



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA ESCOLA DE BELAS ARTES

MARLAINA FERNANDES RORIZ

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LINGUAGEM CORPORAL:
Que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo?

Belo Horizonte

2014

Marlaina Fernandes Roriz

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LINGUAGEM CORPORAL:
Que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Arte e Tecnologia da Imagem

Orientadora: Prof^a. Doutora Ana Cristina Carvalho Pereira

Belo Horizonte
2014

Dedico este trabalho ao meu pai José (*in memoriam*)
que, com sabedoria e amor, soube indicar o caminho
(apesar do nosso pouco tempo).

Tudo o que é bom dura o tempo necessário para se
tornar inesquecível.

AGRADECIMENTOS

Fico ainda mais encantada pela Arte, toda vez que as palavras não são suficientes ou eficientes para tratar de sentimentos.

Assim, que fique claro que dizer obrigada aqui, nem de longe diz tudo o que sinto nesse momento. Muitas pessoas foram, de fato, fundamentais para a concretização dessa pesquisa e minha gratidão por cada ajuda, cada contribuição, cada incentivo é 'impalavrável'...

À Escola de Belas Artes da UFMG, ao programa de Pós - Graduação e à Capes pela bolsa concedida;

À Professora Ana Cristina Carvalho Pereira, orientadora dessa pesquisa, por tamanha generosidade! Por mostrar que *ser-professor* e *ser-humano* são tarefas indissociáveis e árduas... Obrigada por apostar no projeto e não medir esforços para que fosse possível realiza-lo: suas contribuições foram fundamentais para o crescimento das primeiras propostas. O aprendizado vai muito além desse momento!

À Professora Mônica Correa Baptista e ao Professor Arnaldo de Alvarenga cujas observações e recomendações precisas e preciosas na qualificação muito contribuíram para o amadurecimento dessa pesquisa;

Ao Professor Ricardo de Figueiredo, pela amizade, pelas boas conversas e pela coordenação do Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte;

À equipe de estagiários do Curso: Bruno, Vânia, Rafaela, Flaviane, Mari, Nathália, Jéssica e Sarah pela parceria e ajuda na coleta de dados e em outras etapas fundamentais para a realização dessa pesquisa! Obrigada também pelos bons momentos compartilhados!

À Secretaria Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte e região metropolitana, à Escola de Belas Artes, à Faculdade de Educação da UFMG e ao NEPEI pela parceria em prol da realização do Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte;

À querida equipe do Projeto de Extensão Linguagem Corporal: Jéssica, Nathália e Sarah!!! Obrigada por dividirem comigo momentos tão especiais e bonitos com nossas crianças!

Às UMEIs Vila Conceição e Alaíde Lisboa, em nome de professores e alunos, pela parceria no Projeto Linguagem Corporal;

Ao grupo de oitenta professores da Rede Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte e região metropolitana e suas instituições, cuja participação foi imprescindível para a coleta de dados e realização desse estudo!

À Secretaria de Pós-Graduação da EBA, especialmente Zina e Sávio, pelo zelo com cada aluno;

Aos meus queridos alunos do Centro Pedagógico por me ensinarem, diariamente, que a docência deve ser olhada com cuidado, serenidade e carinho!

À Tia Márcia por me incentivar e manter viva a chama da ARTE!

Às minhas queridas Marla, Marliam e Marluza por serem os melhores e maiores exemplos de toda a vida!

À minha mãe Lúcia pelo apoio e amor!

Por fim, ao Vinícius por ser amor em cada palavra, em cada olhar, em cada mão estendida, em cada silêncio... Obrigada por dividir comigo pacientemente e sempre cheio de carinho, cada passo dado até aqui!

Os olhos da gratidão podem ver Deus em todo lugar (Osho).

Neste instante, esteja você onde estiver, há uma casa com o seu nome. Você é o único proprietário, mas faz tempo que perdeu as chaves. Por isso, fica de fora, só vendo a fachada. Não chega a morar nela. Essa casa, teto que abriga suas mais recônditas e reprimidas lembranças, é o seu corpo. “Se as paredes ouvissem...” Na casa que é o seu corpo, elas ouvem. As paredes que tudo ouviram e nada esqueceram são os músculos. Na rigidez, críspação, fraqueza e dores dos músculos das costas, pescoço, diafragma, coração e também do rosto e do sexo, está escrita toda a sua história, do nascimento até hoje.

Sem perceber, desde os primeiros meses de vida, você reagiu a pressões familiares, sociais, morais. “Ande assim. Não se mexa. Tire a mão daí. Fique quieto. Faça alguma coisa. Vá depressa. Aonde vai você com tanta pressa...?” Atrapalhado, você dobrou-se como pôde. Para conformar-se, você se deformou. Seu corpo de verdade — harmonioso, dinâmico e feliz por natureza — foi sendo substituído por um corpo estranho que você aceita com dificuldade, que no fundo você rejeita.

É a vida, diz você; não há outra saída. Respondo-lhe que você pode fazer algo para mudar e que só você pode fazer isso. Não é tarde demais. Nunca é tarde demais para liberar-se da programação de seu passado, para assumir o próprio corpo, para descobrir possibilidades até então inéditas.

Ser é nascer continuamente. Mas quantos deixam-se morrer pouco a pouco, enquanto vão se integrando perfeitamente às estruturas da vida contemporânea, até perderem a vida pois que se perdem de vista? Saúde, bem-estar, segurança, prazeres, deixamos tudo a cargo dos médicos, psiquiatras, arquitetos, políticos, patrões, maridos, mulheres, amantes, filhos. Confiamos a responsabilidade da nossa vida, de nosso corpo, aos outros, por vezes àqueles que não desejam essa responsabilidade e que se sentem esmagados por ela; quase sempre àqueles que pertencem a Instituições cuja primeira finalidade é a de nos tranquilizar e, portanto, de nos reprimir. (E quantos há, independentemente de idade, cujo corpo ainda pertence aos pais? Crianças submissas, esperando em vão, durante toda a vida, licença para vivê-la. Menores de idade psicologicamente não ousam nem olhar a vida dos outros, o que não os impede, porém, de tornarem-se impiedosos censores). Quando renunciemos à autonomia, abdicamos de nossa soberania individual. Passamos a pertencer aos poderes, aos seres que nos recuperaram. Se reivindicamos tanto a liberdade é porque nos sentimos escravos; e os mais lúcidos reconhecem ser escravos-cúmplices. Mas como poderia ser de outro jeito, se não chegamos a ser donos nem de nossa primeira casa, a casa que é o corpo?

