgente a tarefa da compreensão e efetivação do trabalho lúdico e corporal na prática educativa, preterido em prol de um processo de ensino e aprendizagem ainda centrado na transmissão de conhecimentos, na docilização e a disciplinarização dos educandos (VEIGA-NETO, 2007). Assim sendo, nos indagamos a respeito dos pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho pedagógico do professor que atua na Educação Infantil em relação ao corpo, ao movimento e a ludicidade no ambiente escolar, e como se constitui sua prática pedagógica diante destes conhecimentos.

Segundo Garanhan e Moro (2000) se faz necessário também considerar o perfil profissional do educador, sua formação e as peculiaridades do sistema educacional no qual está inserido, assim como é relevante as ações e relações do profissional nesse contexto social.

Amparados nos estudos de Foucault (1979; 2007) e nas discussões propostas por Veiga-Neto (2007), consideramos que a maneira pela qual o educador compreende o saber, o poder e a si mesmo refletem diretamente em suas ações pedagógicas. Ao tratarmos do educador e das relações de poder na Educação Infantil, encontramos em Barbosa (2006), Bujes (2001); Dornelles (2005), Carvalho (2005), César (2004) e Narodowski (1993) discussões que nos amparam e incentivam a analisar as implicações entre educador/corpo/lúdico/poder.

Consideramos que o poder, segundo Foucault (1979; 2007), se estabelece em todos os níveis da sociedade, e é percebido também no processo de formação dos

educadores. A própria organização da Educação Infantil se estabelece pelo domínio e disciplinamento da criança, e este poder ao longo do tempo se entrelaça na concepção de educação, de criança, e na prática pedagógica, e influenciam a existência (ou não) de uma prática lúdica. Os educadores, ora reconhecidos como cuidadores ora como preparadores de crianças para a entrada destas na escola se vêem entre a ludicidade e a exigência de um ensino formal e regulador, que permita as crianças acompanharem o ritmo da escola.

A partir das reflexões apresentadas sobre o papel do lúdico na prática educativa, para o desenvolvimento integral da criança, verificamos que este brincar apresenta-se de diferentes formas, com características próprias a cada fase pela qual a criança passa ao longo da infância.

O corpo, de acordo com Marinho et al (2007), é o caminho para o mundo interior, para a subjetividade. Representa a alegria, a vivacidade, a emoção e a fantasia, que se manifestam, na criança, através das representações lúdicas, no brincar e no jogo. A educação precisa considerar não só a vida intelectual do aluno, mas também sua vida afetiva, corporal, social e espiritual, em busca do re-encantamento do processo de ensino e aprendizagem.

Verificamos que as pesquisas apontam diversas possibilidades e necessidades relacionadas à educação da criança. A evolução social e tecnológica nos faz refletir sobre como estão agindo os seres humanos diante de tantas inovações, e como estamos absorvendo as mesmas, e as incorporando (ou não) em nossa vivência cotidiana. A mudança de paradigma em relação ao ser humano nos faz questionar como estamos tratando nossas crianças hoje, sendo necessário repensar a idéia de que investir nelas é “pensar no futuro”.

Consideramos que reside no brincar uma imensa gama de possibilidades de compreensão da criança, bem como de novas perspectivas para uma atuação pedagógica na Educação Infantil. Esta apropriação do lúdico pode ter como ponto de partida a compreensão do educador enquanto ser corporal e lúdico, superando os limites impostos pelas práticas disciplinadoras e docilizantes, instaurando um fazer pedagógico diferenciado e significativo na Educação Infantil.

CAPITULO 3

OS CAMINHOS DA PESQUISA E DA PESQUISADORA

3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Neste capítulo apresentamos a trajetória metodológica que percorremos para a realização da investigação sobre a prática pedagógica do educador da infância e suas relações com as vivências corporais e lúdicas, desenvolvida nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do Município de Ponta Grossa-PR.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Com base na abordagem de Martins (2008) a pesquisa qualitativa é reconhecida como meio para compreender o modo de ser do homem, como este se constituiu e como é tratada sua vida, linguagem e trabalho, possibilitando uma análise do que o homem é, e o que busca conhecer, explicitada por meio de uma descrição clara e coerente.

Strauss e Corbin (2008) enfatizam que a pesquisa qualitativa pode abordar sobre a vida de pessoas, as experiências vividas, comportamentos, emoções, bem como sobre o funcionamento organizacional, fenômenos culturais, movimentos sociais e interação entre nações, podendo ser usados para áreas substanciais sobre as quais há pouco conhecimento produzido, assim como para as quais se sabe muito, no intuito de se constituírem em novos entendimentos.

De acordo com Chizzotti (2003) a pesquisa qualitativa envolve pessoas, fatos e locais que compõe o objeto de estudo, extraíndo destes significados visíveis e latentes, que requer do pesquisador sensibilidade para perceber e interpretar os dados obtidos, transformando-os posteriormente num texto cuidadosamente escrito, com critérios científicos que descrevem os significados acessíveis ou velados do objeto de pesquisa.

Quanto à análise qualitativa, esta é realizada por processo não-matemático de interpretação, cujo intuito é descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar estes conceitos e relações em um esquema explanatório teórico. (STRAUSS; CORBIN, 2008).

De acordo com Brito (2001) as escolhas metodológicas de um pesquisador delimitam as formas de construção de conhecimentos e as possibilidades de interação com o objeto/sujeito, bem como indicam a interação entre o objeto a conhecer e a personalidade do pesquisador. Lüdke e André (1986) ressaltam que é importante lembrar que a pesquisa como uma atividade humana e social, traz consigo valores, interesses e princípios que norteiam o pesquisador, fazendo com que os pressupostos que orientam seu pensamento norteiem também sua abordagem de pesquisa.

Buscamos obter através deste estudo dados significativos, por meio da interação entre o problema de pesquisa, a fundamentação teórica e o fazer pedagógico do educador da infância. Ao tratar da importância da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2003, p. 232) enfatiza que:

[...] cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa [...] reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos²⁷ de analisá-la e descrevê-la.

A partir das contribuições de Brito (2001), Chizzotti (2003), Moreira e Caleffe (2006), Martins (2008) e Strauss e Corbin (2008), buscamos a constituição de um estudo coerente, com relevância no campo científico e social da educação, partindo de discussões pertinentes ao fazer pedagógico da Educação Infantil, diante de instrumentos de coleta de dados adequados à pesquisa qualitativa, para obtenção de dados significativos e possíveis de serem articulados com o referencial teórico proposto, para atender aos objetivos e questões que norteiam esta pesquisa.

3.2 O CAMPO DA PESQUISA

A fim de obtermos autorização para a realização da pesquisa junto aos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa - PR (CMEIs), primeiramente foi encaminhada a solicitação para seu desenvolvimento, sendo a mesma protocolada junto a Prefeitura e direcionada a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR.

Após o decorrer dos trâmites legais do projeto de pesquisa, junto à referida Secretaria Municipal de Educação, e a aprovação da inserção da pesquisadora nas Instituições de Educação Infantil (EI), os CMEIs, pela Senhora Secretária de Educação, ocorreu à apresentação da proposta para a coleta de dados junto à Coordenadora de EI, a qual definiu as instituições aonde seria efetivada a pesquisa. Em data posterior, aconteceram as visitas aos CMEIs, para apresentação da pesquisadora às diretoras e educadoras das instituições, ficando assim estabelecido o campo desta pesquisa. Nesta

²⁷ adj (nomóteta+ico) 1 desus Que se refere à legislação, ou ao processo de fazer leis. Filosofia, Diz-se dos juízos inferidos da observação dos fatos, que a todos se impõem, adotados uma escala e um método; por oposição a juízos idiográficos, ou de experiência pessoal, só para ela válidos. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/nomotetico>. Acessado em 25/06/2010.

ocasião, as diretoras dos CMEIs receberam da pesquisadora o ofício de apresentação da pesquisa (anexo1).

A pesquisa foi realizada em três (3) Centros de Educação Infantil (CMEIs) da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR, que estão localizados em diferentes regiões da cidade, da mesma participaram vinte e um (21) educadores da infância que atuam nos referidos CMEIs, este grupo inclui tanto os educadores regentes das turmas como os auxiliares.

A utilização do termo “educador da infância” neste estudo justifica-se pela inserção dos professores regentes e dos professores auxiliares como população da pesquisa, pois ambos atuam diretamente com as crianças. Estudos de Cerizara (1999) e Garanhan (2006) apontam a inclusão dos dois tipos de profissionais em pesquisas sobre a Educação Infantil e utilizam o termo “educadora” quando a estes se referem.

3.2.1 Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Ponta Grossa-PR

Os CMEIs integram a Rede Municipal de Educação do Município de Ponta Grossa-PR, os mesmos são vinculados a Secretaria de Educação, sendo organizados de acordo com a legislação vigente (LDB nº 9394/1996; RCNEI/BRASIL, 1998) e com os documentos organizados de acordo com as especificidades do município (Projeto político pedagógico, Plano Municipal de Educação).

Para a denominação dos CMEIs, que compõe o campo desta pesquisa, optamos pela utilização de nomes fictícios, aqui definidos pelas cores azul, verde e vermelho. A cor para cada um dos CMEIs foi definida de forma aleatória por sorteio.

As informações contidas na descrição dos CMEIs foram obtidas a partir das observações realizadas, das quais destacamos apenas as características pertinentes ao estudo, como espaço físico para o desenvolvimento das atividades corporais lúdicas, bem como o material disponível para a realização das mesmas.

Evidenciamos que os CMEIs que constituem o campo desta pesquisa são relativamente novos, obedecendo aparentemente um padrão na configuração dos espaços físicos, aspecto este que constitui um dado relevante para posterior análise entre espaço e prática lúdica. Este dado foi obtido a partir das observações em relação aos prédios dos CMEIs, e confirmado após a verificação das placas de inauguração destas instituições de ensino. Algumas particularidades são verificadas devido ao espaço para a construção, localização e forma do terreno onde cada um dos CMEIs foi construído.

CMEI “Verde”

O CMEI verde está localizado numa região afastada do centro de Ponta Grossa, é uma instituição recente, de construção nova, que atende crianças em período matutino, vespertino ou integral, com cinco (5) turmas, organizadas em berçário, Maternal I e II, Jardim I e II, atendendo crianças dos oito (8) meses aos cinco (5) anos de idade. Atende crianças de classe médio-baixa da região vizinha ao CMEI. A média de alunos matriculados por turma é de vinte e cinco (25) crianças. Porém as condições climáticas, de saúde das crianças (gripes, viroses...) ou de acordo com a necessidade dos pais (diaristas, folgas do trabalho) alteram o número de crianças presentes diariamente na instituição.

A instituição é administrada por uma professora da Rede Municipal de Ensino, que ocupa o cargo de direção. Devido ao número pequeno de alunos, a instituição não conta com pedagogo, ficando tais funções sob a responsabilidade da diretora.

O espaço externo da escola é amplo, há uma pequena quadra, calçadas amplas, gramado e parque. As salas de aula são pequenas, há banheiros de uso coletivo e vários lavatórios, a sala do berçário possui espaço de higiene de uso exclusivo (trocador/banheiro). No interior da escola há um espaço amplo na entrada, onde podem ser realizadas atividades.

O refeitório é bem equipado, amplo e organizado. A instituição possui ainda um espaço denominado brinquedoteca²⁸ e uma sala de recursos, visto que há alunos com necessidades especiais matriculados na escola.

CMEI “Vermelho”

O CMEI “Vermelho” está localizado na região central de Ponta Grossa, é uma instituição recente, de construção nova, em estrutura vertical, com rampas e corrimões adequados ao acesso dos alunos ao piso superior. Atende crianças em período matutino, vespertino ou integral com dez (10) turmas, organizadas em Maternal I e II, Jardim I e II, acolhe crianças dos oito (8) meses aos cinco (5) anos de idade.

²⁸ A denominação brinquedoteca talvez não seja adequada, visto que a mesma requer de acordo com Ramalho e Silva (2004) uma determinada forma de organização e utilização. Consideramos mais coerente definir então como sala de brinquedos. Considerando a atividade lúdica como componente curricular da EI, apontamos que a constituição destes espaços merecem ampla reflexão e possível reorganização, para que não permaneçam desvinculados do cotidiano pedagógico.

A instituição é administrada por duas professoras da Rede Municipal de Ensino, que ocupam o cargo de direção e pedagoga, e atende crianças de classe baixa e média da região vizinha ao CMEI. A média de alunos matriculados por turma é de vinte e cinco (25). De acordo com as observações realizadas, neste CMEI há uma maior regularidade quanto à frequência dos alunos.

O espaço externo da escola é pequeno, há uma calçada com bancos e mesas, o parque é pequeno e possui grama sintética, As salas de aula são de tamanho regular, possuem banheiros adequados à utilização das crianças. Quanto ao tamanho das salas de aula, verificamos que algumas se tornam pequenas de acordo com o número de alunos que compõe a turma.

As salas de Maternal I possuem refeitório de uso exclusivo, bem como espaço externo com acesso direto às salas de aula (solário). Há no interior da escola espaço amplo, no primeiro piso, onde podem ser realizadas atividades. O refeitório é bem equipado e organizado, porém torna-se pequeno de acordo com o número de crianças presentes no momento da refeição. A instituição possui ainda um espaço denominado brinquedoteca, sala de vídeo, banheiros de uso coletivo e vários lavatórios.

CMEI “Azul”

O CMEI “Azul” está localizado numa região afastada do centro de Ponta Grossa, é também uma instituição recente, de construção nova, que atende crianças em período matutino, vespertino ou integral com cinco (5) turmas, organizadas em Maternal I e II, Jardim I e II, atendendo crianças de um (1) a cinco (5) anos de idade. Atende crianças de classe médio-baixa da região vizinha ao CMEI. A média de alunos matriculados por turma é de vinte e cinco (25), porém a frequência dos alunos não é estável, devido às condições climáticas, de saúde das crianças ou do regime de trabalho dos pais/responsáveis.

A instituição é administrada por uma professora da Rede Municipal de Educação, que ocupa o cargo de direção. Devido ao número pequeno de alunos, a instituição não conta com pedagogo, ficando tais funções sob a responsabilidade da direção da escola.

O espaço externo da escola é amplo, possui calçadas, gramado com árvores e parque. As salas de aula são pequenas, há banheiros de uso coletivo, trocador e vários lavatórios. No interior da escola verificamos um espaço amplo na entrada, onde podem

ser realizadas atividades. A sala de Maternal I possui acesso direto ao pátio externo, o que facilita para as educadoras a realização de atividades fora de sala de aula, porém o espaço é compartilhado com os demais alunos do CMEI.

O refeitório é bem equipado, amplo e organizado. A instituição possui ainda um espaço denominado brinquedoteca.

3.2.2 As educadoras dos CMEIs

Para um maior entendimento da prática pedagógica pesquisada, buscamos obter algumas informações consideradas pertinentes quanto os sujeitos do estudo. Os quadros²⁹ apresentados a seguir permitem a visualização dos dados referentes ao perfil das educadoras que participaram da pesquisa.

IDADE	NÚMERO DE EDUCADORAS
21 A 25 ANOS	01
26 A 30 ANOS	05
31 A 35 ANOS	04
36 A 40 ANOS	03
41 A 45 ANOS	01
46 A 50 ANOS	02

QUADRO 1 – Idade das educadoras.

Fonte: Autora

A população que compõe a pesquisa é exclusivamente feminina, com idade entre vinte e um (21) e cinquenta (50) anos, sendo que o tempo de atuação profissional das educadoras varia entre um (01) e trinta (30) anos. Participaram da pesquisa vinte e uma (21) educadoras.

²⁹ Os dados apresentados nos quadros foram extraídos dos registros obtidos por meio das observações e das entrevistas. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados compõem os anexos.

TITULAÇÃO	NÚMERO DE EDUCADORAS
Magistério	08
Pedagogia	04
Normal superior	01
Outra graduação	03
Especialização	04
Ensino Médio	01

QUADRO 2 – Formação profissional.
Fonte: Autora

Quanto à formação/titulação, das respondentes, consideramos o último nível relatado, sendo que uma (01) possui apenas ensino médio, oito (08) possuem formação em nível médio em curso de magistério/formação de docentes, quatro (04) possuem formação em nível superior em pedagogia, três (03) possuem formação em nível superior em outras áreas de conhecimento (Educação Física, Letras e Matemática); uma (01) possui formação no denominado curso normal superior; quatro (04) possuem curso de especialização (Educação Infantil, Educação Especial e Didática).

TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	NÚMERO DE EDUCADORAS
ATÉ 05 ANOS	07
06 A 10 ANOS	09
11 A 15 ANOS	01
16 A 20 ANOS	01
21 A 25 ANOS	01
26 A 30 ANOS	02

QUADRO 3 – Tempo de atuação profissional das educadoras.
Fonte: Autora

Em relação à população exclusivamente feminina, encontramos em Cambi (1999) e Eby (1976) considerações sobre a constituição das instituições de Educação Infantil (EI), inicialmente destinadas ao cuidado e manutenção da saúde, onde as cuidadoras deviam, de acordo com os autores, apresentar características semelhantes aquelas tidas como maternas, a fim de prover um ambiente aconchegante e saudável às

crianças, tidas como frágeis e dotadas de bondade. Este perfil do profissional que atua na EI permanece instituído, considerando a ausência de homens atuando neste nível de ensino. Verificamos que o tempo de atuação das educadoras varia entre um (01) e trinta (30) anos de serviço, o que proporcionou acesso a diferentes práticas pedagógicas, de acordo com diferentes concepções, níveis de formação e experiências em relação à atuação das mesmas com a criança pequena.