Você pode, no entanto, reencontrar as chaves do seu corpo, tomar posse dele, habitá-lo enfim e nele encontrar a vitalidade, a saúde e autonomia que lhe são próprias. (...)Nosso corpo somos nós. Somos o que parecemos ser. Nosso modo de parecer é nosso modo de ser. Mas não queremos admiti-lo. Não temos coragem de nos olhar. Aliás, não sabemos como fazer. Confundimos o visível com o superficial. Só nos interessamos pelo que não podemos ver. Chegamos a desprezar o corpo e aqueles que se interessam por seus corpos. Sem nos determos sobre nossa forma — nosso corpo — apressamo-nos a interpretar nosso conteúdo, estruturas psicológicas, sociológicas, históricas. Passamos a vida fazendo malabarismos com palavras, para que elas nos revelem as razões de nosso comportamento. E que tal se, através de nossas sensações, procurássemos as razões do próprio corpo? Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível. Não se opõem à nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo. Por isso tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro, pois corpo e espírito, psíquico e físico, e até força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade.

(ThérèseBertherat, 1998. pág. 11 – 14)

RESUMO

O corpo tem assumido lugar importante no campo da Educação, especialmente por apontar um novo entendimento acerca das relações entre cognição, aprendizagem e Linguagem Corporal (EFLAND, 2006; GIBS, 2006). No que diz respeito à Educação Infantil, este diálogo mostra-se ainda mais pertinente, haja vista a importância das experiências corporais para o processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 1997; BELO HORIZONTE, 2009). Observa-se, no entanto, que apesar da crescente produção teórica que se dedica a esta abordagem pouco ou quase nada se fala a respeito do corpo do professor neste processo. Desta forma, esta pesquisa busca compreender o *lugar* do corpo do professor no contexto da Educação Infantil, partindo das concepções que eles têm sobre seus corpos e as possíveis relações com a prática docente, obtidas com a participação da pesquisadora no Curso de aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte EBA / UFMG, onde foram aplicados questionários para 80 professores da Rede Municipal Belo Horizonte e região metropolitana e também com a participação no projeto de extensão Linguagem Corporal na Educação Infantil EBA/UFMG que, por sua vez, complementa essa investigação por meio da experiência da autora com o cotidiano das UMEIS de Belo Horizonte. Os resultados apontam uma carência do uso intencional da linguagem corporal do professor na Educação Infantil.

Palavras-chave: professor, concepções de corpo, linguagem corporal e Educação Infantil.

ABSTRACT

The body has assumed an important place in the field of education, especially for pointing out a new understanding of the relationship between cognition, learning and Body Language (Efland, 2006; Gibs, 2006). With regard to Early Childhood Education, this dialog shows up even more pertinent, given the importance of body experiences for the teaching-learning process (BRAZIL, 1997, BH, 2009). We observe, however, that despite the growing theoretical production that is dedicated to this approach little or nothing is said about the body of the teacher in this process. Thus, this research seeks to understand the place of the body of the teacher in the context of early childhood education, based on the conceptions they have about their bodies and the possible relationship with the teaching practice, obtained with the participation of the researcher in the course of processing Childhood Education, childhoods and Art EBA / UFMG, where questionnaires to 80 teachers of Municipal and Belo Horizonte metropolitan region and with the participation in the project of Body Language extension in kindergarten EBA / UFMG which, in turn, complements this research were applied through from the author's experience with the daily lives of UMEIs of Belo Horizonte. The results show a lack of intentional use of body language teacher in kindergarten.

Keywords: teacher, conceptions of body, body language and Early Childhood Education

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de obras que possuem ou não a palavra corpo em títulos e/ou capítulos	24
Gráfico 2	Temáticas abordadas sobre corpo no levantamento bibliográfico específico.....	25
Gráfico 3	Foco de abordagem da palavra corpo nas obras pesquisadas	26
Gráfico 4	Abordagens e temáticas sobre o corpo do aluno	26
Gráfico 5	Identidade dos professores cursistas quanto ao gênero.....	92
Gráfico 6	Faixa etária dos professores-cursistas	94
Gráfico 7	Tempo de serviço na Educação Infantil	95
Gráfico 8	Escolaridade dos professores	96
Gráfico 9	Formação superior dos professores-cursistas quanto aos cursos citados	97
Gráfico 10	Formação superior incompleta dos professores	98
Gráfico 11	Pós-graduação dos professores-cursistas	99
Gráfico 12	Conhecimento sobre as Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte.....	102
Gráfico 13	Volume da leitura das Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte.....	103
Gráfico 14	Planejamento didático considerando o tema corpo	104
Gráfico 15	Tipos de representações sociais sobre corpo	108
Gráfico 16	Relato de experiências com atividade corporal.....	115
Gráfico 17	Relato de experiências com atividade corporal.....	117
Gráfico 18	Percepção de professores sobre sua atuação em atividades de sala de aula..	120
Gráfico 19	Relação entre a linguagem corporal e prática docente.....	122
Gráfico 20	Representação numérica dos participantes que responderam ao questionário final	128
Gráfico 21	Tipos de representação social identificadas no questionário inicial e delimitadas a 30 participantes	129
Gráfico 22	Tipos de representação social identificadas no questionário final	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Formação superior d dos professores-cursistas quanto aos cursos citados	97
Tabela 2	Atividades corporais realizadas pelo grupo participante	116
Tabela 3	Quadro de comparação entre as RS identificadas a partir do questionário inicial e final	131