3.3 A COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados ocorreu entre os meses de abril a julho de 2010, sendo realizados semanalmente, foram assim organizados para que pudéssemos presenciar diferentes momentos da prática pedagógica em períodos diferenciados (matutino, vespertino e integral), assegurando dessa forma a obtenção de informações importantes sobre o brincar corporal na prática pedagógica da Educação Infantil.

Iniciamos as atividades com as observações, posteriormente com uma maior aproximação com as educadoras, procedemos à aplicação do questionário e mais adiante as entrevistas. As educadoras receberam e assinaram a documentação de autorização da pesquisa. (Anexo 01 e 02).

Quanto à inserção no campo de pesquisa e a aproximação com as educadoras, consideramos um momento delicado e importante para se estabelecer uma relação de confiança entre a pesquisadora e as educadoras, visando à obtenção de dados confiáveis para o estudo. Toda situação nova gera inseguranças, e a presença de uma pesquisadora em sala de aula remete as educadoras a uma situação de vigilância e controle, algumas se mostraram inseguras nos primeiros encontros, mas no decorrer das observações verificamos uma maior naturalidade nas ações pedagógicas por elas desenvolvidas.

O posicionamento da pesquisadora enquanto conhecedora da realidade da EI, e a experiência profissional neste nível de ensino corroboraram na medida em que as educadoras compreenderam o envolvimento com a situação a ser pesquisada.

As observações realizadas no CMEI “Verde” ocorreram nos meses de abril a julho, perfazendo um total de quarenta (40) horas de observações. No mês de junho foi aplicado o questionário para sete (07) educadoras desta instituição, dos quais cinco (05) foram devolvidos. Posteriormente foram realizadas as entrevistas com as educadoras, apenas uma estava ausente e não participou. Depois as entrevistas foram transcritas e analisadas.

No mesmo período ocorreram as observações nos CMEIs “Vermelho” e “Azul”. No CMEI “Vermelho” foram realizadas quarenta e duas (42) horas de observações. No mês de maio foi aplicado o questionário para oito (08) educadoras desta instituição, dos quais cinco (05) foram devolvidos. Posteriormente foram realizadas as entrevistas com sete (07) educadoras, as quais na sequência foram transcritas e analisadas.

No CMEI “Azul” foram realizadas cinquenta (50) horas de observações. No mês de maio foram aplicados os questionários para seis (06) educadoras desta instituição, todas responderam as questões e devolveram o instrumento. No mês de julho foram realizadas as entrevistas, cujos dados foram reunidos aos demais, sistematizados e analisados. O quadro a seguir (4) apresenta o cronograma de realização da coleta de dados e a carga horária das observações realizadas.

ETAPAS DA COLETA DE DADOS	CMEI VERDE	CMEI VERMELHO	CMEI AZUL
VISITA/ APRESENTAÇÃO	MARÇO (30)	MARÇO (30)	MARÇO (30)
OBSERVAÇÃO	ABRIL (12, 26) MAIO (03, 17, 31) JUNHO (07, 14, 21) JULHO (5)	ABRIL (06, 13, 27) MAIO (04, 11, 18, 25) JUNHO (01, 08, 15, 22) JULHO (6)	ABRIL (07, 14, 28) MAIO (05, 12, 19, 26) JUNHO (02, 04, 09, 16, 30) JULHO (7)
QUESTIONÁRIO	JUNHO (07)	MAIO (18)	MAIO (19)
ENTREVISTAS	JUNHO (21) JULHO (5)	JUNHO (22) JULHO (6)	JULHO (12)
TOTAL DE HORAS DAS OBSERVAÇÕES	40	42	50

QUADRO 4 – Cronograma das etapas da coleta de dados e carga horária das observações.

Fonte: Autora.

3.3.1 Os instrumentos da coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa foram a observação, o questionário e a entrevista. As observações ocorreram semanalmente em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Ponta Grossa - Paraná e os dados obtidos foram registrados numa ficha específica estruturada de acordo com as questões a serem buscadas em campo. O foco principal das observações esteve

voltado para as questões sobre a prática pedagógica do educador e suas relações com as vivências corporais e lúdicas, o brincar corporal. A ficha de observação foi construída com base em procedimento de pesquisa já utilizado por Finck (2005)³⁰. Para um maior detalhamento dos dados obtidos através das observações, foi utilizado também o diário de campo ou de pesquisa, tanto para registro das demais informações consideradas relevantes para o desenvolvimento do estudo, como para um maior detalhamento dos dados que fazem parte do contexto desta pesquisa.

3.3.1.1 A observação

Diante da necessidade de obtenção de informações a respeito do brincar corporal na prática pedagógica da EI, optamos pela utilização da observação para a captação da realidade. De acordo com Pádua (2003) somos acostumados a uma observação assistemática e informal da realidade, porém, quando esta se constitui como fonte de dados para pesquisa, requer sistematização³¹, com foco em um dado aspecto da realidade, do qual se elabora um conhecimento científico.

Segundo a referida autora o pesquisador pode fazer uso de roteiros previamente definidos que auxiliem na obtenção de um registro padronizado. Pádua (2003) ainda enfatiza que a observação constitui um processo ativo e seletivo, visto que é precedido de hipóteses formuladas pelo pesquisador quanto ao tema investigado, bem como por um referencial teórico, interesses, objetivos e de suas expectativas em relação à pesquisa.

A ficha para o registro das observações, como já evidenciamos, foi criada a partir do instrumento de pesquisa já validado por Finck (2005). Os demais fatores relevantes constituíram os escritos do diário de campo. Para Pádua (2003) o diário de campo (diário de pesquisa) constitui um registro cotidiano dos acontecimentos, conversas, rotinas, podendo conter dados que antes não foram considerados na estruturação dos instrumentos de coleta de dados. Segundo Pádua (2005) quanto mais

³⁰ FINCK, S. C. M. **La Educación Física y el Deporte en la Escuela Pública en Ponta Grossa - Paraná/PR (Brasil) en la enseñanza fundamental en el tercer y cuarto ciclo: análisis del cotidiano de maestro y perspectivas de cambios en la enseñanza.** Tese de Doutorado. Leon, Espanha: UNILEON, 2005.

³¹ De acordo com Pádua (2003) a observação sistemática é também denominada como observação estruturada ou controlada.

sistematizado e detalhado for o conteúdo dos registros, maior será a contribuição para a análise e interpretação das situações observadas.

A organização da ficha de observação teve como critério a obtenção de informações sobre a instituição observada e a prática pedagógica do educador da Educação Infantil em relação ao brincar corporal. Outros indicadores que possam interferir na efetivação de uma prática pedagógica lúdica foram considerados, sendo eles: prática pedagógica/concepção/tendência; ludicidade, corpo e movimento; interesse e participação dos alunos; relação professor/aluno; relação aluno/aluno; espaço para as aulas-espaço externo; relação ludicidade/planejamento pedagógico. Os registros apresentam as características dessas ocorrências, considerando a forma como se apresentavam. (FINCK, 2005).

A ficha de observação contém os dados de identificação da (s) educadora (s) e da turma de alunos, titulação da (s) educadora (s), tempo de atuação da (s) educadora (s) na Educação Infantil, data, período de realização das observações, número de alunos presentes, número de educadoras e conteúdo predominante.

Para facilitar o registro durante as observações, alguns dos aspectos observados foram destacados ao final da ficha, para os quais foram atribuídos critérios definidos por siglas, compondo assim uma legenda estruturada como se apresenta a seguir.

Prática pedagógica/concepção/tendência:
R = romântica; CO= cognitiva; CR = crítica
Ludicidade
P= predominante; A= ausente; EA= existe em algumas atividades; BL = brincar livre
Corpo e movimento
P= predominante; A= ausente; EA= existe em algumas atividades
Interesse e participação dos alunos:
AP= alta; MP= média; BP= baixa; NP= não há participação
Relação professor x aluno
E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssimo
A= autoritário; D= democrático
Relação aluno x aluno
E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssimo
Espaço para as aulas – espaço externo

A= amplo; S= suficiente; I= insuficiente; P=precário.
Material para as aulas:
E= excelente; B= bom; R= razoável; I= insuficiente; P= precário.
Relação ludicidade/planejamento pedagógico
E= excelente; C= coerente; I = insatisfatória

QUADRO 5- Legenda utilizada para o registro das observações.

Fonte: Autora

Iniciamos a coleta de dados com a Ficha A (Apêndice 01), a mesma foi estruturada antes da pesquisadora ir a campo e organizada a partir das questões e objetivos da pesquisa, com ênfase na verificação da prática pedagógica do educador da infância em relação ao brincar corporal.

Após os primeiros contatos com as instituições de Educação Infantil (CMEIs), e das primeiras observações realizadas, verificamos que alguns dos itens listados na Ficha A tinham critérios de registro que não abarcavam a complexidade de itens como a ludicidade e as questões referentes ao corpo, movimento e brincar. Fizemos então uma adequação do referido instrumento para uma melhor adequação aos objetivos da pesquisa que resultou na Ficha B (apêndice 02), na qual foram inseridos os critérios brincar livre (BL) e esparramar brinquedo (EB) ³².

Justificamos a adoção destes critérios pela incidência de determinados “procedimentos” adotados pelas educadoras, os quais são considerados por nós como inadequados para a prática pedagógica na Educação Infantil, os mesmos são denominados como brincar livre (BL) e esparramar brinquedo (EB). Entendemos que estes “procedimentos” são efetivados pelas educadoras sem interação ou subsídios suficientes que possam garantir a qualidade do brincar corporal nas práticas pedagógicas observadas, tais como: poucos brinquedos, restrições a pegar este ou aquele brinquedo e o controle das ações corporais (não correr, não gritar, etc.).

De acordo com Moyles (2002) a qualidade do brincar livre em ambiente escolar está relacionada à qualidade e quantidade do material disponibilizado, bem como da

³² Expressão adaptada pela pesquisadora, com base na expressão “professor rola -bola” utilizada para definir práticas pedagógicas da área de Educação Física. Professor “rola-bola” é uma expressão utilizada no universo escolar para descrever o professor de Educação Física que permite que os alunos joguem sem qualquer intervenção pedagógica (KAEFER; WITTIZORECKI, 2009). Neste caso, nos remetemos ao educador que esparrama o brinquedo sem intervenção pedagógica. Ressaltamos que o brinquedo serve de suporte da brincadeira, e que embora reconheçamos a importância deste brincar, neste contexto do EB está implícito a baixa qualidade e a pequena quantidade de brinquedos oferecidos as crianças, assim como as restrições que são feitas as crianças em relação ao que ela pode ou não pegar para brincar, bem como do que ela pode ou não brincar.

interação propiciada. Como material, apontamos não apenas os brinquedos, mas também os espaços disponibilizados, para que possam ser explorados pela criança.

Evidenciamos que pouco adianta ter na escola brinquedos em quantidade e espaços amplos se a interação criança/objeto/espaço é controlada constantemente pela educadora. Marinho et al (2007) ressaltam a importância da valorização do brincar livre na escola, evidenciam ainda que esta atividade deve propiciar à criança certa independência na escolha de seus companheiros e do papel que assumirão nas brincadeiras.

Carvalho (2005) amparado nos estudos de Ratto (2004) destaca que as brincadeiras denominadas livres materializam relações sociais consideradas corretas e adequadas, e passam a ser percebidas como naturais e espontâneas. O tempo, a disposição dos brinquedos, o espaço, os deslocamentos, são estratégias que disciplinam os corpos dos indivíduos.

3.3.1.2 O questionário

O questionário aplicado está estruturado com questões acerca da compreensão de educação e Educação Infantil, do corpo, da ludicidade, da vivência corporal do educador e da existência de espaço para estudos e práticas que envolvam o brincar corporal no processo de formação do educador, visto que consideramos que os aspectos formativos incidem diretamente sobre a prática pedagógica.

Segundo Strauss e Corbin (2008) a boa pergunta é aquela que conduz o pesquisador a respostas que favorecem o desenvolvimento de formulação teórica, as questões que guiam entrevistas, questionários e observações são denominadas orientadoras.

Pádua (2003) enfatiza que na elaboração do questionário devem ser consideradas as questões de maior relevância, relacionadas à hipótese que o estudo quer demonstrar, provar ou verificar. Assim, o questionário requer um razoável conhecimento por parte do pesquisador sobre o tema proposto para o desenvolvimento da pesquisa.

Justificamos a aplicação do questionário considerando que a articulação dos três instrumentos utilizados na coleta de dados pode oferecer elementos de maior confiabilidade para a análise a qual nos propomos, considerando que informações como a compreensão de criança, de educação e de corpo, obtidas através das respostas do

questionário, podem facilitar o entendimento de determinadas práticas pedagógicas, tendo como base a triangulação dos dados obtidos.

O questionário organizado para a obtenção de informações pertinentes a este estudo foi em sua primeira versão (Questionário A - Apêndice 03), estruturado com doze (12) questões do tipo abertas e itens para a identificação de algumas características dos educadores, as quais são consideradas importantes para este estudo tais como: o nome do educador, a idade, a identificação da instituição onde atua, bem como a titulação e o tempo de serviço como professor.

Para a validação do referido instrumento, optamos pela aplicação de seis (06) questionários em caráter de teste, sendo que cada dois (02) foram aplicados para os professores de cada um dos CMEIs que constituem o campo desta pesquisa. Para a escolha das professoras foi utilizado o critério de nível de atuação na Instituição, isto é uma educadora que atuasse na creche e outra no pré-escolar, seguindo a definição apontada na LDB nº 9394/1996 para a classificação das turmas de Educação Infantil. Adotamos este critério para inserir no teste do questionário, educadoras que atuassem com crianças de idades diferenciadas.

Com a obtenção dos dados, verificamos a necessidade de rever o instrumento do questionário, no qual incluímos as seguintes questões: O que é ludicidade? Você gosta de brincar com seus alunos?

A versão definitiva do questionário ficou composta então, de quatorze (14) questões abertas, que contemplassem dados de identificação e características das educadoras que pudessem contribuir para a pesquisa. Tendo em vista os princípios éticos que norteiam a pesquisa científica, optamos pela exclusão dos itens de identificação o nome do professor e a instituição de ensino onde atua como educador.

O questionário em sua versão final, aqui denominada Questionário B (apêndice 04) foi aplicado às educadoras que participaram da pesquisa. Destes, dezessete (17) foram devolvidos, num prazo que variou de vinte a quarenta e cinco dias para a resolução das questões. A identificação dos respondentes foi realizada por meio da numeração de um (01) a dezessete (17), atribuídos de acordo com a ordem do recebimento dos questionários.

3.3.1.3 – A entrevista

Devido à subjetividade a que se referem às questões que norteiam esta pesquisa, as quais visam verificar de que maneira se organiza a prática pedagógica do educador da infância em relação ao brincar corporal, optamos pelo uso da entrevista por entendermos que este instrumento é capaz de atender a necessidade de coleta de dados referente aos aspectos da vida pessoal e profissional do entrevistado, no que diz respeito a sua trajetória escolar enquanto aluno e educador diante do brincar corporal.

A entrevista realizada é do tipo semi-estruturada, a qual compreende um instrumento flexível, que de acordo com Lüdke e André (1986) é adequado para a realização de pesquisas em educação. O referido instrumento de coleta de dados é composto de questões específicas sobre o educador e sua relação com o corpo no decorrer do processo de formação pessoal (infância, adolescência e vida adulta), escolar e profissional, e a compreensão do brincar, visando obter informações que complementem os dados obtidos durante as observações e questionários, com a intenção de compreender aspectos subjetivos relativos ao educador e sua relação com o corpo e o brincar.

Em relação à entrevista na pesquisa em educação, destacamos o aspecto da interação social, devido às relações entre entrevistador e entrevistado, a qual envolve uma situação de interação humana, onde devem ser consideradas as percepções do outro e de si mesmo, as expectativas, sentimentos, interpretações dos protagonistas, isto é do entrevistador e do entrevistado. Além das informações o entrevistador precisa conquistar a confiança do entrevistado para que o mesmo colabore fornecendo dados relevantes para a efetivação do estudo.

A entrevista deve ser realizada mediante concordância do entrevistado, que deverá colaborar com um conhecimento que seja importante para o pesquisador. Durante a entrevista, é inevitável o ocultamento de determinadas informações, à medida que o entrevistado possui suas representações de mundo, de si e do entrevistador. (SZYMANSKI, 2010).

Quanto ao desenvolvimento da entrevista, Szymanski (2010) descreve que este procedimento deve ser encaminhado a partir de um contato inicial através de uma apresentação, seguida de permissão para o desenvolvimento da pesquisa, bem como dos esclarecimentos e procedimentos que se fizerem necessários.

Ressaltamos que a permissão para a coleta de dados e informações quanto ao estudo foram realizadas no mês de abril, durante as primeiras visitas aos CMEIs, visto que esta etapa envolve outras fases que antecederam a entrevista.

A realização da entrevista foi encaminhada a partir de fases denominadas como aquecimento, destinada ao estabelecimento de um clima informal entre entrevistador e entrevistado, e a obtenção de dados pessoais do participante. A questão desencadeadora da entrevista tem o objetivo de incentivar a fala do participante, e deve ser cuidadosamente elaborada de acordo com os objetivos da pesquisa, visando à obtenção de informações pertinentes ao tema, evitando assim a indução de respostas e o equívoco em relação aos termos de compreensão por parte do entrevistado. (SZYMANSKI, 2010).

3.4 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Strauss e Corbin (2008) enfatizam que são três os componentes principais da pesquisa qualitativa, os dados, os procedimentos e os relatórios. Os dados podem ser provenientes de diferentes fontes, como observações, entrevistas, documentos, filmes, entre outros. Os procedimentos são utilizados para conceituar e deduzir os dados, elaborar categorias de acordo com as propriedades dos dados, e estabelecerem relações com conceitos (codificação). Quanto aos relatórios, os mesmos consistem na discussão e disseminação dos resultados.

Os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa serão analisados com auxílio da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977), que constitui no estudo do significado do que os atores sociais exteriorizam no discurso, apontando ainda a frequência ou ausência de determinadas características do conteúdo.

Com base nos escritos de Strauss e Corbin (2008) sobre a pesquisa qualitativa, consideramos que este estudo é norteado por uma questão de pesquisa cuja fonte é a experiência pessoal e profissional da pesquisadora, assim, destacamos a necessidade de vigilância constante por parte da mesma, no sentido de manter o equilíbrio entre os critérios de objetividade e subjetividade, minimizando a interferência da sua experiência nas análises dos dados, visando tratar destes com sensibilidade, para ver além do óbvio e desvelar algo novo.

De acordo com os referidos autores, a experiência profissional pode favorecer esta sensibilidade, se usada corretamente. “Fazer pesquisa é um trabalho duro. Também

é divertido e excitante. Na verdade, nada se compara ao prazer da descoberta.” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 26).

Para uma melhor visualização e compreensão dos dados coletados na pesquisa, apresentamos os mesmos a partir da triangulação de dados, na intenção de apresentar de maneira integrada as diferentes informações obtidas através dos instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo.

3.4.1- A análise de conteúdo (BARDIN, 1977)

A utilização da análise de conteúdo não é uma prática recente, Triviños (1987) enfatiza que esta prática é utilizada desde as primeiras interpretações dos livros sagrados. A sistematização desta metodologia evolui consideravelmente no decorrer dos séculos, tendo em “L’analyse de contenu”, de Laurence Bardin, publicada em 1977, a configuração detalhada da técnica, seus princípios e conceitos fundamentais.

A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas utilizadas para a análise do conteúdo das mensagens, e estes conteúdos podem ser considerados em seus aspectos quantitativos ou qualitativos. (BARDIN, 1977).

O intuito da aplicação desta metodologia é a possibilidade de interpretação e de conhecimento do que há por trás das palavras, o método constitui um instrumento polimorfo e polifuncional. Bardin (1977) destaca que para Berelson (1954) a metodologia não apresenta qualidades mágicas, visto que a mesma depende das idéias do pesquisador.

Bardin (1977) apresenta a idéia de inferência, as informações contidas nos dados, sistematizadas e interpretadas possibilitam conclusões. Triviños (1987) destaca que a inferência pode partir das informações do conteúdo da mensagem ou de premissas levantadas do resultado do estudo dos dados.

O processo de uso da análise de conteúdo compreende etapas distintas, denominadas como pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. A pré-análise consiste na organização do material, a partir da leitura flutuante, para contato e conhecimento do material a ser analisado; a descrição analítica consiste em codificar, classificar e categorizar os dados obtidos, portanto refere-se à organização de quadros ou diagramas para a visualização das informações; e a interpretação referencial consiste no processo de articulação dos dados com os demais materiais, estabelecendo relações com a fundamentação teórica do estudo.

3.4.2 As categorias

As categorias, para Strauss e Corbin (2008) podem ser compreendidas como conceitos que podem ser agrupados sob outro mais abstrato, sendo as mesmas baseadas na capacidade do pesquisador de explicar o que está acontecendo, assim, a organização dos dados em categorias favorece a redução de unidades com as quais o pesquisador irá trabalhar, ou seja, em categorias que pode explicar ou prever. À medida que os conceitos se acumulam, o analista inicia o processo de agrupá-los, ou seja, categorizá-los. De acordo com Bardin (1977) as categorias têm como objetivo fornecer por meio da condensação, uma forma simplificada da representação dos dados brutos.

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos pode ser que estas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Lüdke e André (1986) enfatizam que a categorização ultrapassa a mera descrição, no intuito de acrescentar algo ao que já existe sobre o assunto em discussão. Este acréscimo pode significar uma nova perspectiva teórica a partir de um conjunto de proposições, até o levantamento de questões a serem exploradas em futuros estudos. As informações obtidas através dos instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas, foram organizadas por temas, decorrentes das questões norteadoras deste estudo e do referencial teórico utilizado, os quais deram origem às categorias, que compreendem conceitos centrais para a abordagem dos temas que compõe a pesquisa, seguindo o procedimento por “caixas” descrito por Bardin (1977). Tal procedimento consiste em classificar os diferentes elementos suscetíveis de interpretação ou sentido, para introduzir ordem na confusão inicial, estas “caixas” dependem dos critérios de classificação, de acordo com o que se espera encontrar.

Assim, os critérios adotados para elaborar as categorias de análise dos questionários consistem nos elementos fundamentais para a compreensão dos educadores, envolvidos na pesquisa, acerca dos temas do estudo, são eles: os pressupostos teóricos que fundamentam a prática lúdica; a vivência corporal e lúdica do educador e a prática pedagógica lúdica.

Evidenciamos que as categorias são compostas por elementos extraídos dos três instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa (observação, questionário, entrevista), que serão discutidos a partir da triangulação dos dados.

O quadro a seguir apresenta os elementos a serem discutidos em cada uma das categorias.

Categoria 1 Pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica do educador da infância	Categoria 2 A prática pedagógica do educador da infância na perspectiva do brincar corporal
Concepção de criança	Entendimento da ludicidade na Educação Infantil
Concepção de corpo e movimento	Necessidade da atividade corporal na Educação Infantil
Concepção de Educação	Utilização do brincar na prática pedagógica
Princípios e objetivos da Educação Infantil	Manifestação do educador em relação ao brincar com as crianças/alunos
Concepção de ludicidade	Prática corporal na vida do educador
Relação entre atividade corporal e produção de conhecimentos	Relevância do brincar para o educador da infância
Corpo e ludicidade na formação profissional do educador	Vivência corporal pessoal do educador da infância
	Vivência corporal do educador da infância na sua escolarização básica
	Vivência corporal do educador da infância na sua formação profissional

QUADRO 6 – Sistematização dos dados para elaboração das categorias a partir da triangulação de dados.

Fonte: Autora

3.5 – A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Para uma melhor interpretação e compreensão dos dados obtidos durante o estudo, optamos pela apresentação e discussão dos mesmos a partir da triangulação de dados.

De acordo com os estudos de Denzin (1979); Minayo e Sanches (1993); Minayo; Cruz e Neto (1999), amparados nos escritos de Denzin (1979) o conceito de triangulação é proveniente do interacionismo simbólico e significa a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista, podendo abarcar a atividade conjunta de pesquisadores com formação diferenciada, a visão de vários informantes bem como do emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que se estabelece durante o

trabalho de investigação, permitindo que, na prática de pesquisa ocorra a interação, a crítica intersubjetiva e a comparação. (MINAYO, s.d.).

A pesquisa acerca do conceito de “triangulação” revelou-se interessante em vários pontos: é um conceito que não nasce nas ciências sociais, mas antes na navegação e na topografia; é um conceito importado e é apropriado, sobretudo, por um autor (Denzin), que o utiliza, amplia e “abre o leque” de imprecisão do conceito considerando quatro tipos diferentes de “triangulação” (a “triangulação de dados”, a “triangulação do investigador”, a “triangulação teórica” e a “triangulação metodológica”); é um conceito cuja origem se enraíza muito na noção de validade, mas que, em face dos argumentos e das críticas realizadas, ultrapassa a sua visão clássica e ortodoxa e se expande, pelo que alguns autores consideram que a “triangulação” também é uma forma de integrar diferentes perspectivas no fenómeno em estudo (Kelle, 2001; Kelle e Erzberger, 2005; Flick, 2005a), também é uma forma de descoberta de paradoxos e contradições (Kelle e Erzberger, 2005), e também é uma forma de desenvolvimento (Greene et al., 1989). (DUARTE, 2009, p. 21, 22).

A partir da abordagem apresentada por André (1983) e Triviños (2008), para os quais a triangulação consiste em uma combinação de múltiplas fontes de dados, métodos de coleta e perspectivas de investigação, optamos pela re-organização dos dados de acordo com categorias provenientes das questões norteadoras deste estudo. As mesmas são debatidas a partir do enlace dos dados obtidos para uma melhor discussão do tema proposto, mediante uma análise interpretativa com base no referencial teórico adotado para a investigação, com o intuito de abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo.

A “triangulação de dados” refere-se a recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Distinguindo subtipos de triangulação, Denzin propõe que se estude o fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes [...]. (DUARTE, 2009, p. 11).

Assim, julgamos pertinente neste momento do estudo, a apresentação dos dados através da triangulação, na intenção de comparar e chegar à convergência das informações que foram obtidas pelos diferentes instrumentos, e também como meio para verificar a validade da forma de classificação e organização dos dados que serão analisados e discutidos. (ANDRÉ, 1983).

CAPÍTULO 4

OBSERVAR, QUESTIONAR, OUVIR... REPENSAR: UMA ANÁLISE DO BRINCAR CORPORAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“É a sociedade que fez de mim professor e minha personalidade é social; mas isso não significa que eu não possa impedir-me de me conduzir como um canalha ou sádico com meus alunos.”

(Bernard Charlot)

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De acordo com Strauss e Corbin (2008) o momento de análise é a interação entre o pesquisador e os dados obtidos para o estudo, um momento de ciência e arte respectivamente. Ciência devido ao grau de rigor ao tratar os dados, e criatividade devido à capacidade criadora para definir categorias e perguntas estimulantes, comparando e extraindo assim um esquema diferenciado e inovador, integrado e realista, construído a partir dos dados brutos. Deste modo, durante a pesquisa buscamos um equilíbrio entre ciência e criatividade.

Teorização é o ato de construir, [...] a partir de dados um esquema explanatório que integre sistematicamente vários conceitos por meio de declarações de relações. Uma teoria faz mais do que gerar entendimento ou pintar um quadro vivo. Ela permite aos usuários explicar e prever fatos, fornecendo, assim, diretrizes para a ação. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 37).

Durante a análise dos dados o pesquisador trabalha com todo o material obtido no decorrer da pesquisa, que implica numa organização e definição dos pontos mais relevantes, para posteriormente submetê-los a uma avaliação, na busca de relações e inferências com nível mais elevado de abstração. Neste processo são tomadas decisões sobre aspectos a serem enfatizados ou eliminados, diante dos dados que o pesquisador tem em mãos. Estas decisões constituem um movimento constante, que acompanha o pesquisador até a fase final do trabalho, os quais decorrem dos princípios teóricos que fundamentam o estudo e do que foi aprendido durante a pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste sentido, a análise a que nos propomos apresenta elementos dos três (3) instrumentos utilizados na coleta de dados (observação, questionário, entrevista), os mesmos serão apresentados de forma integrada para a validação das discussões.

De acordo com Bogdan e Biklen (1982) o conteúdo das observações deve conter uma parte descritiva e outra reflexiva. Quanto à característica descritiva, apresentamos as especificidades do campo de pesquisa relevantes ao estudo proposto, definidas como número de educadoras por turma, divisão dos alunos por turma, concepção pedagógica e práticas lúdicas das educadoras. Optamos por inserir as reflexões permeando o texto, para melhor compreensão das descrições apresentadas.

Para a identificação das respostas emitidas pelas educadoras, obtidas através dos questionários, adotamos como critério a numeração das respondentes de um (01) a dezessete (17). Para a identificação das respostas emitidas pelas educadoras nas dezenove (19) entrevistas realizadas, utilizamos letras, sendo da letra “A” até a letra “S”, as mesmas foram atribuídas de acordo com a ordem de realização das entrevistas.

Muitas foram as possibilidades refletidas diante da intenção e da necessidade do estudo do corpo e do movimento como elementos do brincar, no contexto da prática pedagógica da EI. Após a re-elaboração do texto apresentado no exame de qualificação, de acordo com as sugestões apresentadas pela banca avaliadora trazemos as análises dos dados da pesquisa.

Optamos inicialmente pela discussão dos pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica das educadoras, posteriormente apresentamos e analisamos as especificidades do brincar corporal na prática pedagógica da EI, ambos fundamentados no referencial teórico científico selecionado para subsidiar a pesquisa.

Assim, os pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica da educadora da infância e o brincar corporal na Educação Infantil, constituem as duas categorias de análise nas quais estão organizados os dados obtidos, os quais serão apresentados e discutidos a seguir.

4.2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCADORA DA INFÂNCIA

4.2.1 Educação, Educação Infantil e concepção de criança

Tendo em vista os fundamentos teóricos apresentados no Capítulo I, sobre a concepção de infância e criança e sua trajetória histórica e social, e a necessidade de compreendermos quais pressupostos balizam a prática pedagógica do educador da infância, efetivaremos primeiramente sua descrição e análise, para posteriormente descrevermos as ações pedagógicas deste educador em sua prática na Educação Infantil (EI).

As respostas das educadoras quanto à compreensão de educação apresentam um maior número de termos relacionados ao aprender, no qual estão implícitos os termos conhecimento, aprendizagem e ensinar/aprender.

A relação educação e conhecimento foram por muito tempo a base da educação formal, com ênfase nos aspectos cognitivos e no conhecimento clássico. As mudanças do mundo contemporâneo instigaram mudanças, as quais foram discutidas e deram origem ao Relatório Delors (1998), que contempla os quatro pilares da educação onde além do aprender a conhecer, é enfatizado o aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (MARINHO et al, 2007).

Madeira e Silva (2010) enfatizam que construímos os sentidos das coisas de acordo com nossas pertencas, com o propósito de estabelecer possibilidades de comunicação, assim, o sentido de educação atribuído pelas educadoras relaciona-se com o grupo ao qual pertencem ou com as experiências que tenham vivenciado ou sido submetidas. A seguir destacamos as respostas emitidas por cinco (5) educadoras, as quais revelam a concepção que as mesmas têm sobre educação.

É a transmissão de conhecimentos. (Questionário - Educadora 08).

Um processo de ensinar e aprender. (Questionário - Educadora 09).

Entendo que é o desenvolvimento de capacidades visando sempre a integração social e cultural, auxiliando o desenvolvimento de capacidades corporais, afetivas, emocionais éticas na perspectiva de contribuir para formação integrada de cada um. (Questionário - Educadora 10).

Educação para mim é ir além da transmissão de conhecimentos, é o cuidar, e propiciar oportunidades. Para que a criança desenvolva o seu físico, psicológico e intelectual criando momentos de brincadeiras, higiene pessoal e interação num ambiente de respeito e amor. (Questionário – Educadora 01).

Educação é um processo adquirido desde a infância até a fase adulta envolvendo teorias e convenções do ser humano, físico, intelectual e moral. (Questionário – Educadora 06).

Alguns termos são utilizados pelas educadoras, tais como físico, psicológico e intelectual, os mesmos indicam que a educação é considerada por elas como um processo que deve ocorrer de forma integral, numa perspectiva da totalidade do ser, pois como enfatiza Moreira (1995), a educação é processada no corpo todo, e não apenas na cabeça dos alunos. Tendo em vista o tema da pesquisa, tais respostas permeiam vários momentos da coleta de dados, porém constatamos que as educadoras não sabem dizer quais seriam os fundamentos teóricos científicos que subsidiam a concepção de

educação que dizem ter. Assim sendo, acreditamos que as educadoras se apropriam de um discurso de educação integral, bem como apontam propostas pedagógicas inovadoras, porém sem conhecimento suficiente que dê suporte teórico científico para o desenvolvimento das mesmas.

Quanto à compreensão de EI apresentada pelas educadoras, encontramos algumas divergências em relação à concepção inicial de educação, visto que as respostas se deslocam do aprender, evidenciado num primeiro momento, ao conviver, agora foco das atribuições da EI, dentre as quais as educadoras destacaram os aspectos de convivência, autonomia, respeito, solidariedade, ética, criatividade, imaginação e sensibilidade. Consideramos que esta concepção é fortemente influenciada por uma visão romântica e frágil das educadoras em relação à criança, sendo compreendida como a “semente”, e que sendo bem cuidada, crescerá feliz, com capacidades de convivência e relacionamento. (BUJES, 2001).