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Diagrama sobre a ação do professor e suas escolhas metodológicas	55
Figura 2 Diferenças entre a criança e o adulto na Educação Infantil.....	57
Figura 3 Estrutura Curricular do curso Educação Infantil, Infâncias e Arte	88
Figura 4 Estrutura Curricular do curso Educação Infantil, Infâncias e Arte 2014	89
Figura 5 Cruzamento de dados sobre idade, tempo de serviço e escolaridade.....	101
Fotografia 1 Formação teórico-prática realizada na UMEI Vila Conceição em 2012.....	60
Fotografia 2 Formação teórico-prática realizada na UMEI Vila Conceição em 2012.....	61
Fotografia 3 Residência Corporal desenvolvida na UMEI Alaíde Lisboa.....	62
Fotografia 4 Residência Corporal desenvolvida na UMEIAlaíde Lisboa.....	63
Fotografia 5 Residência Corporal desenvolvida na UMEIAlaíde Lisboa.....	64
Fotografia 6 Residência Corporal desenvolvida na UMEIAlaíde Lisboa.....	65
Fotografia 7 Interação com aluno durante a Residência Corporal na UMEI Alaíde Lisboa.....	66
Fotografia 8 Professora realiza atividade enquanto aluno e equipe observam	69
Fotografia 9 Professoras realizam atividade enquanto alunos e equipe observam.....	70
Fotografia 10 Interação da professora com alunos durante a Residência Corporal.....	74
Fotografia 11 Dança para bebês (Residência Corporal em 2013).....	75
Fotografia 12 Interação entre professor, estagiária e alunos durante a Residência Corporal..	76
Fotografia 13 Proposta desenvolvida pelo Projeto Linguagem Corporal em UMEI de BH.....	77
Fotografia 14 Proposta desenvolvida pelo Projeto Linguagem Corporal em UMEI de BH.....	144
Fotografia 15 Formação teórico- prática realizada na UMEI Vila Conceição em 2012.....	145
Fotografia 16 Professoras-cursistas em exercício nas aulas de Linguagem Corporal	146
Quadro 1 Busca no SCIELO e relação de artigos encontrados.....	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEI -	Curso de Aperfeiçoamento da Educação Infantil
CEEIIA -	Curso de Extensão Educação Infantil, Infância e Arte
EBA -	Escola de Belas Artes
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI -	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF -	Escola de Ensino Fundamental
FAE -	Faculdade de Educação
GECEDI -	Gerência e Coordenação de Educação Infantil
LDB-	Lei de Diretrizes e bases
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
NEPEI -	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Infância e a Educação Infantil
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SMED -	Secretaria Municipal de Educação
TRS -	Teoria das Representações Sociais
RS -	Representações Sociais
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV -	Universidade Federal de Viçosa
UMEI -	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A DICOTOMIA CORPO-MENTE E SEU LEGADO NA EDUCAÇÃO	21
1.1 Levantamento bibliográfico específico.....	21
1.2 Concepções de corpo: alguns aspectos históricos	29
1.3 Processo de escolarização e disciplinarização do corpo na Educação Infantil- Concepções de corpo.....	35
2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	41
2.1 Educação Infantil no Brasil: O corpo nos RCN's da Educação	44
2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e o Currículo em movimento da Educação Básica	46
2.3 A Educação Infantil em Belo Horizonte: o corpo nas Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte	51
3 INTERLÚDIO: A APROPRIAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	59
4 DELINEANDO CAMINHOS DA PESQUISA	81
4.1 Abordagem	81
4.2 Etapas da Pesquisa	82
4.3 Sujeitos da Pesquisa	83
4.4 Coleta de dados	84
5 QUE CORPO É ESSE QUE TAVA AQUI?	86
5.1 Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte 2013/2014 e as concepções de corpo dos professores cursistas	86
5.2 Questionário inicial e universo de participantes	90
5.2.1 Perfil dos professores participantes.....	92
5.2.2 Questões discursivas: alguns apontamentos e a Teoria das Representações Sociais	106
5.3 Questionário final	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - SOBRE ESTE NÃO-LUGAR DO CORPO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	140
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A Modelo questionário inicial	160
APÊNDICE B Modelo questionário final.....	163
APÊNDICE C Busca no Scielo	164
APÊNDICE D Pesquisa Bibliográfica	181

INTRODUÇÃO

Apesar de a educação ter-se estruturado historicamente a partir de uma concepção dualista, cuja essência compreendia o homem a partir do corpo e da mente como elementos separados, distantes e estanques, percebe-se que mudanças importantes sobre essa perspectiva, especialmente a Fenomenologia no século XIX, apontam para a necessidade de se repensar estes antigos moldes. Nesses pressupostos, uma nova compreensão da corporeidade se estabelece, na qual a aprendizagem tem também inscrição corporal:

[...] cognição não representaria um fenômeno puramente abstrato, mas como um produto da integração de todos os mecanismos corporais fisiológicos, psiquismo e o meio externo. A mente corporificada passa a ser associada à percepção, ao pensamento, ao uso da língua, ao desenvolvimento, às emoções e à consciência (PEREIRA, 2009, p.66).

A Linguagem Corporal vivenciada em diálogo com a educação cria perspectivas diferentes para a aprendizagem e construção do conhecimento, uma vez que percepções e experiências corporais passam a representar também elementos importantes nos processos de ensinar e aprender. Sobre isso, Assmann (1996) diz que “[...] a discussão sobre o conhecimento abarca hoje todos os processos naturais e sociais onde se geram, e a partir daí são levadas em conta, formas de aprendizagem. Tudo aquilo que vive cumpre processos cognitivos” (ASSMANN, 1996, p. 26-27).