Ressaltamos que o conviver é essencial à vida humana, porém nossa preocupação nos remete a distinção que é feita entre a EI e os demais níveis de ensino da Educação Básica, no sentido de ser necessária a superação da idéia de facilidade que é atribuída ao ato de se educar a criança pequena, também é importante evidenciar que esta concepção ainda se faz presente na fala e na atuação de muitos educadores.

Tendo em vista as necessidades da sociedade contemporânea, apontamos a importância de valores como convivência e sensibilidade, integradas a EI, desde que numa perspectiva social e histórica, da convivência pautada na valorização das diferenças, de olhar o outro como ser humano, superando a concepção inocente e frágil que cerca a criança. Com base nos estudos de Formosinho (2002), Nadolny e Garanhan (2008, p. 11465-11466) destacam:

O cuidar e o educar são ações indissociáveis no processo educacional da criança pequena e esta exige uma formação diferenciada da qual é dada a outros níveis de ensino. Portanto, o papel dos professores de crianças pequenas difere, em alguns aspectos, dos demais professores, o que configura uma profissionalidade específica do trabalho docente na educação desta fase. Esta singularidade docente deriva das próprias características da criança, das características dos contextos de trabalho das educadoras e das características do processo e das tarefas desempenhadas por elas.

Quando questionadas quanto aos objetivos da EI, o cuidar aparece como destaque na resposta de dez (10) educadoras, e estas práticas embora necessárias, não deve prevalecer no cotidiano da EI. Dornelles (2005) ressalta que o respeito à vida e o

cuidado com as crianças torna-as cada vez mais dependentes dos adultos, e estas práticas estão associadas à invenção da infância como meio de controle.

A necessidade do educar está presente na maioria das respostas, porém sempre seguida do cuidar, remetendo a EI uma visão ainda assistencialista. Os termos cuidar e educar são eixos fundamentais do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), porém ainda percebemos uma desarticulação entre estes no processo de formação de professores e respectivamente na prática pedagógica.

Partindo da necessidade de compreensão de criança por parte do educador, verificamos a predominância ora de uma abordagem romântica e assistencialista, ora de uma abordagem cognitivista, como os principais alicerces das respostas apresentadas. O conceito de evolução apresenta forte interferência dos conhecimentos provenientes da psicologia, quanto às fases de desenvolvimento da criança, as quais Foucault (2007) destaca como formas de conhecimento da criança, provenientes de uma necessidade da sociedade Moderna, fundamentadas no conhecer para controlar, como destacamos no capítulo 1.

O termo frágil integra um número significativo de respostas das educadoras, fazendo alusão à abordagem romântica e assistencialista que acompanha a constituição da EI, pautada em ideais de cuidado, preservação da vida e do caráter essencialmente bom da criança, que foram disseminados por Rousseau, Pestalozzi e Froebel (CAMBI, 1999). A criança idealizada pelo adulto, controlada e docilizada era tida como um ser à parte da realidade social.

É o foco do trabalho na Educação Infantil que precisa de cuidados, carinhos e ter contato com novas experiências. (Questionário – Educadora 01).

Criança é o ser humano no início do desenvolvimento; é um ser, inocente e frágil, que precisa estar em contato com um ambiente feliz. (Questionário – Educadora 05).

É uma pessoa inocente, que tem alma pura e ingênua denotando seus pontos positivos e negativos. (Questionário – Educadora 06).

Algumas das práticas pedagógicas observadas na EI remetem a esta visão fragilizada e inocente de criança, principalmente nos momentos em que as educadoras se dirigiam às mesmas utilizando uma fala infantilizada e um excesso de cuidados que reprime as capacidades de exploração corporal do espaço. “*Traz o caderninho para a profe*”; “*Ajuda a recolher o brinquedinho*”; “*Cuidado, não corra para não cair*” (Diário de pesquisa - Observações).

A expressão sócio-histórica presente nas respostas de cinco (5) educadoras demonstra o entendimento que possuem de uma criança ativa e participante, integrada em um ambiente no qual ela interage e modifica. De acordo com Sarmiento (2005; 2008) há necessidade de que a criança seja compreendida como ser social e de direitos, que influencia e é influenciada pelo ambiente em que está inserida, e que a infância, como categoria geracional, sofre constantes modificações, conseqüentemente, constituindo novas gerações de crianças com capacidades e necessidades diferenciadas.

Conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância. Isto vale por dizer que os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem completo sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana. (SARMENTO, 2002, p. 268).

Apontamos que muitas vezes estas concepções apresentadas entram em contradição no momento da prática, visto que por vezes a criança é tratada como frágil, dependente, e em determinadas ocasiões lhe são delegadas funções e tarefas que exigem autonomia e iniciativa. A definição de quem é a criança nos remete aos estudos da Sociologia da Infância, considerando que esta criança precisa ser compreendida de acordo com seu tempo, sua realidade e suas necessidades. “*Seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, são sujeitos sociais e históricos*”. (Questionário – Educadora 10).

Consideramos que a resistência dos conceitos de infância associado à fragilidade; da educadora associada à figura materna e da instituição de Educação Infantil de caráter assistencialista, dificultam a instauração de uma prática diferenciada. “Olhar para estas infâncias com os olhos de Alice e ver que tudo que se vive nela, vive com os olhos fechados e que basta abri-los para que a vida desponte à nossa frente” (DORNELLES, 2007, p. 17).

Educar a criança pequena não pode ser entendido como uma herança, passada de geração a geração, onde são repetidas, entre outras, práticas, atitudes, cantigas e brincadeiras.

4.2.2 Corpo, brincar e conhecimento

Após a obtenção dos dados pertinentes ao entendimento de Educação, Educação Infantil e criança que constituem os conhecimentos das educadoras, discutiremos as concepções de corpo e movimento. Durante a análise das respostas obtidas através dos questionários e das entrevistas, ressaltamos o aparecimento de termos como: movimento, reflexos, locomoção, deslocamento, atividade e coordenação motora.

Estes elementos nos indicam uma visão de corpo e movimento de caráter instrumental, que como destaca Gonçalves (1994) é característico do processo de descorporalização do homem, através do controle dos gestos e do direcionamento dos movimentos a determinadas funções, sob critérios de produtividade e eficiência, ao qual Foucault (2007) denomina de poder disciplinar.

A instrumentalização e o racionalismo que se revelam nas relações do homem com seu corpo acompanham o distanciamento da atividade do homem como expressão de sua totalidade e a manipulação deste corpo pelo trabalho e pelo controle de diversas instituições sociais (GONÇALVES, 1994). Ressaltamos que esta compreensão de corpo e movimento reforça as características da dualidade corpo/mente no cotidiano da EI, afastando do corpo seu caráter lúdico e relacional, reduzindo-o a um instrumento de locomoção.

Algumas educadoras (04) destacam o movimento como meio de expressão, o que revela a compreensão das mesmas em relação às capacidades comunicativas do corpo, reconhecendo também o corpo como forma de linguagem. O corpo é a primeira forma de expressão da criança, e de acordo com Gonçalves (1994) é na linguagem corporal que o homem revela sua subjetividade. Consideramos que esta subjetividade contida na expressão corporal pode ser aprimorada na EI por meio de atividades que favoreçam o brincar corporal.

O corpo é a base inicial para que se inicie a exploração de todas as potencialidades da criança, sendo assim, a partir do movimento se dá, o desenvolvimento das habilidades motoras. (Questionário – Educadora 09).

Não há como separar corpo de movimento, pois ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, movimento, portanto, é mais do que, um simples deslocamento do corpo no espaço. O andar, correr, arremessar, dançar, o jogo contemplam a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos da motricidade. (Questionário – Educadora 10).

Destacamos que a influência da Educação Física é percebida nas respostas das educadoras, quando por vezes fazem uso do termo físico, ao qual relacionamos também expressões como estrutura, conjunto de órgãos, fortalecimento dos músculos. Estas representações são justificadas devido à forte tendência higienista que foi estabelecida para a manutenção da saúde, tendo como foco o corpo biológico, e que acompanhou o processo de escolarização/formação de grande parte das educadoras que participaram do estudo. “*Forma humana que necessita de cuidados e preparação física*” (Questionário - Educadora 15); “*O corpo é uma máquina feita para se movimentar*” (Questionário - Educadora 11).

Em meio à necessidade inicial de compreensão dos pressupostos teóricos que direcionam a prática pedagógica na EI, inserimos o questionamento direcionado ao brincar, foco central de nosso estudo, e destacamos que o brincar é enfatizado pelas educadoras como princípio e objetivo da EI.

E uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O lúdico facilita a aprendizagem o desenvolvimento pessoal, social e cultural, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (Questionário – Educadora 15).

Pra tudo, brincar é formar a personalidade da criança, é através da brincadeira que eles vão descobrir coisas novas, que eles vão dar risada, que eles vão as vezes encontrar conflitos e que vão aprender a resolver estes conflitos. Então brincar é tudo pra uma criança principalmente na educação infantil. (Entrevista – Educadora J).

Brincar é considerado componente da Educação Infantil desde o início da institucionalização da infância, bem como a característica principal desta fase da vida humana, o brincar é compreendido como forma de expressão e meio de aprendizagem da criança. (CAMBI, 1999; MOYLES, 2002).

A comunicação da criança através do brincar é destacada pelas educadoras, as quais empregam a expressão “linguagem”. Esta ênfase à linguagem, apresentada pelas educadoras pode estar relacionada à influência do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), o qual direciona o trabalho nessa etapa da Educação Básica.

Este documento foi fortemente divulgado entre as redes de ensino, sendo que as educadoras participaram da formação denominada “Parâmetros em Ação” cuja finalidade foi a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL,

1997, 1998, 1999). As diferentes linguagens são tratadas no volume três (3) do documento - Conhecimento de Mundo -, que engloba movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática. (BRASIL, 1998).

Em diferentes momentos da pesquisa esta capacitação é citada pelas educadoras, como um importante momento de formação. Buscamos em Cerisara (2002) reflexões sobre o RCNEI (BRASIL, 1998), onde a autora aponta a necessidade de compreensão das intenções políticas que nele são permeadas, bem como no programa Parâmetros em Ação, o qual é destacado como um pacote de formação apenas aos municípios que concordam com as concepções presentes no referido documento. Salientamos a importância da consciência crítica dos educadores quanto às discussões apresentadas no RCNEI.

O que os enunciados presentes no RCN querem instaurar/divulgar/disseminar são práticas sociais para fazer nascer novas formas de sujeitos e, por consequência, de relações sociais. As instituições de Educação Infantil, ao fazerem parte de uma máquina de governamentalização, tornam-se um lugar atraente para implementar mudanças na lógica social, consideradas necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico. (BUJES, 2001, p. 139).

[...] RCN, como um dispositivo pedagógico e simultaneamente como um dispositivo de poder – e, sem dúvida, como um conjunto articulado de práticas -, concorre para governamentalizar a infância (e ainda que não seja necessariamente posto em prática, como muitos poderão argumentar, ele se constitui numa prática e, assim, produz efeito. (BUJES, 2001, p. 234).

Ao questionarmos as educadoras sobre a compreensão da necessidade do brincar, obtivemos o termo “aprender” como de maior realce. Marinho et al (2007) enfatiza que o lúdico deixou de ser compreendido como característica apenas da infância, pois abandonou-se a idéia de que o brincar é uma atividade descomprometida. Os autores ainda evidenciam que o lúdico deve ser um dos eixos norteadores do processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois possibilita estratégias desafiadoras.

Todo educador da primeira infância tem uma visão pessoal dos princípios sobre os quais fundamenta o seu trabalho. Com frequência, esses princípios assumem a forma de declarações como “as crianças aprendem por meio do brincar”. Em variados ambientes, e com diferentes formações e condições, educadores de todos os níveis reconhecem que as crianças têm muito a ganhar com o brincar. Entretanto nem sempre eles vêem com clareza as implicações disso para o seu trabalho (Bruce, 1992). (MOYLES et al, 2006, p. 202).

O prazer da ludicidade é citado pelas educadoras durante a pesquisa. Esta característica do lúdico é destacada por Marinho et al (2007) como motivação para aprender. *“Envolve atividades que partem do brincar, jogar... Parte da atividade prazerosa, dinâmica e envolvente que diverte, ensina e se torna significativo”* (Questionário – Educadora 02).

Segundo Moyles et al (2006, p. 26) “o comportamento de brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas. Em primeiro lugar grande parte do brincar é social”. A autora destaca ainda os benefícios intelectuais e físicos do brincar.

O jogo também é enfatizado pela maioria das educadoras e consideramos que esta compreensão pode estar associada ao fato de que o termo lúdico é diretamente relacionado ao ato de jogar e a organização deste através de regras.

Acredito que a criança por si só lá é movimento e dinamismo, então devemos associar o movimento e jogos com os conteúdos. Assim, ela pensa, levanta hipóteses, toma decisões tornando a aprendizagem um processo mais prazeroso. (Questionário – Educadora 01).

É o aprender de forma prazerosa e divertida, através de jogos e brincadeiras é possível ensinar tudo o que se pretende às crianças. (Questionário – Educadora 14).

A professora relata proporcionar aos alunos momentos de jogos dirigidos duas vezes na semana, e segundo ela, nos demais dias eles tem atividades livres. (Diário de pesquisa - Observações).

Quanto à articulação da atividade corporal com a produção de conhecimento, os dados nos mostram em sua maioria uma resposta afirmativa das educadoras, onde evidenciam a relação entre corpo e conhecimento, porém faltam-lhes subsídios para explicar como a mesma ocorre, o que impede a superação dos modelos educacionais estabelecidos. Marinho et al (2007, p. 38) destaca:

[...] acreditamos que todo conhecimento tem uma inscrição corporal e que conhecimento e vida são unidos. Assim, as práticas educacionais, como processos essencialmente humanos, devem proporcionar aos alunos, em qualquer nível de ensino, prazer em aprender, em vez do mecanismo repetitivo de automatização.

Consideramos que a superação deste mecanismo de automatização descrito por Marinho et al (2007) está relacionada a uma nova forma de abordagem do corpo e do

lúdico na escola, indo além do disciplinamento e possibilitando a compreensão da corporeidade, do olhar para a totalidade humana. (FOUCAULT, 2007; ASSMANN, 1995).

A fala das educadoras remete a uma compreensão da relação entre corpo e conhecimento, sufocada pela repetição de práticas docilizantes e da ausência de fundamentos e discussões que expliquem e fortaleçam suas convicções/compreensões. *“Dentro da Ed. Infantil tudo o que a criança faz é aproveitado, suas atividades sejam elas no planejamento ou fora dele, é o professor quem se encarrega de organizar através de suas observações”* (Questionário – Educadora J).

Verificamos que as demais respostas que complementam a afirmação remetem ao RCNEI (Brasil, 1998), apontando a influência deste documento nas concepções e na prática pedagógica das educadoras. Cerisara (2002, p. 339) destaca que “o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado”.

Quanto ao estudo do RCNEI (BRASIL, 1998), destacamos que este documento é portador de conceitos de educar, cuidar, brincar e demais linguagens da criança, porém brincar e corpo aparecem em momentos distintos no texto, que pouco menciona o brincar com o corpo e dá destaque ao papel do educador no brincar.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (BRASIL, 1998, vol.1, p. 28).

É necessária uma abordagem crítica e reflexiva, para que este brincar tratado no documento não seja adotado apenas com características instrumentais, de fragmentação e controle, tendo em vista as possibilidades expressivas e criativas da criança ao brincar, e especialmente do brincar corporal.

Consideramos que os conhecimentos são produzidos a partir das relações corporais, é o corpo que está inserido em um ambiente, é com o corpo que nos locomovemos, nos relacionamos e experienciamos as mais diversas situações. Segundo Freitas (2008, p. 14) “É preciso pensar na escola de Educação Infantil como um todo e nas diferentes relações estabelecidas entre sujeitos. [...] São diferentes corpos, com diferentes histórias, produzindo diferentes interações e construindo conhecimento”.

4.2.3 A formação do educador

Durante o estudo buscamos obter junto às educadoras alguns dados relevantes quanto a aspectos relacionados à formação profissional, tendo em vista que tratamos como sendo fundamental propiciar ao educador a abordagem do corpo e do brincar em nível teórico prático, visto que esta se reflete na prática pedagógica. Trazemos algumas análises, devido ao entendimento de que é da formação, tanto inicial quanto continuada, que provém à estruturação dos conhecimentos e práticas.

Diante das respostas obtidas, verificamos que a reflexão sobre o corpo e o brincar ainda é pouco vivenciada nos cursos de formação de educadores, dificultando assim a constituição de saberes sobre o lúdico, o corpo e o conhecimento.

Com base em Machado (1998-1999), Garanhani (2008) enfatiza a necessidade de competências específicas para o cuidado/educação da criança pequena, no sentido de que os saberes sejam contemplados considerando as diferentes formas com que a criança se apropria e constrói conhecimentos. Dentre estes saberes, a autora destaca “os saberes sobre o corpo em movimento e as práticas pedagógicas que valorizam a movimentação do corpo infantil”. (GARANHANI, 2008, p. 129).

De acordo com as respostas das educadoras nas entrevistas, a atividade corporal na formação do educador permanece restrita a atividades de caráter prático, sem maiores reflexões sobre as mesmas, apresentadas com caráter instrumental, por vezes caracterizando a reprodução de práticas dominantes. Cantigas e jogos, muitas vezes, são repassados sem reflexão sobre o lúdico, o corpo e a criança, o que é possível constatar nas respostas das educadoras a seguir:

Eu acho que teve, mas não sei te dizer como nem aonde, porque eu gosto muito de brincar não é porque eu tenho a minha idade que eu não brinque. Gosto muito de brincar com meus filhos, com as crianças aqui do CMEI e vejo assim que isso não está morto dentro de mim continua vivo passando a idade, passando o tempo, eu vejo que a criança continua viva dentro de mim. (Entrevista – Educadora A).

Muito pouco no magistério, no último ano quando a gente teve uns seis meses de uma metodologia voltada para a educação física que a gente tinha que discutir um pouco mais sobre isso. (Entrevista – Educadora J).

No magistério foi muito bem trabalhado. A metodologia de educação física que tivemos foi excelente, muito bom. Na educação física nos temos uma disciplina específica. (Entrevista – Educadora C).

Teve bastante prática da brincadeira em sala de aula, bastante atividade. Até eu fiz um cursos, dos PCNs que levou um ano tudo assim com prática e

teoria, trabalhava a teoria, eram diversos os grupos e tinha que fazer a prática em cima daquela teoria, nós fazia teatro, nós fazia confecção de material para mostrar para os outros grupos sabe. (Entrevista – Educadora D).

Na pedagogia teve fundamentação, foi bem trabalhado eu fiz pedagogia em 2004 já, então na pedagogia sim, mas no magistério não. (Entrevista – Educadora A).

Não, foi uma formação bem tradicional onde nós não éramos orientadas a sempre ter essas aulas ou incentivar as crianças ao brincar ou iniciar uma aula com uma brincadeira, uma música ou coisa assim eu não tive esse tipo de orientação. (Entrevista – Educadora B).

Durante esta primeira semana no campo de pesquisa, várias vezes as educadoras se dirigiram a mim com comentários sobre a falta de “alguém” para trabalhar o corpo, enfatizando que não tem preparo para tal. (Diário de pesquisa - Observações).

A fala da educadora A, quanto à formação lúdica e corporal está associada à representação da ludicidade como uma característica natural do ser humano, a mesma enfatiza a compreensão do lúdico relacionada mais como uma característica pessoal do que um comportamento aprendido. A restrição da abordagem do corpo e do lúdico na formação do educador é percebida na resposta da educadora C, que apesar de citar como “bem trabalhado”, cita os momentos em que este trabalho acontecia em disciplina específica, fortalecendo a dualidade entre corpo e mente na formação do educador.

Faz-se necessário formar profissionais conscientes das práticas educativas que desenvolvem, como também, dispostos a refletirem sobre elas, a superarem dificuldades pedagógicas e a criarem ou adaptarem situações educativas em consonância com as características das crianças e do cotidiano pedagógico de sua responsabilidade. (NADOLNY; GARANHANI, 2008, p. 11472).

A ênfase na formação relacionada à prática é destacada pela educadora D, que apesar de relatar a existência da teoria, reforça constantemente a questão prática. Outro fator a ser ressaltado é o curso citado pela mesma educadora, o qual está articulado a implementação do RCNEI (BRASIL, 1998), pois são proporcionadas atividades aos educadores através do programa Parâmetros em Ação, onde são apresentadas formas de trabalho de acordo com o que aponta o referido documento.

Bujes (2001) propõe uma interessante reflexão sobre o RCNEI (BRASIL, 1998), diante do contexto das relações de poder e controle, destacando que a organização das atividades, do tempo e do espaço proposta pelo documento tende a ocupar a criança, visto que crianças largadas à própria sorte se tornam muito menos controláveis.

É evidente na fala da educadora a demonstração de um maior interesse pelo conhecimento instrumental, tecnicista, em detrimento de um estudo mais aprofundado e reflexivo sobre o corpo e a ludicidade. Verificamos que o processo de formação descrito pelas educadoras C, D e J também privilegiaram as atividades práticas. O fortalecimento das discussões sobre corpo e ludicidade nos cursos de formação de educadores é considerado recente, podemos perceber esta realidade na fala da educadora A, ao citar o ano de sua graduação e a comparação que faz com o tipo de formação anterior.

A característica tradicional de ensino descrita pela educadora B remete as questões disciplinares apontadas por Foucault (2007) como constituintes de diversas instituições sociais, dentre elas o hospital, o exército e a escola. Nesse contexto a aprendizagem é sinônimo de ordem, silêncio e obediência; do ato de aprender são afastadas as relações corporais, o prazer, a afetividade e a curiosidade.

Outro aspecto ressaltado pelas educadoras é a aprendizagem obtida no cotidiano da EI, que consideramos de grande valor, porém a mesma deve estar articulada as reflexões sobre o brincar e o corpo, onde o educador deve evitar um ciclo de repetições de brincadeiras e cantigas sem articulação, as quais carecem de fundamentos teóricos científicos de acordo com os objetivos e necessidades da prática da EI.

A ausência de uma formação consistente e coerente em relação ao corpo e ao brincar integram as preocupações quanto à atuação lúdica do educador, discutidas neste estudo e percebidas na fala da educadora F, ao relatar sobre sua formação em relação às atividades lúdicas.

O registro das observações realizadas na primeira semana, de coleta de dados, retrata a ansiedade das educadoras em relação ao brincar corporal, destes diálogos é possível perceber duas características que merecem destaque. Primeiramente a ênfase dada à ausência do professor de Educação Física na EI, e num segundo momento é evidenciada a falta de formação das educadoras que atuam na EI para o desenvolvimento de atividades que envolvam o corpo.

Estudos de Garanhan (2005) e Nadolny e Garanhan (2008) trazem discussões importantes no que diz respeito à formação do educador em relação ao corpo e ao movimento na prática pedagógica, para as quais este item deve compor as reflexões nos processos de formação. Apontamos que a presença de um profissional da Educação Física deve ser considerada como complementação de uma equipe pedagógica, e não como forma de isentar o educador que atua na EI de uma prática pedagógica que integre o corpo e sua totalidade de possibilidades.

A partir de estudos realizados sobre as necessidades formativas dos profissionais de EI, Azevedo e Schnetzler (2001) apontam que algumas contribuições teóricas são apresentadas nos cursos de formação como um receituário, a serem aplicadas de modo tecnicista, resultando em uma aplicação acrítica de teorias à prática, associando a ludicidade apenas à brincadeira infantil.

A prática pedagógica na EI precisa ser discutida e contextualizada, enfatizamos que o ambiente de trabalho consiste sim num importante meio de formação do educador, porém requer reflexão sobre este aprendizado, para que não se constitua em mera reprodução. (TARDIF, 2000).

Todavia, para que o conhecimento e o desenvolvimento de diferentes linguagens estejam presentes na educação da pequena infância, é necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil, que deverá contemplar ações pedagógicas que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com o seu grupo. Essa condição está diretamente atrelada à formação da educadora responsável pela escolarização desta idade. (GARANHANI, 2008, p. 129).

Apontamos que os espaços de formação do educador da infância constituem um ambiente propício a estudos e reflexões sobre o corpo e o brincar, que permitam a superação da dualidade corpo/mente, para a constituição de práticas pedagógicas inovadoras e significativas.

Estudiosos e pesquisadores enfatizaram ao longo do tempo a relevância do lúdico e suas implicações no contexto educacional e no desenvolvimento da criança, porém os professores, ao serem questionados sobre o papel do brincar no ambiente educativo, ainda apresentam um discurso equivocado em relação a sua utilização no contexto educacional, oscilando respostas entre brincar como atividade livre e meramente recreativa, ou discursos de que o lúdico auxilia no desenvolvimento da criança, porém a prática está desvinculada, presa a rotinas maçantes e tarefas repetitivas, com enfoque geralmente no preparo para a alfabetização. (CATUNDA, 2005; SEBER 1995).

Diante desse contexto de aceleração e produção, perdemos de vista as reais necessidades e potencialidades da infância, entre eles, o lúdico, o imaginário, a criatividade, a magia, os quais certamente influenciarão e serão determinantes no desenvolvimento da criança.

Buscamos caminhos para a consolidação de um brincar e um aprender que faça uso das possibilidades que a infância proporciona, para tanto é necessário

considerarmos o educador, criança de ontem, pessoa e profissional socialmente constituído, com suas representações, vivências e capacidade de superação dos modelos apreendidos, para que então possa olhar a criança de hoje e perceber que seus anseios precisam ser atendidos, suas vivências infantis devem ser priorizadas e o brincar corporal deve permear as práticas pedagógicas, portanto o corpo na sua totalidade não pode permanecer fora da escola.

4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DO BRINCAR CORPORAL

4.3.1 Particularidades do campo de pesquisa

Frente à complexidade que envolve a prática pedagógica na EI, buscamos as respostas através das observações realizadas, da aplicação do questionário e da realização das entrevistas, com a intenção de obtermos elementos que permitam analisar o brincar corporal na EI, no intuito de promover uma discussão coerente e significativa.

De acordo com Dornelles (2005) as pedagogias disciplinares possibilitam o controle tanto do outro, quanto de nós mesmos, e a escola passa a ser uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar. A criança, por sua vez, é esquadrinhada, fragmentada, o corpo e a mente são tratados distintamente e sem articulação.

Neste estudo tratamos o corpo como componente da prática pedagógica, e diante das considerações de Dornelles (2005), buscamos analisar o brincar corporal na prática pedagógica da educadora da EI.

As observações da prática pedagógica na Educação Infantil, nos CMEIs em Ponta Grossa-PR, foram realizadas no período que compreende do mês de abril a julho do ano letivo de 2010, perfazendo um total de cento e trinta e duas (132) horas de inserção no campo de pesquisa. Foram observadas as rotinas e atividades em períodos diferenciados, no intuito de considerar a complexidade e as especificidades do fazer pedagógico neste nível de ensino.

Quanto ao número de educadoras para o atendimento das crianças, verificamos que as turmas compostas por crianças de zero (0) a três (03) anos, denominadas segundo a LDB nº 9394/1996 como creche, são atendidas por duas (02) educadoras, porém são poucos os momentos em que atuam em conjunto, sendo que observamos uma divisão de

tarefas entre as profissionais, bem como frequentes situações (ausência de professores) em que a professora auxiliar realiza outras atividades (auxílio a outras colegas).

Nas turmas denominadas como pré-escolar (LDB nº 9394/1996), cujo atendimento é direcionado às crianças entre quatro (4) e cinco (5) anos, as turmas são atendidas por uma (1) professora, salvo a exceção de duas (2) turmas com crianças com necessidades especiais.

A quantidade de alunos matriculados por turma mantém a média de vinte (20) a vinte e cinco (25) crianças, porém o número de alunos que frequentam os CMEIs diariamente oscila de acordo com as condições de saúde das crianças, condições climáticas e de acordo com as necessidades dos pais.

Observamos que muitos são os fatores que alteram o cotidiano pedagógico da EI, e que demarcam as já citadas especificidades, das quais apontamos: a ausência frequente de professores em algumas instituições; as matrículas e/ou desistências dos alunos e o constante processo de adaptação; os diferenciados períodos em que a criança permanece na instituição (integral, matutino ou vespertino); as situações climáticas que alteram significativamente o número de crianças que frequentam o CMEI.

4.3.2 O brincar corporal na prática pedagógica

Justificamos os dados descritos até então, visto que tais fatores podem influenciar diretamente a prática do brincar corporal, e ainda nos fornecem subsídios concretos para analisar as respostas obtidas através do questionário e da entrevista, a fim de obtermos informações mais próximas da realidade do cotidiano da Educação Infantil. *“Hoje temos menos alunos, então poderemos brincar disso, quando estão todos dá muita bagunça”* (Diário de pesquisa - Observações).

Apontamos que a presença de um número maior de profissionais em sala de aula, principalmente nas turmas de creche, não garante a existência e/ou a qualidade do brincar corporal, visto que as atividades que compõe a rotina são divididas entre as educadoras e raramente há integração ou participação das mesmas, predominando atividades como o brincar livre (BL) e o esparramar brinquedo (EB).

É necessário destacarmos que as educadoras apresentam atitudes de responsabilidade e carinho com as crianças, porém são intensas as atividades direcionadas ao cuidado, sendo que deixam a desejar, muitas vezes, nos demais aspectos da prática educativa.

Ao observarmos os conteúdos trabalhados, ressaltamos que por vezes este não pode ser identificado, principalmente nas turmas de creche, devido à predominância do brincar livre (BL) e do esparrama brinquedo (EB).

Hoje entre uma refeição e outra, houveram as trocas e higienizações, intercaladas por momentos de brincar, ora na sala, com brinquedos esparramados no chão, ora no pátio, com os mesmos brinquedos. (Diário de pesquisa - Observações).

As crianças frequentemente procuram a interação do adulto durante o brincar, correm para mostrar o que fizeram, ou convidam alegres para um café imaginário. Por vezes, e não poucas vezes, a educadora deixa passar esta rica oportunidade, manda brincar porque o tempo vai acabar e será necessário retornar à sala de aula. (Diário de pesquisa - Observações).

Os relatos nos remetem a prática pedagógica, da qual devem fazer parte diferentes possibilidades de aprendizagem, dentre elas o desenvolvimento corporal, e consequentemente, as relações pessoais, a auto-estima e o conhecimento de mundo, propiciados pelas vivências corporais. As práticas descritas permitem identificar a ausência de interação do adulto, por vezes necessária na estruturação do brincar, uma interação para além do disciplinamento, que permita envolvimento afetivo, cognitivo e corporal durante a realização das atividades.

As realidades observadas nos levam a constatação de que nem sempre a existência de brinquedos variados, do parque e demais materiais pedagógicos asseguram a prática do brincar corporal, e por fim, a aprendizagem, visto que para que a mesma ocorra, há necessidade de um planejamento que contemple o brincar, o que não foi encontrado na maioria das ações observadas. Em muitas situações presenciamos pouca exploração por parte das crianças dos brinquedos disponíveis, bem como restrições estabelecidas pelas educadoras em relação aos brinquedos que as crianças poderiam utilizar para brincar, e ainda do que poderiam brincar.

Quanto aos conteúdos priorizados, o material didático e a organização da prática pedagógica, é importante ressaltarmos que para as turmas de pré-escola são utilizadas apostilas desenvolvidas por uma editora de grande porte de uma instituição particular de ensino de Curitiba/PR, as mesmas são adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, as quais servem de material de apoio para as educadoras para o desenvolvimento dos conhecimentos nessa fase de escolarização.

O referido material atende aos conteúdos básicos da EI, apresenta qualidade nas atividades, o que possibilita as educadoras a exploração de temas em contextos mais amplos e condizentes com a realidade e especificidade de cada turma, bem como em relação aos meios para explorar corporalmente os conteúdos propostos. Destacamos a seguir dois momentos distintos presenciados durante nossa inserção no campo de pesquisa:

Foi desenvolvida atividade da apostila, as demais atividades não tiveram relação com o conteúdo do material pedagógico. (Diário de pesquisa - Observações).

As educadoras estão trabalhando em conjunto, na sala estão as duas turmas de Jardim II, é período da manhã e há poucos alunos. Antes mesmo de iniciar o trabalho com a apostila, o clima da sala é propício ao tema, eles já cantaram, se cumprimentaram, abraços e sorrisos que permitem verificar grande integração entre crianças e educadoras. O conteúdo da apostila trata de quantidade e gênero, em relação aos colegas que compõe a turma. É dialogado, explicado, realizam a atividade no coletivo, em um cartaz e posteriormente no material individual. Em seguida brincam ora agrupando, ora dividindo meninos e meninas, correm, riem, se divertem. É destacado a todo o momento questões de igualdade e respeito. (Diário de pesquisa - Observações).

Os referidos relatos apresentam dois momentos distintos, um de fragmentação, outro de integração. Através das observações temos o intuito de destacar que o brincar corporal pode e deve estar presente no cotidiano da EI, precisa partir dos conteúdos que compõe a base curricular, bem como devem estar articulados com o planejamento, sendo que tanto a criatividade como a disponibilidade do educador para a atividade corporal são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nessa perspectiva.

O corpo da criança, na perspectiva da educação integral, é responsabilidade de toda a equipe escolar, desde a aprendizagem, a socialização, o bem estar emocional e físico, a segurança e a saúde. Neste sentido buscamos em Gonçalves (1994) e Moreira (1995) os fundamentos da corporeidade, pois consideramos pertinentes para a compreensão da criança como ser corpóreo, visto que a criança situa-se em um ambiente cultural, rico de acontecimentos, que deve estar aberto as experiências e relações.