Pensando e acreditando na relevância da introdução de um novo entendimento sobre o corpo para a cena escolar, esta pesquisa motivou-se inicialmente por reflexões acerca do corpo do professor na Educação Infantil, uma vez que estudos como os de Tassoni (2008) assinalam a importância do corpo do professor na dinâmica da sala de aula de crianças. Isto porque a Educação Infantil e os novos olhares lançados sobre os processos de aprendizagem das crianças pequenas têm recebido, há algum tempo, atenção especial nas produções teóricas que se dedicam a esta temática tão rica e diversa. Desta maneira, o foco deste estudo está voltado para o corpo do professor: suas concepções e possíveis reverberações no processo ensino-aprendizagem de crianças da Educação Infantil.

Esse desejo de investigar as possíveis concepções de corpo do professor da Educação Infantil inicia-se durante minha experiência como estudante de graduação

em Dança, período em que atuei como estagiária em creches e escolas de Educação Infantil na cidade de Viçosa - MG. Durante este tempo, foi possível observar a resistência das crianças a muitas das atividades propostas nas aulas de dança, desenvolvidas durante o cumprimento de estágio obrigatório e práticas pedagógicas na Educação Infantil¹, já que, na grande maioria das vezes, essas crianças vivenciavam o ensino somente por meio da voz do professor. Em outras tantas vezes, ao contrário do que se esperava, as aulas de dança representavam um momento de ausência/descanso para muitos desses professores, que se retiravam da sala por não se sentirem parte integrante do planejamento e das atividades propostas. Sendo assim, não havia presença do professor referência da turma acompanhando as aulas de dança propostas. Ainda durante este período, percebeu-se uma carência de estudos sobre a importância do corpo do professor, isto é, o uso intencional da Linguagem Corporal no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, nos moldes do que propõe esta pesquisa.

Desde aquele período até o presente momento, verificou-se que grande parte dos estudos na educação infantil tem seu foco voltado para o corpo dos alunos, destacando aspectos como a aprendizagem, o cuidado, a proposta de metodologias, a consciência corporal, a autonomia e a psicomotricidade, por exemplo.

Para além das questões intrínsecas e necessárias à própria ação de pesquisar, a busca por referências que aportassem teoricamente este estudo se deve também à dificuldade inicial encontrada durante a escrita do pré-projeto entregue ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2012. Neste período, identificou-se mais uma vez a carência das temáticas relacionadas ao corpo do professor. Por conta disso, este mesmo pré-projeto muitas vezes fez uso de aproximações e transposições de obras que tratavam de assuntos relacionados e pertinentes à pesquisa, tais como a questão da aprendizagem do aluno, do processo de ensino, dos campos de significação no ensino de dança e aprendizagem de crianças pequenas e a relação professor-aluno, mas não da temática principal a que este

¹ Vale ressaltar que minha experiência como docente de dança na Universidade Federal de Viçosa (UFV) mostrou-se peculiar no que se refere aos estágios obrigatórios. Por tratar-se de uma cidade muito pequena e muitas vezes sem recursos, não havia professores de arte nas escolas que contemplassem a demanda de estagiários. Diante disso, na grande maioria das vezes não havia um professor que pudéssemos acompanhar e, por isso, aplicávamos as aulas somente sob orientação do professor da graduação, que nos acompanhava por meio de reuniões.

estudo se propõe. Foi necessário revisitar áreas da Dança, da Educação, da Educação Física e mesmo da Sociologia para que, através do empréstimo de alguns conceitos, se estabelecesse um diálogo capaz de fundamentar teoricamente o tema a ser abordado no pré-projeto supracitado. Esta dificuldade inicial apontava para uma possível escassez de produção teórica que se dedicasse às reflexões acerca do corpo do professor na Educação Infantil, tal como vem sendo tratado neste estudo.

Ainda nesse período, optou-se pelo emprego da expressão "lugar do corpo do professor", por compreender-se que a palavra corpo pode ser objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, como Sociologia, Antropologia, Filosofia, Biologia e Artes, por exemplo, e assim produzir campos de significação diferentes, mas que ao mesmo tempo possuem elementos comuns. A este ponto de intersecção chamou-se **lugar**. Esta escolha, realçada aqui propositalmente, mostrou-se cada vez mais pertinente durante o desenvolvimento deste estudo, sendo por isso mantida inclusive nessa etapa do trabalho. Assim, o **lugar** do corpo do professor configura uma metáfora que abrange, além da concepção de corpo físico que ocupa sempre determinado lugar ou lugares, a representação de corpo e suas possíveis relações no contexto da prática docente, através de um recorte real e contemporâneo da Educação Infantil.

Outra experiência significativa durante minha trajetória acadêmica foi a atuação como bolsista em dois projetos da Escola de Belas Artes (EBA) da UFMG. A primeira destas atuações consistiu em uma participação voluntária como integrante da equipe do Projeto de extensão Linguagem Corporal na Educação Infantil: Capacitação de Educadores da Rede Municipal de BH numa Perspectiva Teórico-Prática². A segunda se refere à atuação como bolsista da Pós-Graduação, no período de fevereiro a novembro de 2013 e como professora em 2014, no projeto de extensão Curso de Aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte³. Para

² O projeto Linguagem Corporal na Educação Infantil: Capacitação de Educadores da Rede Municipal de BH numa Perspectiva Teórico-Prática, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Ana Cristina C. Pereira, é um dos projetos de extensão do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG vinculados ao Laboratório de Gesto e Cognição GESTOLabe à Pro-Reitoria de Extensão, registro CEPEX Nº 401204. <http://projetoLinguagemcorporal.blogspot.com.br/>

³ Projeto de extensão, curso de aperfeiçoamento Educação Infantil, infâncias e Arte, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Ana Cristina C. Pereira e Prof^o. Ms. Ricardo Carvalho de Figueiredo, realizado em parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Faculdade de Educação da UFMG (FAE), o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação Infantil (NEPEI) da Escola de Belas Artes da UFMG (EBA), do

além da experiência vivenciada, da possibilidade da coleta de dados e do contato com a realidade da Educação Infantil tal como se configura em Belo Horizonte, foi a partir da participação nesses projetos que o Documento das Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação passou a integrar o conjunto da produção teórica específica que fundamenta as reflexões aqui apresentadas - documento que, assim como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e o Currículo em movimento (2013), propõe-se a nortear a prática da Educação Infantil e compõe um conjunto que contempla os âmbitos nacional e municipal no que se refere à especificidade da Educação Infantil.