O brincar corporal, componente do objeto deste estudo, foi identificado como integrante do cotidiano da EI, porém frequentemente desarticulado do planejamento pedagógico e dos conteúdos, se manifestando em sua maioria pelas práticas do brincar

livre (BL) e a atitude de esparramar brinquedos (EB) ou por momentos de contato da criança com brinquedos e jogos sem relação com o tema desenvolvido em sala de aula, e com pouco enfoque corporal.

Sempre que as crianças finalizam a atividade vão brincar, para ocuparem o tempo enquanto os colegas concluem suas atividades. Ao final todos estão brincando, sem interferência ou interação da professora, até o horário da refeição. (Diário de pesquisa - Observações).

O brincar livre (BL) é um momento importante no contexto da EI, principalmente quando sua oferta é em tempo integral, nesse caso a criança passa a maior parte do seu dia na instituição educativa.

As considerações apresentadas neste estudo pretendem propiciar a reflexão sobre a importância que tem o brincar para a criança, a fim de que seja aliado ao movimento corporal, no sentido de atender as necessidades infantis para um desenvolvimento harmonioso e pleno, sendo fundamental nessa perspectiva o brincar corporal.

É necessário que atitudes descomprometidas como esparramar brinquedo (EB) ou apenas liberar ao pátio da escola para as crianças brincarem sejam modificadas, e ainda que aspectos como a disponibilidade do educador, a qualidade de tempo, o espaço e a interação sejam considerados como importantes, pois os mesmos interferem na efetivação do brincar corporal.

Compreendemos por interação a participação do educador, que ultrapasse o vigiar e o delimitar, a fim de que possa oferecer a criança momentos prazerosos de exploração e aprendizagem. Apontamos que durante as atividades que envolvem o brincar é predominante a visão romântica, do cuidado e do controle da criança, diante de sua suposta fragilidade como destacam Bujes (2001), Carvalho (2006) e Dornelles (2005; 2007). Novamente, percebemos diversas situações do brincar guiado por uma proposta contrária ou sem relação com aquilo que as crianças vivenciaram em outros momentos de aprendizagem em sala de aula.

As massinhas de modelar já não têm mais textura, a cor oscila entre um roxo sujo e um marrom misturado, a quantidade é tão mínima que mal permite o manuseio, na mão que explora e cria se perde o material. Mais uma vez eles preenchem o tempo, agora com massa. (Diário de pesquisa - Observações).

Destacamos as observações de alguns momentos de intensa atividade corporal das crianças, durante as atividades realizadas no pátio da escola, onde verificamos a relação entre a inserção da educadora na atividade e a motivação dos alunos. Constatamos que a disponibilidade corporal e lúdica de algumas educadoras se tornou um diferencial em relação às demais práticas observadas e registradas. *“A dança e o envolvimento da educadora traz as crianças facilmente à atividade, aos poucos todos estão integrados, riem muito e demonstram satisfação ao mover-se”* (Diário de pesquisa - Observações).

Os estudos de Foucault (1979; 2007) e as abordagens apresentadas por Barbosa (2006), Barbosa e Carvalho (2006), Bujes (2001) e Dornelles (2005, 2007) sobre o corpo, a docilização e o disciplinamento nos fazem refletir sobre as possibilidades de autonomia corporal³³ do educador dentro de sua prática pedagógica.

Há no fazer pedagógico um espaço de ação para o educador, onde este pode deslocar-se e atuar diante das especificidades do seu contexto, das necessidades dos educandos e de suas concepções e anseios em relação ao educar, constituindo-se assim o diferencial de sua prática pedagógica, um espaço de integração entre educador e educando, conteúdo e conhecimento, que se torne vivenciado através de atividades pedagógicas que incluam o brincar corporal.

O olhar para si como ser corpóreo e expressivo permite a superação das amarras disciplinares que cerceiam as atividades corporais e lúdicas dos educadores. Este envolvimento corporal e lúdico do educador propicia um maior envolvimento das crianças, e conseqüentemente um ambiente escolar mais agradável. Do vigiar o educador passa a participar. As “atividades livres” tornam-se mais livres, correr, pular e gritar já não incomoda tanto.

Apontamos que estas relações de poder que perpassam tanto a organização da EI como a prática pedagógica atuam tanto sobre o educador, quanto deste sobre as crianças. A ausência de um enfoque sobre o corpo na educação, como foi destacado

³³ Compreendemos autonomia com faculdade de governar a si mesmo; possibilidade de escolha (Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa). A partir da compreensão do espaço educacional como ambiente de relativa autonomia, e considerando o que propõe a Legislação (LDB 9394/96) e os demais documentos oficiais concebidos como norteadores, entre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), sobre autonomia, tratamos autonomia corporal como possibilidade de ação diante dos paradigmas docilizantes e disciplinadores que integram as práticas pedagógicas. Destacamos, de acordo com Foucault (1979; 2007), que as manifestações de poder permeiam as relações e instituições sociais, e destas não podemos nos isolar. É necessário buscarmos meios para a convivência com este poder, que perpassa a prática pedagógica, visto que a escola é um importante componente da estrutura social.

pelas educadoras ao serem questionadas sobre os pressupostos teóricos que conduzem a prática, apresentados no item 4.2 deste capítulo, abre espaço para que práticas repetitivas e sem reflexão, atribuídas a discursos como “sempre foi assim” ou práticas assistencialistas permaneçam sustentando o cotidiano da EI.

Lembramos que a efetivação do brincar corporal está diretamente relacionada ao espaço físico disponível. Moyles (2002) e Moyles et al (2006) ao tratar do brincar enfatiza a importância das condições oferecidas na escola para que o mesmo possa ser efetivado.

Ressaltamos que o espaço físico dos CMEIs participantes desta pesquisa permite a prática do brincar corporal, tanto em espaços internos como externos. Embora tenhamos observado que algumas salas de aula apresentam espaço insuficiente, constatamos que há outros ambientes amplos que podem ser utilizados para as atividades com maior movimentação e exploração corporal, ainda que como já descrito, estes sejam utilizados pela maioria das educadoras apenas para a prática do brincar livre (BL).

A integração da criança com a natureza é importante no contexto do brincar corporal, e destacamos que dois (2) dos CMEIs participantes deste estudo possuem áreas gramadas e árvores, que podem compor mais um espaço de exploração corporal. Ao tratarmos do brincar no pátio das instituições de EI, vale trazer à discussão alguns elementos, tais como:

É horário de brincar no pátio, a ordem é um de cada vez e rápido, pegar um brinquedo. As crianças brigam enquanto esperam a “vez”. Os brinquedos oferecem poucas possibilidades, há correria, e a educadora fica nervosa por não conseguir controlar a agitação das crianças. (Diário de pesquisa - Observações).

O nervosismo da professora, acima descrito, caracteriza o que Foucault (1979; 2007) destaca ao analisar os dispositivos de controle, caracterizados pelo panóptico, onde uma rigorosa organização e vigilância são tidas como fundamentais para manter a ordem, a fim de possibilitar a obediência e a produtividade. Esta concepção de produtividade vinculada estritamente à ordem e a obediência, é percebida no ambiente da EI, quando as educadoras distinguem a “hora de brincar” e a “hora de aprender”, que em sua maioria oscilam da liberdade vigiada à assimilação de conceitos.

Estes aspectos de vigilância e controle, tanto do espaço quanto do tempo, são discutidos com propriedade por Carvalho (2005) ao tratar das práticas escolares e do disciplinamento dos corpos na EI, ressaltando que a escola se constitui no que Foucault (2003) trata como instituições de sequestro, instauradas para o controle do tempo dos indivíduos, pelo poder disciplinar, articulando controle do tempo, dos corpos, a escola tem a especialidade do ensinar, onde os corpos devem ser formados, reformados e corrigidos para se atingir este fim.

[...] o *descanso*, a *alimentação* e os momentos de *brincadeira “livre”* podem ser considerados como práticas escolares que têm efeitos disciplinares (sobre a conduta dos quais atuam), pois posicionam os indivíduos (crianças, professoras, funcionárias, etc.) em certos modos de ser e de existir, propiciando formas de os mesmos experimentarem o mundo e nele se experimentarem. Tais efeitos dizem respeito (entre outros aspectos) aos modos como são demarcados os locais em que as crianças podem ou não circular, o que elas devem ou não comer (quando devem fazê-lo), quando devem dormir (em que locais e de que modo), quando podem brincar, (como devem brincar), etc. (CARVALHO, 2005, p. 131, grifo do autor).

O tempo e as rotinas na EI para Bujes (2001) são tratados com zelo e o tempo é fragmentado e definido para o cumprimento de um conjunto de atividades consideradas importantes na atuação junto às crianças.

Considerando a riqueza de possibilidades propiciadas pelo brincar, observamos que o lúdico ainda acontece de maneira descontextualizada na prática pedagógica, e apontamos que as relações de poder permeiam esta prática, pois a denominação brincar livre (BL) aponta para uma não participação lúdica do educador, porém este participa intensamente mediante suas ações disciplinadoras e de controle, que se iniciam desde o momento da definição do espaço para brincar até a disponibilização dos brinquedos. “*Pega um só, cada um com um brinquedo apenas*”; “*não gritem*”; “*não corram*” (Diário de pesquisa - Observações).

O brincar corporal, conforme classifica Moyles (2002), permanece à margem do cotidiano da EI, negligenciando as possibilidades físicas, emocionais e cognitivas da criança. Estudos de Garanhan (2005; 2006) apontam a necessidade da atividade corporal na infância, enfatizando a importância de uma formação de profissionais que atuam neste nível de ensino, direcionada a uma valorização de conhecimentos relacionados ao corpo e ao movimento.

Ao tratarmos das relações de vigilância e controle com as práticas corporais e lúdicas, relembremos o que encontramos em Foucault (2007) a abordagem da metáfora

do panóptico, destinado a vigilância permanente para o controle. O autor enfatiza que muitas instituições sociais têm por fundamento o vigiar, e que a escola constituiu-se nestes moldes.

Verificamos que os ambientes já não mais remetem ao modelo das construções arquitetônicas inspiradas no modelo do panóptico, porém a atitude do educador acaba substituindo, de certa forma, tal modelo, permanecendo na prática educativa o ato de vigiar e controlar. Movimento, barulho e risos ainda são percebidos como desordem. Este constante vigiar acaba por tolher as possibilidades de expressão e movimento da criança, fundamental ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

O brincar livre é um momento importante dentro do cotidiano da EI, porém precisa estar vinculado a condições favoráveis de exploração, espaço e elementos que estimulem o brincar. Verificamos tanto nas falas quanto nas práticas das educadoras um rompimento, uma fragmentação entre o brincar e o ensinar, que pode ser compreendido como a ausência de reflexões sobre a importância e as contribuições do brincar na prática pedagógica.

Considerando o contexto das instituições observadas, nas quais não há a presença de um profissional de Educação Física, os momentos do brincar livre (BL) poderiam constituir possibilidades de exploração do movimento, mas apontamos que o corpo permanece distante do fazer pedagógico efetivado pelas educadoras. Este corpo infantil que brinca, sente, pensa, e é pouco explorado.

O tema das atividades desta semana foi a Copa do Mundo da África, muito verde e amarelo, muita bandeira do Brasil, bolas, data de jogos, mascote, animais da África. Tudo muito bonito. Porém registro aqui minha ansiedade diante de cada observação, ao não encontrar os elementos corporais que envolvem o tema. Copa do Mundo é futebol, futebol é esporte, é corpo. O trabalho ficou restrito à sala de aula, não presenciei sequer uma atividade que envolvesse o corpo das crianças, diante de um assunto tão convidativo. (Diário de pesquisa - Observações).

As observações e registros das falas das educadoras denotam pouca compreensão do brincar. “*Essas crianças já não brincam mais como a gente brincava, só correm e gritam*” (Diário de pesquisa - Observações). As crianças na escola precisam ter contato com as mais diversas formas de exploração lúdica, para que progressivamente aprendam as diversas formas de brincar. Quanto ao correr, citado pela educadora, demonstra a dualidade entre o movimento e o brincar, como se este

movimento não consistisse uma representação lúdica, uma forma de exploração e prazer para a criança.

Eu já falei para parar de correr e brincar, desse jeito vamos ter que voltar para a sala. (Diário de pesquisa - Observações).

A professora propõe um circuito de atividades psicomotoras, o material é de qualidade, há diversos brinquedos, e o espaço é amplo, porém a espera e a “bagunça” gerada deixaram a professora nervosa. As atitudes das crianças e da educadora nos levam a crer que este tipo de atividade não é algo comum na prática pedagógica. Não houve muita explicação, as crianças eufóricas tinham que esperar muito até chegar a sua vez. (Diário de pesquisa - Observações).

Diante das observações das aulas, retomamos as abordagens de Marinho et al (2007), Moyles (2002) e Souza (2003), que tratam do corpo como instrumento de ludicidade, ao enfatizarem que as atividades referentes ao brincar corporal são pouco oportunizadas na escola, e ainda destacam o fato de que as crianças são, muitas vezes, vítimas de controle e coerção, onde não são consideradas suas reais necessidades de atividades físicas intensas, sendo ainda desvalorizadas enquanto um ser em potencial, tornando-se por vezes massa de manipulação de uma estrutura educacional enrijecida e frustrante.

O poder do educador em controlar e vigiar as atividades corporais durante o brincar nos instiga a compreender a concepção que tem sobre o brincar e o corpo, que ainda aparecem desconexos, como se o corpo não fizesse parte do brincar, e consequentemente do aprender.

Carvalho (2005) ressalta que a prática escolar da brincadeira livre acaba por tornar-se estratégia disciplinar, de individualização e normalização dos corpos, diante dos limites de deslocamento, disposição e utilização dos brinquedos. A esta análise do autor acrescentamos a postura vigilante das educadoras e a ausência de envolvimento e participação diante das manifestações lúdicas das crianças.

A organização do tempo em momentos estanques de brincar e de aprender dificulta a articulação entre as duas atividades. Por vezes, a ausência da atribuição de significação ao brincar, seja ele de caráter dirigido ou livre, faz com que seja utilizado para preencher lacunas da rotina, sem planejamento, e ainda sem diálogo com as crianças, as quais mal têm tempo de estruturar seu brincar, pois o tempo que lhes é concedido acaba abruptamente.

Em relação a brincar com os alunos as respostas de todas as educadoras revelam que gostam de tal atividade, porém é importante destacar que esta interação do educador nos momentos de brincar nem sempre é percebida, como apontam as observações da prática pedagógica realizadas, onde a participação fica restrita a distribuição dos brinquedos e ao controle do barulho das crianças e da utilização do espaço. Quanto ao espaço, a maioria das salas apresenta a organização de “cantinhos de atividades”, os quais foram pouco ou nada explorados enquanto estivemos em campo realizando as observações.

Moyles (2002, p. 145) ressalta que “a função de cuidar do adulto às vezes entra em conflito com o controle”. A autora enfatiza que tanto os adultos como as crianças brincam, sendo benéfico que brinquem juntos, podendo garantir assim uma maior compreensão das atitudes, pensamentos, sentimentos e diferenças mútuas. Neste sentido, Moyles et al (2006) trata da importância do envolvimento do adulto no brincar, pois pode ajudar as crianças a desenvolvê-lo, desafiando-as, encorajando-as a realizarem formas mais aprimoradas de brincar.

Consideramos que a aprendizagem está diretamente relacionada ao brincar, porém não deve ser tratada como característica central, visto que devemos estar atentos as possibilidades expressivas e relacionais, para que o lúdico não adquira apenas características instrumentais. Esta aprendizagem passa pelo corpo, que sente, pensa e age. (GONÇALVES, 1994; MOREIRA, 1995).

O brincar estimula muito a criança tanto o físico que estão sempre em movimento quanto no aprendizado. (Entrevista – Educadora F).

No brincar envolve várias questões, que no brincar você pode estar ensinando você pode estar corrigindo como de um tempo pra cá qualquer coisa eles fazem uma arma com joguinho de montar, um bloco ali eles estão montando arma e ali você já pode dar uma aula em cima daquilo, violência. (Entrevista-Educadora G).

Brincar serve para ensinar a criança a viver em grupo [...]. (Entrevista – Educadora K).

Diante das respostas apresentadas, podemos constatar que as educadoras relacionam o brincar à aprendizagem, porém há maior ênfase em conteúdos atitudinais, como verificamos nas respostas da Educadora G. Destacamos que além de possibilitar à convivência e o desenvolvimento de valores, através de atividades lúdicas a criança

constrói conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Marinho et al (2007, p. 84) enfatiza que:

A prática pedagógica com caráter lúdico possibilita também ao professor organizar as atividades pedagógicas com as crianças de maneira a permitir-lhes vivenciar situações de ensino-aprendizagem com seus pares, elaborando seus conhecimentos, conquistas e dificuldades.

A relação do lúdico com o bem estar físico da criança destacado pela educadora F, é enfatizado por Marinho et al (2007) como uma forma mais significativa de aprendizagem à medida que a criança vivencia situações pedagógicas através do movimento, experimentando, sentindo, realizando e tudo se dá pelo corpo. *“São crianças de até dois anos, no auge da capacidade e necessidade de exploração, os brinquedos e as rotinas se repetem, semana a semana, e enquanto brincam a professora olha, não se integra, apenas olha.”* (Diário de pesquisa - Observações).