As Proposições Curriculares (2009), especificamente em função do capítulo dedicado à Linguagem Corporal, têm singular importância para o estudo desta temática, pois apontam a possibilidade de uma prática na Educação Infantil que se realize em consonância com uma concepção da criança como ser capaz, sujeito ativo de sua história, cuja linguagem corporal esteja integrada, de maneira equivalente às demais, nos processos de ensinar e aprender. Esta importância da Linguagem Corporal na aprendizagem infantil nos aponta para as possíveis referências corporais dadas - ou não - em sala de aula pelos professores em sua prática diária.

As crianças reagem aos que veem e não ao que ouvem. Portanto, a linguagem corporal de seus pais e educadores dizem/[sic] muito mais à criança do que se pode expressar pela linguagem verbal. Da mesma maneira, ela espera que os adultos (pais e educadores) sejam capazes de entender sua linguagem corporal. Ela está convencida de que expressou sentimentos e necessidades claramente [...]. No contexto da Educação Infantil é o que podemos denominar de ausência das informações e necessidades das crianças dessa faixa etária (PEREIRA, 2009, p.65).

A partir desse novo olhar sobre a criança pequena e sobre o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, as Proposições Curriculares mostram a importância do trabalho de sete linguagens - Corporal, Musical, Plástica Visual, Oral, Escrita, Digital, Matemática - na prática docente na Educação Infantil. Além disso, este documento ressalta que a Linguagem Corporal é a base para o trabalho

intencional estético do professor com a criança pequena no que diz respeito às Artes Cênicas, entre elas a Dança.

Partindo das inquietações iniciais acerca da concepção do corpo do professor, que já constituíam um questionamento antes do início da pesquisa, várias outras questões também importantes foram se agregando. Considerando, portanto, a indissociabilidade desses elementos como predicado do objeto de estudo nesta pesquisa, a noção de uma malha ou rede somou-se a sua estrutura, a qual passou a ser compreendida como “[...] um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações” (MINAYO, 2012, p. 26).

Sendo assim, novas questões se apresentaram ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, que, interligadas, compuseram um mote central norteador assim representado: quais as concepções e representações do corpo de professores da Educação Infantil de Belo Horizonte e região metropolitana?

As questões que permearam este estudo mostraram-se cada vez mais imbricadas e apontaram, muitas vezes, para a impossibilidade de resultados palpáveis e exatos. Isto porque trata-se do campo das representações, do universo simbólico e subjetivo dos sujeitos, cuja modalidade de pensamento tem sua especificidade em seu caráter social, compreendido em sua totalidade pela junção de dois aspectos: o constituinte, que se refere aos processos de formação; e o constituído, que trata dos produtos ou conteúdos advindos dessa formação.

A reflexão sobre as questões até aqui apresentadas e a maneira como se articularam, aproximou o objetivo desse estudo da Teoria das Representações Sociais (TRS), Moscovici (2005), Jodelet (2001) e ABRIC (2001). Ao serem compreendidas como sistemas de interpretação, que medeiam nossas relações com o mundo e com os outros, estabelecendo formas de comunicação e orientação de condutas, as representações atuam na definição de identidades pessoais e também sociais. Como fenômenos cognitivos, elas estabelecem associações entre o pertencimento social do indivíduo e às normatizações socialmente construídas. A dimensão, a forma e o processo de funcionamento dessas associações ganharam destaque em 1961, quando Sèrge Moscovici, voltou-se para os estudos dos fenômenos representacionais nas sociedades contemporâneas, os quais configuravam uma organização do funcionamento cognitivo de grupos, que interpretavam e pensavam a realidade cotidiana através de uma rede de relações

entre seus componentes diversos: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos e culturais, por exemplo (SÊGA, 2000).

Assim, diferentes formas de conhecimento manifestam-se por meio de elementos cognitivos - imagens, conceitos, categorias - e, ao mesmo tempo, pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com este sistema, dando origem a novos “universos consensuais” e novas representações produzidas e comunicadas (ABRIC, 2001).

Vale a pena destacar que, segundo Pimenta (2005), estas representações passam a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, as quais organizam opiniões, atitudes e crenças, norteando comportamentos.

Dessa maneira, buscar concepções sobre o corpo trazidas por professores da Educação Infantil é uma das possibilidades de aproximação desses universos conceituais, uma vez que elas representam um “conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação” (ABRIC, 2001 p. 56), o qual favorece a comunicação, orienta condutas e cria saberes específicos.

Como ponto de partida, portanto, considera-se a congruência desses três momentos da minha trajetória acadêmica, já apresentados nessa introdução:

- a) a experiência como aluna do Curso de Graduação em Dança 2006 a 2010 na Universidade Federal de Viçosa (UFV);
- b) a identificação da lacuna da literatura específica acerca da corporeidade do professor e suas possíveis relações com o ensino na Educação Infantil;
- c) a experiência como bolsista de dois projetos da EBA/UFMG com foco na formação de professores, propondo novos olhares sobre os sujeitos (professor e aluno) na Educação Infantil e as diferentes maneiras de ensinar e aprender.