Verificamos que a falta de interação com as crianças em relação ao brincar corporal deixa uma lacuna diante da capacidade de exploração e criação da criança pequena. As mais diversas atividades corporais precisam ser propiciadas durante a escolarização, para que a criança possa relacionar-se bem com seu corpo, aceitando suas potencialidades e limitações.

Além do acesso aos saberes provenientes de teorias do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, que valorizem o movimento do corpo, bem como as diferentes linhas metodológicas de educação da movimentação do corporal (aspectos que caracterizam a formação teórico-pedagógica), a orientação e a formação de professores também poderão oportunizar à educadora, o conhecimento e a consciência de seu próprio corpo e movimentação; o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal frente ao trabalho docente com as crianças pequenas; o reconhecimento de suas possibilidades e limitações corporais na docência e, principalmente, a utilização de sua expressividade corporal como estratégia na prática pedagógica da Educação Infantil (aspectos que caracterizam uma formação pessoal). A formação pessoal poderá também promover a compreensão de atitudes da criança pequena nas atividades pedagógicas que exigem imobilidade do corpo, ou iniciativa; agilidade na movimentação e/ou expressividade gestual. Assim, por mais eficiente que possa ser a formação por meio da comunicação oral e escrita, é fundamental vivenciar práticas que além de levarem a reconhecer o valor pedagógico do movimento do corpo na educação da criança pequena, levem a reconhecê-lo como uma linguagem presente na pequena infância. (GARANHANI, 2005, p. 12).

Apontamos que a efetivação de uma prática pedagógica na EI capaz de aproveitar o lúdico como possibilidade de exploração das habilidades corporais e suas

implicações expressivas, cognitivas e afetivas dependem de um olhar diferenciado tanto em relação ao educador da infância, como deste para com a criança.

Pra você descobrir novas coisas, pra você não só descobrir, mas como pra viajar para o mundo imaginário, serve pra você ser feliz, serve para um monte de coisas, serve pra você desenvolver a coordenação motora, serve pra você aprender, serve pra tudo. (Entrevista – Educadora C).

As inúmeras possibilidades do brincar contidas na fala da educadora C demonstram um conhecimento de quão valiosa é esta atividade para a criança. Dentre as enunciações, destacamos a referência a “ser feliz”. Ao tratarmos da necessidade de valorização da corporeidade no ambiente educacional, o adjetivo “felicidade” remete a realização plena do educando, diante da oportunidade de sentir, pensar e agir. (GONÇALVES, 1991).

Verificamos que as atividades dirigidas são destacadas nas respostas das educadoras, quando questionadas acerca da realização de atividades lúdicas. Muitas das atividades descritas indicam um direcionamento por parte das educadoras, tais como: a narração de histórias, as dinâmicas, os jogos, a dança, a musicalização, entre outras. Apontamos que tais atividades são de grande valia para o estabelecimento de um ambiente lúdico e da prática corporal, porém as mesmas devem estar articuladas às atividades livres, e ainda contextualizadas e adequadas à faixa etária das crianças.

Brincadeiras dirigidas e livres: danças, desenhar, correr, cantos, várias outras que vem ajudando no conhecimento e desenvolvendo habilidades de forma natural e agradável. (Questionário – Educadora 09).

O jogo e a ludicidade auxiliam no desenvolvimento infantil e propiciam a socialização com outras crianças; além de estabelecer limites; pois nos jogos existem regras a serem respeitadas. (Questionário – Educadora 11).

Consideramos a existência de contradição entre as respostas apresentadas e os dados obtidos por meio das observações, visto que os registros apontam maior ênfase em atividades livres, geralmente sem a participação conjunta do educador, e por vezes sem a contextualização com os conteúdos e com poucas possibilidades de exploração e criação.

As observações nos possibilitaram verificar que nos três CMEIs há um espaço denominado brinquedoteca. Diante das especificidades que este ambiente requer,

ressaltamos apenas a necessidade de conhecimentos teóricos científicos que fundamentem a organização e a utilização destes espaços. A brinquedoteca possui características determinadas e uma metodologia específica para o desenvolvimento das atividades, que vão além de uma sala com brinquedos e demais materiais pedagógicos, e que também não pode ser um aparte da sala de aula.

Consideramos necessário enfatizar que a existência destes espaços não isenta o educador da utilização do brincar e do brinquedo inserido na sala de aula. Romera (2007) relata que para os educadores é grande a dificuldade para estabelecer relações entre as práticas lúdicas e o desenvolvimento de conteúdos a serem desenvolvidos, o que aponta uma visão fragmentada do lúdico.

Esta inexistência de atividade corporal no ambiente escolar é destacada por Foucault (2007) como maquinaria de poder, que esquadrinha, desarticula e o recompõe. Esta maquinaria tem como objetivo a formação de um ser mais obediente e útil. O corpo é controlado para execução de atividades delimitadas, “[...] à medida que se concentram as forças de produção, o importante é tirar delas o máximo de vantagens e neutralizar seus inconvenientes [...]”. (FOUCAULT, 2007, p. 122).

Consideramos que esta vivência corporal restrita e controlada durante a escolarização, é um importante componente da compreensão do educador em relação à instituição educativa, e pode influenciar sua atuação enquanto profissional.

Quando as educadoras foram questionadas a respeito da atividade corporal em suas vidas, as respostas revelam que as mesmas consideram que a prática corporal integra suas vidas. No entanto, evidenciamos que as justificativas apresentadas para definir como estas práticas ocorrem, apontam práticas corporais esporádicas, o movimento implícito ao cotidiano humano, atividades ligadas à manutenção da saúde, e algumas atreladas às atividades realizadas com os alunos na prática pedagógica.

A partir das contribuições de Foucault (1979; 2007) acerca do controle exercido sobre o corpo, levamos em consideração que a escola e a sociedade tende a docilizar e punir o corpo, evitando que as atividades corporais possam ser compreendidas como momentos de expressão e prazer, ficando atreladas apenas ao trabalho, a produção e a saúde.

4.3.3 O educador e o brincar corporal

O trabalho corporal e de movimento é percebido na EI de maneira restrita em cantigas com gestos, inseridas sem contexto e/ou sem motivação para tal atividade. A relação do educador da infância com o lúdico e o corpo ainda se constituem como dificuldade, tanto no âmbito da prática pedagógica quanto nos processos de formação do educador, como destacam Nadolny e Garanhani (2008).

A partir de levantamento de referencial bibliográfico para o desenvolvimento deste estudo, pudemos atentar ao fato que muito se tem discutido, pesquisado e escrito sobre a importância do brincar, do lúdico e da relação destes com a aprendizagem, porém há maior ênfase aos aspectos terapêuticos, provenientes de estudos da Psicologia. As questões corporais ficam restritas a alguns escritos da área de Educação Física, e no campo da Pedagogia há a fragmentação do brincar e sua utilidade em cada área de conhecimento, onde as relações com o aprender e o desenvolvimento, apontam poucas indicações de que este brincar passa pelo corpo, e que este corpo integra a prática pedagógica, bem como a formação do educador.

Esta ausência da relação entre formação, prática pedagógica e brincar corporal é percebida nos discursos dos educadores, impregnados de saberes práticos, que demonstram um não aprofundamento na compreensão do corpo, do lúdico e do brincar. Estes discursos com pouca fundamentação se convertem em práticas desarticuladas e descontextualizadas.

[...] Com o brincar eu ensino muita coisa pra eles. Eu posso ensinar a como escovar os dentes brincando, como lavar a mão, como cuidar do amigo, como respeitar o amigo, o espaço... Ensinar, o brincar é o meu ensinar. (Entrevista – Educadora B).

Brincar, na minha opinião, é o mundo da criança, é tudo [...] eles aprendem, evoluem [...] o que tem de mais importante para eles é brincar [...]. (Entrevista – Educadora J).

Vejo o brincar como uma forma de expressar sentimentos, uma forma prazerosa de aprender [...]. (Entrevista – Educadora M).

É perceptível nas respostas das educadoras o reconhecimento da importância do brincar, para as quais faltam elementos para articular a necessidade e o como fazer, diante das peculiaridades que envolvem o cotidiano e a prática pedagógica da EI.

A presença ou não desta disponibilidade para brincar junto com as crianças pode estar atrelada a experiência escolar do educador enquanto aluno, diante de uma escola

disciplinadora e punitiva, como à ausência de formação para a articulação do brincar e do corpo como componentes pedagógicos fundamentais na EI.

Bem, na verdade tudo aqui eu vou aprendendo aos poucos com as colegas de trabalho, a gente vai pegando um pouquinho aqui, um pouquinho ali e tal, é na prática, nos tivemos curso no começo, agora faz tempo que não tem”.
(Entrevista- Educadora F).

Estas educadoras têm experiências diferenciadas em relação ao corpo, a partir de vivências e do contexto em que cada qual está inserida. O entendimento de corpo e atividade corporal das educadoras constituiu-se a partir de suas vivências pessoais, escolares e de formação profissional, permeadas por situações de governo e disciplina. Dornelles (2005) ressalta que para Foucault (1979; 2007), governar consiste em agir sobre as ações dos outros, dirigindo a conduta.

Bujes (2001) considera que o governo age sobre o indivíduo para que construa a si mesmo, exerça controle e domínio de seus atos, esta experiência de si, como descreve Foucault (1979; 2007), é fabricada, e regula os comportamentos e a subjetividade. Assim, apontamos como compreensível que a prática corporal se constitua como atividade desvinculada do cotidiano das educadoras, à medida que nos dispusermos a olhar para a “experiência de si” constituída pelas educadoras, e das relações destas com a prática pedagógica do brincar corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Balbuciar, engatinhar, andar, cirandar. Passo a passo, constituímos este estudo, agora apresentado a comunidade acadêmica e científica, onde rabiscamos nossas angústias, crenças, idéias e pressupostos teóricos científicos diante do brincar corporal na prática pedagógica do educador da Educação Infantil.

Propomos então as considerações finais desta trajetória de pesquisa, com resultados, mas também novas incertezas. Ou seria melhor chamar de “re-começo”? Apenas mais um, dos tantos que estruturaram e delinearão este estudo ao longo destes dois anos. Re- começas, Re-pensar, re-estruturar, re-analisar, refazer... respirar fundo e prosseguir.

Apresentamos aqui os elementos que constituem nossa pesquisa, e deixamos muitos outros ao longo do caminho, por conta de nossas escolhas teóricas e metodológicas. E quão doloroso é este processo de desapegar-se de idéias e construir outras. Aprender a controlar a ansiedade e compreender que tudo é um processo, um grande aprendizado, em meio a tantos outros possíveis para realizar pesquisa.

Este trabalho é fruto do entusiasmo e das angústias de uma professora ainda encantada pelo educar a criança pequena, e que diante do tema proposto, busca compreender como ocorre o brincar corporal na prática pedagógica de Educação Infantil. Recomeço... porque retomamos aqui a trajetória do estudo, re-analisamos a caminhada, e os resultados.

Este falar pedagogicamente de corpo nos encantou e desafiou a cada momento da realização deste estudo. O gosto pelo trabalho corporal e a satisfação da prática pedagógica, por muitas vezes, ficaram angustiadamente retidos nos momentos de inserção no campo de pesquisa. A professora tentava dominar a pesquisadora, e foi preciso aprender, semana a semana, a conviver com esta nova sensação.

Ao retomarmos o objeto de estudo a que nos propomos pesquisar e os demais elementos dele derivados, bem como as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa, ressaltamos a significância do tema para o campo de estudos de Educação Infantil.

As escolhas teóricas que fundamentam este estudo nos instigaram a olhar a prática pedagógica para além do assistencialismo e da visão fragilizante e docilizante da criança, aspectos estes constituintes da Educação Infantil, e que ainda persistem na prática pedagógica. Buscamos perceber como se constitui a prática lúdica do educador,

que mesmo permeada destes elementos, pode encontrar espaço para a renovação, o repensar e o agir pedagogicamente em relação ao corpo, ao movimento, e ao brincar corporal na Educação Infantil.

O brincar corporal que discutimos amparados nos estudos de Moyles (2002; 2006) nos indica a possibilidade de tratarmos do corpo e do brincar como elementos pedagógicos; por outro lado, os estudos foucaultianos nos direcionam a compreensão das resistências em relação ao espaço do corpo na escola, diante dos princípios disciplinadores e docilizantes que constituem a instituição educativa.

Ao adentrarmos nas instituições de Educação Infantil componentes do campo de pesquisa, verificamos que algumas de nossas hipóteses se confirmavam, e tantas outras surgiam, diante da complexidade de abordar o brincar e o corpo numa instituição com tantas regras e rotinas. Fatores de organização estrutural e espacial também influenciam diretamente a efetivação de um brincar corporal de qualidade, como o espaço disponível para as atividades e a fragmentação do horário entre lanches, entrada, saída, e os resistentes “horários de...” que compõe a rotina da Educação Infantil.

Percebemos que os espaços das salas de aula são restritivos da prática do brincar corporal, e a cristalização de certa ordem de mobiliários e brinquedos também dificultam que o educador supere o disciplinamento e a organização presentes nas instituições, para a concretização de um espaço lúdico integrado as demais ações pedagógicas.

Verificamos que as demais dependências dos CMEIs apresentam possibilidades de exploração corporal, nem sempre utilizadas em suas potencialidades (espaço para correr, subir, criar...). Estes espaços quando utilizados são tratados com restrições a expressão corporal das crianças, ao barulho e as possibilidades de exploração e criatividade.

Com relação aos pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica do brincar corporal, concluímos que os educadores possuem noções básicas sobre a constituição das instituições de Educação Infantil, entre elas, conceitos sobre a compreensão de criança e educação. Porém, ficou claro que o corpo e o brincar são temas pouco abordados no período de formação das educadoras, bem como no decorrer do trabalho nas instituições educativas.

Constatamos que algumas práticas remetem ainda a uma visão fragilizada de criança e a um brincar que oscila entre o preencher o tempo livre e o caráter instrumental do ensinar pelo brincar. Muitos relatos apontam o reconhecimento da

importância do brincar, da essência lúdica do comportamento infantil, porém há poucos elementos que forneçam justificativas consistentes às práticas lúdicas existentes.

Destacamos que ao longo da pesquisa, muitas vezes, são observadas e citadas práticas que remetem ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – (BRASIL, 1998), documento instituído pelo MEC (Ministério da Educação), após a promulgação da LDB nº 9394/1996.

O referido documento é relevante frente à atual organização da Educação Infantil, porém precisa ser lido, compreendido e interpretado com cautela, considerando as marcas ideológicas que o permeiam, assim como é necessário o entendimento do contexto do qual o mesmo provém, e ainda sobre as possibilidades de desenvolvimento no cotidiano das instituições educativas.

Consideramos que aos educadores são necessários momentos de reflexão sobre a prática pedagógica do brincar, amparados em pressupostos teóricos que lhes possibilite olhar a criança de hoje, considerar suas reais necessidades, como seres ativos e participativos, que possuem necessidades corporais de movimento e expressão, as quais devem ser integradas na prática pedagógica da Educação Infantil.

Dos momentos de observação do brincar corporal, destacamos duas situações distintas e que permeiam nossas análises: uma diz respeito ao excessivo controle dos momentos de brincar livre (BL), como as regras para não correr, não gritar, etc; e a outra ao excesso de momentos de brincar livre (BL), reforçado pela prática que denominamos de esparramar brinquedo (EB).

Percebemos que tais situações são desarticuladas ou sem os recursos necessários para a estruturação de um brincar de qualidade, principalmente na prática pedagógica com as crianças de até três (03) anos de idade, o que nos remete a uma prática de matizes assistencialista, dirigida ao cuidar e manter ocupado, aspecto que ressaltamos como preocupante diante das necessidades da criança de se expressar e se movimentar.

Ressaltamos que a inserção do brincar corporal na prática pedagógica na Educação Infantil está relacionada ao gosto, ao modo de ser e a disponibilidade do educador, visto que a pesquisa aponta a fragilidade da formação para a prática pedagógica lúdica, a mesma foi verificada tanto nas respostas apresentadas pelas educadoras, quanto nas observações do cotidiano da EI.

Constatamos também que há momentos em que a interação educador/criança é fundamental para o desenvolvimento do brincar corporal, e satisfatoriamente ressaltamos que tais atividades observadas proporcionaram situações de prazer e alegria

aos envolvidos, fortalecendo a crença que a disponibilidade do educador para brincar corporalmente faz a diferença na prática pedagógica.

Vale destacar que diante da complexidade da prática pedagógica e do fazer educativo, esta disponibilidade para brincar precisa ser contemplada enquanto eixo de formação deste educador, para que possam ser superadas as lacunas na compreensão e utilização do brincar na escola. O brincar não pode ser visto para preencher o tempo das crianças entre a realização das atividades, ou então sinônimo de liberdade para o educador, que se permitem momentos de olhar, controlar e reprimir. No estudo destacamos a importância do brincar livre, porém deve apresentar organização, espaço, material e tempo de qualidade.

Quanto à qualidade e quantidade de material disponível para a prática pedagógica do brincar corporal, verificamos que os CMEIs possuem bons materiais, entre eles jogos, circuitos, instrumentos musicais de brinquedo, etc. Porém, tais recursos ficam em ambientes denominados brinquedoteca, são pouco utilizados, e algumas restrições são impostas as crianças pelas educadoras em relação ao que e como brincar, a interação das educadoras com as crianças é mínima, e é quase imperceptível a relação entre o brincar e o restante da prática pedagógica.

Concluimos assim que apenas a quantidade e a qualidade do material não são suficientes para favorecer o brincar corporal, pois se o mesmo não estiver incorporado na organização do trabalho pedagógico, sua prática não se efetivará de maneira significativa. Embora não fosse intenção do estudo tratar da brinquedoteca, apontamos a necessidade de melhor compreensão, por parte das educadoras, deste elemento pedagógico, pois o mesmo possui especificidades em relação a sua organização e metodologia.

Finalizamos evidenciando que a organização do trabalho pedagógico da educadora relativa ao brincar corporal na Educação Infantil, se estrutura em suas crenças de que brincar é sim importante para a criança, e que esta se expressa por meio do movimento, porém não há uma fundamentação teórica científica significativa para a realização do brincar corporal na prática pedagógica. As atividades propostas pelas educadoras são aquelas que aprenderam ao longo de sua formação inicial, geralmente com maior conotação na reprodução de cantigas ou jogos, ou com o compartilhar de experiências no ambiente educativo, perpassadas de intuição e boas intenções, porém sem maiores reflexões e discussões teóricas.

Entremeio a rotina da escola, este brincar corporal procura espaço. A criança mesmo sem muitas oportunidades busca brechas para mostrar quão corporal é sua aprendizagem. Muitos foram os momentos observados em que alguns professores sabem aproveitá-los com sensibilidade, enquanto para outros os mesmos passam despercebidos.

A efetivação do brincar corporal na prática pedagógica permite maior interação educador/criança, criança/criança e criança/aprendizagem, visto que facilita as relações sociais e afetivas, a expressão, o gosto pelo estar na escola diante das possibilidades de descobertas e de aprendizagem que a mesma apresenta. Constatamos que as práticas observadas onde o educador integrava o brincar na prática pedagógica, o ambiente de aprendizagem era de satisfação e envolvimento por parte das crianças.

Consideramos fundamental o aprofundamento dos estudos em relação à criança, o brincar e o corpo no contexto da escola, diante dos quais muitos fatores que constituem a prática do brincar corporal, como as necessidades reais da criança, a formação do educador, o espaço, o tempo e a organização do trabalho pedagógico precisam ser questionados, analisados, repensados, tendo como princípio qual o ser que se quer formar nas instituições educativas, bem como das possibilidades de superação das resistências em relação ao corpo como manifestação de sensações, afetividade e sexualidade, temas estes ainda alheios nas discussões de muitos educadores.

Estudar as relações entre corpo, brincar e Educação Infantil foi uma tarefa instigante, de muitas idas e vindas teóricas até a definição pelo “brincar corporal”, e também permeada por muitas discussões e resistências, diante dos olhos dos que estranham uma pedagoga estudando sobre corpo. Sinto que valeu a pena, e que este é apenas o começo.

Já rompemos muitas barreiras na Educação Infantil. Como educadoras há muito tempo temos tentado superar o assistencialismo e a infantilização da criança, e com auxílio de pesquisadores e estudiosos trouxemos à tona a discussão ainda existente e necessária sobre as relações entre o cuidar e o educar, a identidade e o papel do educador e as especificidades do educar a criança pequena. Diante de este educar que acreditamos e buscamos, o brincar corporal se constitui em mais um grande e entusiasmante desafio.

Tratar pedagogicamente de corpo não é tarefa simples, diante do contexto em que a escola se estrutura, e de todos os resquícios disciplinadores e docilizantes que persistem tanto na sua estrutura organizacional quanto no modo como os educadores

percebem a educação e o corpo, constituídos a partir de suas histórias de vida e de sua formação. Acreditamos sim que perceber social e corporalmente a criança como ser que brinca, sente e se expressa é fundamental para a melhoria da prática pedagógica, bem como da constituição de seres mais capazes e felizes.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus, 2005.

ARCE, A. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Caderno Cedes.** Campinas: Unicamp, vol. 24, n. 62, p. 9 -25, abril, 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1981.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança. 20 de novembro de 1989. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm. Acessado em: 10/11/2010.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acessado em: 10/11/2010.

BARBOSA, M. L. P. **Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos.** Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

BARBOSA, M. L. P.; CARVALHO, R. S. Tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares. **Contrapontos.** Itajaí: Univali, vol. 6, n. 2, p. 369 – 379, mai/ago, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988. 12. ed. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1, 2 e 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros em Ação**. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1999.

BRITO, A. X; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 7-38, julho, 2001.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias**. Porto Alegre, UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

_____ Para pensar pesquisa e inserção social. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, v. 2, n. 2, p. 106-124, nov, 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acessado em: 17/06/2010.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARLETO, E. A. O lúdico como estratégia de aprendizagem. **Revista Olhares e Trilhas**. Uberlândia, p. 97-104, vol. 4, n. 4, 2003.

CARVALHO, R. S. de. **Educação Infantil: práticas escolares e disciplinamento dos corpos**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

CERISARA, A. B. Dinâmica das relações entre profissionais de educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, p. 109 – 138, jul/dez, 1999.

CESAR, M. R. A. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Campinas: UNICAMP, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

CHIZZOTTI, A. a pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Ano/vol.16, num. 002, p. 221-236, Universidade do Minho: Braga, 2003.

COUTINHO, K. D. **Lugares de crianças: shopping centers e o disciplinamento dos corpos**. Porto Alegre, UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

DELGADO, A. C. C. **Infâncias e crianças**: o que nós adultos sabemos sobre elas? Cedec, Uminho. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/infancias e criancas.pdf> Acessado em: 10/11/2010.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 15-24, jan/jun, 2006.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, L. V. (Org.) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). CIES e-WORKING PAPER N. ° 60/2009. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf Acessado em: 10/09/2010.

DUEK, C. Espacio público, medios de comunicación y mercado: apuntes para una aproximación a la infancia contemporánea. **Niños, menores e infancias** - Publicación del Instituto de Derecho del Niño Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Sd. Disponível em: <http://old.jursoc.unlp.edu.ar/externos/sitioidn4/contenido.htm> Acessado em: 05/11/2010.

EBY, F. **História da Educação Moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Porto Alegre: Globo, 1976.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. V. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FINCK, S. C. M. **La Educación Física y el Deporte en la Escuela Pública en Ponta Grossa - Paraná/PR (Brasil) en la enseñanza fundamental en el tercer y cuarto ciclo**: análisis del cotidiano de maestro y perspectivas de cambios en la enseñanza. Tese de Doutorado. Leon, Espanha: UNILEON, 2005.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

_____ **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo; Paz e Terra, 1999.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

GARANHANI, M. C. Procedimentos para a pesquisa de práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil: relato de investigação. **Diálogo Educacional**, Curitiba: PUC- PR, v.6, n.19, p. 65-80, set/dez. 2006.

Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu/MG. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071476int.rtf. Acessado em: 20/04/2010.

GARANHANI, M. C.; MORO, V. L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 109-119. 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir: Corporeidade e educação.** Campinas: Papirus, 1994.

HICKMANN, R. I. **Dos direitos das crianças no currículo escolar:** miradas sobre processos de subjetivação da infância. Porto Alegre, UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2000. E-book disponível em: <http://ebooksgratis.com.br/livros-ebooks-gratis/tecnicos-e-cientificos/filosofia-homo-ludens-johan-huizinga/>. Acessado em: 24/06/2010.

KAEFER R. C. L.; WITTIZORECKI E. S. **A prática pedagógica na educação física escolar:** pensando além da prática. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2009/artigos/edfis/salao/506.pdf> Acessado em 09/07/2010.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LEMONS, F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ, ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MARQUES, I. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARINHO, H. R. B. et al. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. Curitiba: IBPEX, 2007.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa avaliativa por triangulação de métodos http://www.nesp.unb.br/utics/texto2_minayo_triangulacao.pdf. Acessado em 30/11/2010.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, M. A. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, W. W. (org.). **Corpo presente**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MOYLES, J. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____ et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NADOLNY, L. F.; GARANHANI, M. C. **O processo de formação continuada de profissionais da educação infantil: em cena “saberes do movimento”** In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/499_914.pdf

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Campinas, Unicamp, 1993. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 1993.

OLIVEIRA, M. K. (Org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida cotidiana**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVIER, G. G. F. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico - prática**. Campinas: Papirus, 2003.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137 – 162, jul/dez, 2002.

RAMALHO, M. R. B.; SILVA, C. C. M. A brinquedoteca. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 8/9, p. 26, 2003/2004. Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000381/> Acessado em: 20/06/2010.

ROMERA, L. et al. O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Movimento**. Porto Alegre: UFRS, v.13, n. 02, p.131-152, maio/agosto de 2007.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, ano 23, n. 78, abril/2002.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, vol. 26, n. 91, p. 361 – 378, maio/ago, 2005.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Acessado em: 09/11/2010.

_____. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (Org.) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. IEC – Uminho. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf> . Acessado em: 08/11/2010

SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. (Orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHERER, C. A.; GOULART, A. M. P. L. **Linguagem musical e desenvolvimento: uma proposta para a educação infantil**. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_3124.pdf. Acessado em: 12/06/2010.

SEBER, M. G. **Psicologia do pré-escolar**. Uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.

SILVA, W. V.; PEREIRA, L. H. P. **Corpo e movimento na profissionalização docente**: a corporeidade na prática pedagógica de professores das séries iniciais do ensino fundamental. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: Champagnat, 2009. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2523_1306.pdf Acessado em: 14/07/2010.

SILVEIRA, F. A. **Michel Foucault e a constituição do corpo e da alma do sujeito moderno**. Ribeirão Preto, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Psicologia e Educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP, Ribeirão Preto, 2001.

SOARES, J. M.; FIGUEIREDO, M. X. B. **O poder simbólico no cotidiano escolar**: reflexões sobre o corpo da criança. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZYMANSKI, H. (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. No. 13. jan./fev./mar/abr. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp, ano XXI, nº 73, Dezembro/00.

TREVISAN, G. P. Amor e afetos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, L. V. (Org.) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Instituição: _____
 Professora(as) : _____
 Tempo de profissão: _____ Titulação: _____
 Turma: _____ Período: _____

Data						
No. de professores						
No de alunos praticantes na aula						
Conteúdo predominante						
Prática pedagógica/concepção/ tendência:						
Ludicidade						
Corpo e Movimento						
Interesse e participação alunos						
Relação professor x aluno						
Relação aluno x aluno						
Espaço de sala de aula						
Espaço externo						
Material/Atividades						
Relação ludicidade/planejamento pedagógico						

Prática pedagógica/concepção/tendência:

R = romântica; CO= cognitiva; CR = crítica

Ludicidade – corpo e movimento

P= predominante; A= ausente; EA= existe em algumas atividades

Interesse e participação dos alunos:

AP= alta; MP= média; BP= baixa; NP= não há participação

Relação professor x aluno

E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssimo

A= autoritário; D= democrático

Relação aluno x aluno

E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssimo

Espaço para as aulas -

A= amplo; S= suficiente; I= insuficiente; P=precário.

Material para as aulas:

E= excelente; B= bom; R= razoável; I= insuficiente; P= precário.

Relação ludicidade/planejamento pedagógico

E= excelente; C= coerente; I = insatisfatória

OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Instituição: _____

Professora(as) : _____ Turma: _____

Tempo de profissão: _____ Titulação: _____

Data/período				
No. de professores				
No de alunos praticantes na aula				
Conteúdo predominante				
Prática pedagógica/concepção/tendência:				
Ludicidade				
Corpo e Movimento				
Interesse e participação alunos				
Relação professor x aluno				
Relação aluno x aluno				
Espaço de sala de aula				
Espaço externo				
Material/Atividades				
Relação ludicidade/planejamento pedagógico				

Prática pedagógica/concepção/tendência:

R = romântica; CO= cognitiva; CR = crítica

Ludicidade

P= predominante; A= ausente; EA= existe em algumas atividades; BL = brincar livre

Corpo e movimento

P= predominante; A= ausente; EA= existe em algumas atividades

Interesse e participação dos alunos:

AP= alta; MP= média; BP= baixa; NP= não há participação

Relação professor x aluno

E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssimo

A= autoritário; D= democrático

Relação aluno x aluno

E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssimo

Espaço para as aulas – espaço externo

A= amplo; S= suficiente; I= insuficiente; P= precário.

Material para as aulas:

E= excelente; B= bom; R= razoável; I= insuficiente; P= precário.

Relação ludicidade/planejamento pedagógico

E= excelente; C= coerente; I = insatisfatória

QUESTIONÁRIO

Instituição: _____

Professora(as) _____

Tempo de profissão: _____ Titulação: _____

Turma: _____ Período: _____

O que é corpo?

O que é corpo e movimento?

Como você define Educação?

Qual a função da Educação Infantil?

A prática corporal é presente em sua vida? Como?

Analisando sua formação profissional, como foi a abordagem das questões relacionadas ao corpo e a ludicidade?

Como você compreende a Ludicidade na Educação Infantil?

Há necessidade da atividade corporal e lúdica na prática educativa? Por quê?

Como você utiliza estas atividades corporais e lúdicas em seu dia-a-dia na escola?

Quais as relações existentes entre a atividade corporal e a produção de conhecimento?

QUESTIONÁRIO

Tempo de profissão: _____ Titulação: _____

Período (pedagogia ou magistério) de _____ a _____

Idade: _____

Sexo: () masculino () feminino

1) Como você define criança?

2) O que você entende por corpo?

3) O que você entende por corpo e movimento?

4) Como você define Educação?

5) Para você quais seriam os princípios norteadores da Educação Infantil?

6) Para você quais seriam os principais objetivos da Educação Infantil?

7) A prática corporal é presente em sua vida? Como?

8) O que é Ludicidade?

9) Considerando e analisando sua formação inicial, como se deu a abordagem das questões relacionadas ao corpo e a ludicidade?

10) Como você compreende a ludicidade na Educação Infantil?

11) Há necessidade da atividade corporal e lúdica na prática educativa da Educação Infantil? Por quê?

12) Você utiliza as atividades corporais e lúdicas em seu dia-a-dia na escola? Como?

13) Você gosta de brincar e dançar com seus alunos?

14) Considerando o desenvolvimento infantil, existem relações entre as atividades corporais e a produção de conhecimentos? Quais seriam e como são estabelecidas?



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
“STRICTU SENSU”

A professora **Daiana Camargo**, encontra-se realizando estudo em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Ensino-Aprendizagem, sobre a temática “Educação, ludicidade e corporeidade”.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a educação básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração dos educadores da equipe gestora e pedagógica desta importante Instituição de Ensino de Educação Básica, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Certo de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

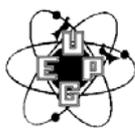
Cordialmente

Prof^a Dr^a Silvia C. Madrid Finck

Orientadora

Prof^a Esp. Daiana Camargo

Mestranda



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
“STRICTU SENSU”

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Professor (a)

As discussões educacionais no que diz respeito à área de conhecimento da Educação Infantil, não se desgarram das questões relativas ao sistema brasileiro de ensino, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Neste sentido apresentamos, através deste, a Dissertação de Mestrado – em andamento - da mestrand **Daiana Camargo**, sob orientação da Professora Doutora **Silvia Christina Madrid Finck**, intitulada provisoriamente: **O Educador da Infância: Vivências Corporais, Ludicidade e Atuação Pedagógica numa perspectiva Foulcaultiana**. O trabalho fundamenta-se na observação, reflexão e análise do cotidiano escolar, e utilizará como instrumentos para a coleta de dados a entrevista e os questionários com professoras que atuam nas diversas turmas da Educação Infantil.

Por nos percebermos como partícipes no enfrentamento da situação exposta, solicitamos a colaboração do (a) Senhor (a) Professor (a) com vistas ao incremento desta pesquisa. Cabe ressaltar que o fenômeno a ser investigado diz respeito a formação do educador e sua atuação na prática pedagógica na Educação Infantil. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. As informações registradas (anotações, entrevistas e questionários) durante a realização da pesquisa serão discutidas durante a análise qualitativa e os resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Neste sentido, o convidamos a participar, na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à Dissertação de Mestrado - em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – da Professora Daiana Camargo.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente

Prof^ª Daiana Camargo
 Registro Acadêmico 30910101

Prof^ª Dr^a Silvia C. Madrid Finck
 UEPG

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Professor (a) _____, firmo meu interesse em participar – na condição de sujeito – da pesquisa intitulada **“O Educador da Infância: vivências corporais, ludicidade e atuação pedagógica numa perspectiva Foucaultiana”** do mesmo modo que estou de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

_____ RG _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2010.