Sendo assim, delimita-se como objetivo deste trabalho identificar como os professores de Educação Infantil compreendem ou não o seu próprio corpo como elemento fundamental para o desenvolvimento de práxis docente visando à qualidade da Educação Infantil e de que maneira desenvolvem atividades que trabalhem a linguagem corporal de seus alunos. O contato com diferentes realidades

da Educação Infantil, a partir dos três momentos referidos, assim como o mapeamento e o estudo da legislação norteadora da prática da Educação Infantil, ambos relatados anteriormente neste texto, compõem uma justificativa consistente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao buscar concepções de corpo trazidas por professores da Rede Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, esta pesquisa aponta reflexões sobre as possíveis relações existentes entre o corpo do professor e o ensino de crianças pequenas, isto é, como as representações sociais de corpo desses professores interferem (ou não) na sua prática docente. Para tanto, neste estudo optou-se por uma abordagem qualitativa, complementada, quando necessário, pelo um tratamento quantitativo dos dados obtidos. Os dados foram sistematizados a partir da aplicação de questionários a oitenta professores da Educação Infantil da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), os quais participaram do Curso de Aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte.

Os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. Pode-se distinguir o enfoque qualitativo, mas não seria correto afirmar que o mesmo guarda relação de oposição ao quantitativo (POPE; MAYS, 1995, p. 42).

A essa sistematização somou-se a observação participativa realizada através da minha atuação no projeto de extensão Linguagem Corporal na Educação Infantil: Capacitação de Educadores da Rede Municipal de BH numa Perspectiva Teórico-Prática e do Curso de Aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte, onde foi possível conhecer e observar a real configuração da educação infantil em Belo Horizonte.

Esta dissertação foi estruturada em seis capítulos, descritos a seguir. O primeiro, intitulado A Dicotomia Corpo-Mente e seu Legado na Educação, faz uma breve retrospectiva histórica, pontuando algumas das diferentes concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental e apresentando possíveis relações com o processo de escolarização deste. Além disso, o capítulo apresenta a busca por produção teórica que debruçasse sobre o tema abordado, pesquisando estudos e autores que se dedicassem à temática do corpo do professor e pudessem fundamentar esse estudo.

No segundo capítulo, apresentam-se quais dos principais aspectos da linguagem corporal são trabalhados na Educação Infantil. Para isso, expõe-se um breve panorama histórico sobre a Educação Infantil no Brasil e a pesquisa por documentos de relevância nacional e municipal que se propõem a nortear a ação docente na Educação Infantil - o RCNEI, As Diretrizes Curriculares, o Currículo em Movimento e as Proposições Curriculares da Rede Municipal da Educação Infantil de Belo Horizonte.

No terceiro capítulo, descrevo uma etapa importante na apropriação do objeto de pesquisa: o Projeto Linguagem Corporal, o amadurecimento das escolhas vivenciadas durante este período e a apreciação de dados que compuseram nosso quadro de resultados, complementando os dados analisados no capítulo seguinte.

Os caminhos e escolhas metodológicas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, detalhados em cinco tópicos estruturadores, estão contidos no quarto capítulo deste trabalho.

“Que Corpo é Esse que Tava Aqui?” é o quinto capítulo dessa dissertação e apresenta a sistematização e análise de dados coletados a partir da minha experiência com o projeto de extensão Curso de Aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte, que possibilitou a coleta de dados em oitenta instituições conveniadas à RMBH.

Finalmente, o capítulo seis, - As Considerações Finais - apresenta reflexões e inferências a partir das concepções de corpo trazidas por professores da Rede Municipal de Educação Infantil da cidade, compreendidas como representações socialmente construídas, tal como aponta Moscovici (2005). A partir dessa perspectiva, esse estudo investigará possíveis reverberações na qualidade de ensino na Educação Infantil de Belo Horizonte, no que diz respeito ao trabalho intencional da Linguagem Corporal da criança pequena, por meio da práxis docente e da corporeidade do professor.

1 A DICOTOMIA CORPO-MENTE E SEU LEGADO NA EDUCAÇÃO

O presente capítulo dedica-se à busca por fundamentos teóricos que apoiem esse estudo. Isto foi feito inicialmente através da pesquisa por produção teórica voltada para o tema, com o objetivo de mensurar em que proporções a temática aqui proposta é discutida ou não, para, a partir daí, identificar possíveis hiatos nas produções teóricas ou existência consistente de material que fundamente inquietações e possíveis reflexões.

No segundo momento, o capítulo é dedicado a realizar o levantamento de algumas concepções de corpo construídas ao longo da história da humanidade no Ocidente. Revisitar e compreender estas diferentes concepções tornou-se fundamental para que, neste estudo, se pudesse compreender que lugar ocupa o corpo no contexto escolar - especificamente da Educação Infantil.

Para nortear as discussões acerca do lugar do corpo do professor, fez-se necessário retornar a estas representações, assim como ao processo de escolarização do corpo, os quais, localizados e construídos em tempos e espaços específicos, dão pistas sobre a diversidade das concepções contemporâneas acerca do mesmo.

1.1 Levantamento bibliográfico específico

Com o objetivo de identificar estudos que abordassem a importância do corpo do professor na Educação Infantil, realizou-se inicialmente uma busca, cujo foco foi identificar trabalhos e publicações voltados a compreender o corpo na Educação Infantil, dando preferência àqueles cujo objeto de pesquisa fosse o corpo do professor. Esta escolha metodológica deve-se, *a priori*, à necessidade de situar o recorte escolhido no campo das produções científicas hoje realizadas, verificando a existência ou não de linhas de pesquisa que se relacionassem ao tema proposto, assim como abordagens que dialogassem com nossa temática, postura que garante à pesquisa seu caráter fidedigno. Além disso, este caminho metodológico cumpre também a função de direcionar e especificar o problema abordado, o que propicia ao pesquisador grande contribuição no seu momento de produção, já que encaminha seu trabalho e delimita a abordagem da pesquisa.

Ao conduzir o pesquisador a um recorte mais delineado de sua proposta de estudo, este instrumento metodológico imprime qualidade significativa no que se refere à produção intelectual final. Sobre isso, Galvão afirma que:

[...] realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadores de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (GALVÃO, p. 1, [200-])

Sabe-se que, na Educação Infantil, os conteúdos são trabalhados por linguagens, como apontam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e não por disciplinas, como no Ensino Fundamental e Médio. Por isso, identifica-se sensível diferença na atuação dos professores, uma vez que sua práxis deve contemplar todas as linguagens apontadas no respectivo documento: corporal, digital, escrita, matemática, musical, oral e plástica visual. Esta estrutura se justifica pelo fato de que a criança, especialmente a criança pequena, aprende de maneira integrada: mesmo quando o objetivo é trabalhar de modo intencional a musicalidade, indiretamente a criança desenvolve demais habilidades, como a corporeidade, por exemplo. A ausência, portanto, de um professor especialista na rede municipal de Belo Horizonte, assim como em outras redes de Educação Infantil, acontece não pela inexistência desses profissionais, mas porque há um entendimento de que as demandas da criança nesta faixa etária são plenamente atendidas por um professor, que, ao trabalhar intencionalmente cada linguagem, cumpre seu papel de propiciar ou conduzir um processo de desenvolvimento integral da criança pequena.

Dadas as especificidades da ação e formação do professor da Educação Infantil, a procura por referenciais teóricos não teve como mote inicial a busca por obras que tratassem da temática da dança na escola, uma vez que, assim como ocorreu durante a escrita do pré-projeto desta pesquisa, seria necessária uma aproximação ou transposição de conteúdos, já que os professores de dança plenamente habilitados não fazem parte do quadro real de professores da Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte. Essa necessidade de desviar o foco das

obras específicas da área da dança mais uma vez fez com que esse estudo usasse de aproximação entre áreas de saberes distintas.

Para selecionar o primeiro grupo de livros, todos disponíveis no banco de dados do GESTO-LAB⁴, a temática comum foi a Educação Infantil. A partir desta classificação inicial, o foco foi a identificação da palavra-chave corpo, seja no título da obra ou em seu sumário.

A partir desta delimitação inicial, no conjunto de 156 obras analisadas⁵ (sendo 155 livros e uma revista), buscou-se a identificação da palavra-chave corpo e seus derivados, tais como corporalidade, seja no título da obra ou em seu sumário, sendo que nesta primeira investigação não se preocupou em restringir ou delimitar os diferentes sentidos dados à palavra corpo nestas produções. Considerou-se, portanto, a palavra corpo sob os aspectos fisiológico ou biológico, social e histórico, artístico e cultural, além do corpo como instrumento para experiência.

Após esta identificação inicial e sua organização em uma tabela, uma segunda análise foi feita a fim de identificar as temáticas sobre as quais os autores tratavam a palavra corpo. Esta segunda busca pretendeu identificar se havia ou não algum recorte específico a respeito do corpo do professor. Ainda nesta análise, considerou-se todas as abordagens possíveis que tratassem o corpo como construção social, histórica e cultural, como se vê em Le Breton (2012). Apesar desta abertura para quaisquer aspectos de abordagem do corpo do professor, constatou-se que nenhuma das obras do grupo apontava para o tema no sentido em que ele será investigado neste estudo.

Estes estudos na literatura específica acerca da Educação Infantil nos apontam para uma priorização ou ênfase do corpo das crianças pequenas e da relevância do trabalho da linguagem corporal das crianças. Ainda assim, vale ressaltar que a maioria dessas obras se restringe aos aspectos do desenvolvimento psicomotor das

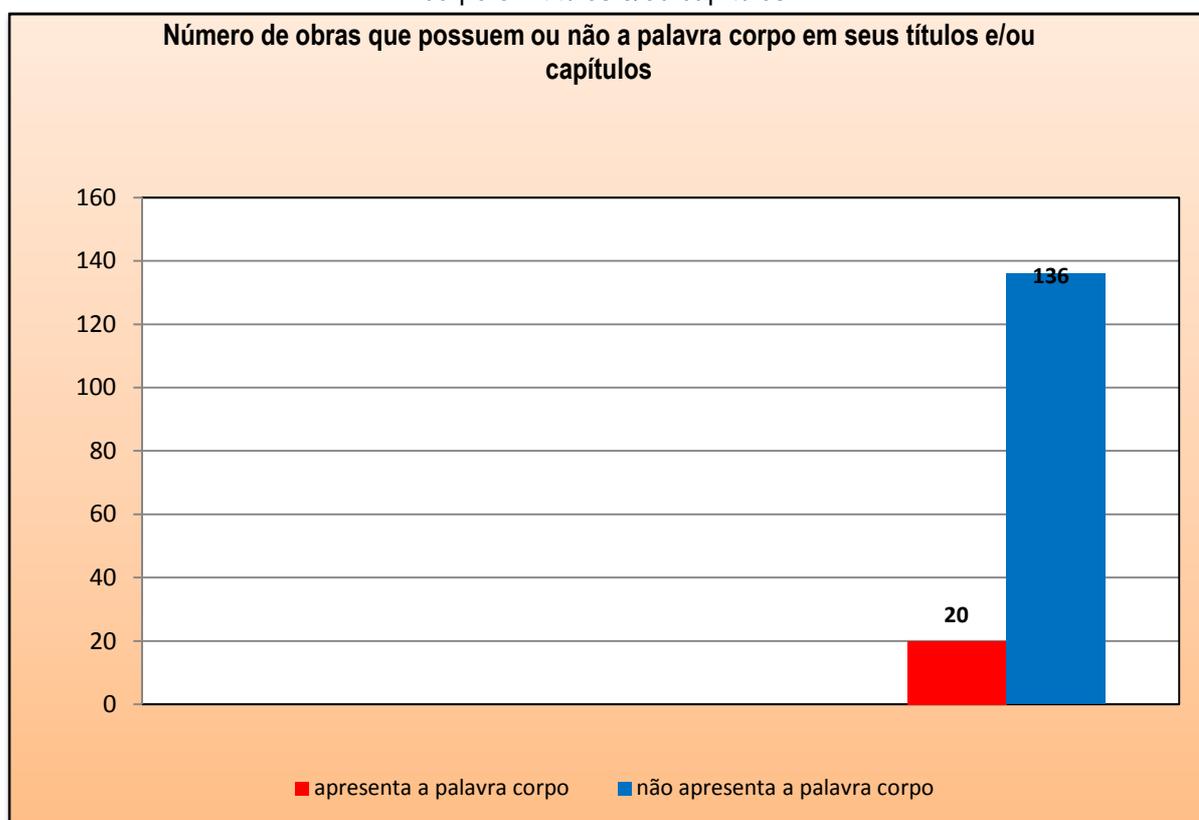
⁴ O Laboratório de Estudos do Gesto e Cognição (GESTOLab), criado 20 de junho de 2013 e coordenado pela Professora Ana Cristina C. Pereira, na Escola de Belas Artes da UFMG, busca dar condições aos seus integrantes para que vivenciem um espaço catalisador de processo de construção de conhecimento na área de arte a partir da experimentação, discussão e reflexão de investigações sobre as relações entre gesto e *embodied cognition*. O Laboratório tem como principais focos de estudo: estética do gesto; estudos históricos do gesto; linguagem e cognição; linguagem corporal no contexto da educação infantil; papel das metáforas e analogias na construção do gesto artístico de dança; entre outros. <http://dancaufmg.wix.com/gestolab>

⁵ Tabela contendo o nome da obra, o nome completo do autor ou autores, editora, ano e local e o número das páginas em que o assunto pesquisado se encontra dentro da obra (APENDICE D).

crianças, mostrando, em grande parte, relatos de experiências ou atividades consideradas eficientes para o desenvolvimento motor, no contexto da sala de aula.

Para a compilação de dados, foi construída uma tabela contendo o nome, autor, ano de publicação, editora e número de páginas da obra cujos assuntos se mostraram relevantes para a pesquisa, de modo a sistematizar os resultados obtidos. Nessa análise inicial, identificou-se que, num conjunto de 156 livros, somente vinte possuíam a palavra corpo em seu título ou capítulos especificamente, como se vê no Gráfico1, abaixo:

Gráfico 1 - Número de obras que possuem ou não a palavra corpo em títulos e/ou capítulos

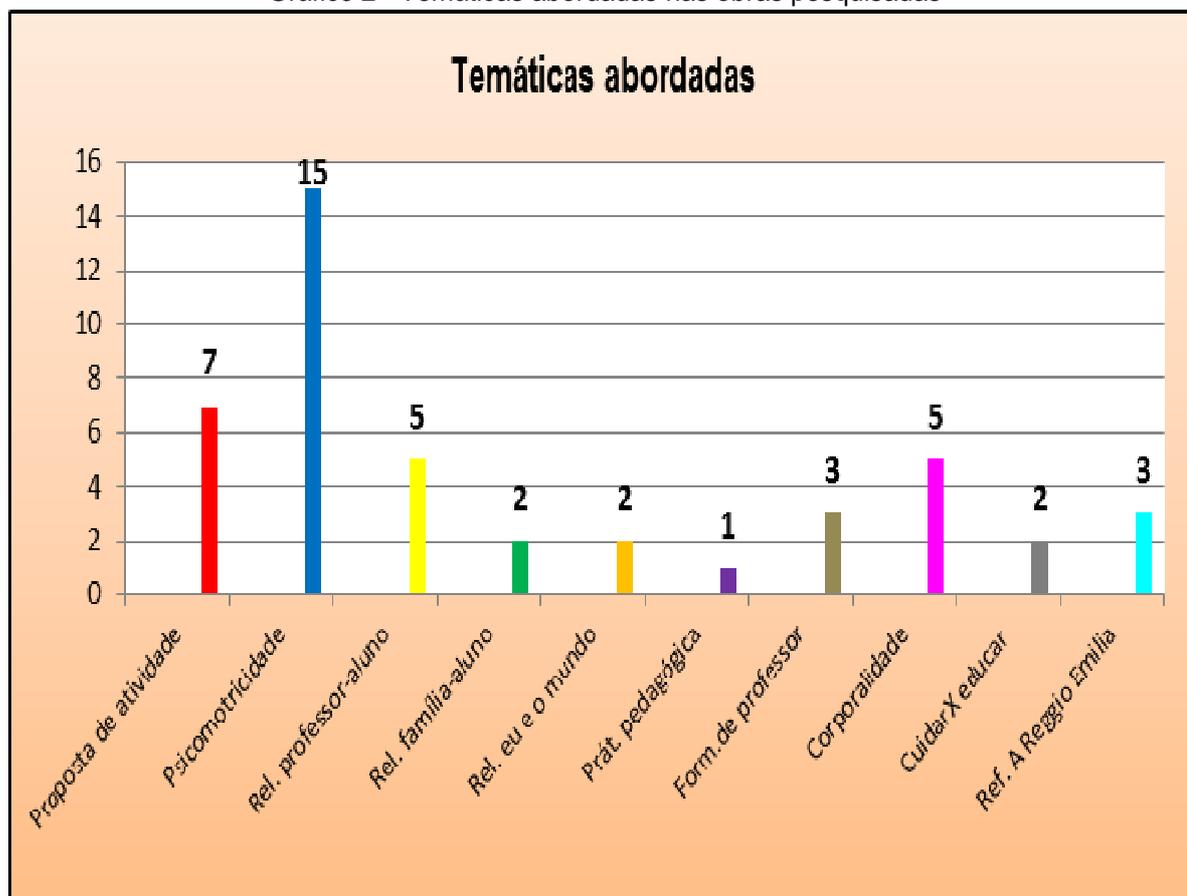


Fonte: Dados coletados pela autora em 2013.

Após a sistematização inicial das obras, uma segunda análise foi feita a fim de identificar possíveis temáticas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa e que poderiam estabelecer alguma relação com o objeto de estudo proposto.

Considerando todas as obras, incluindo as que apresentavam as palavras-chave buscadas, chegou-se a um conjunto de dez categorias, expressas no Gráfico2, abaixo.

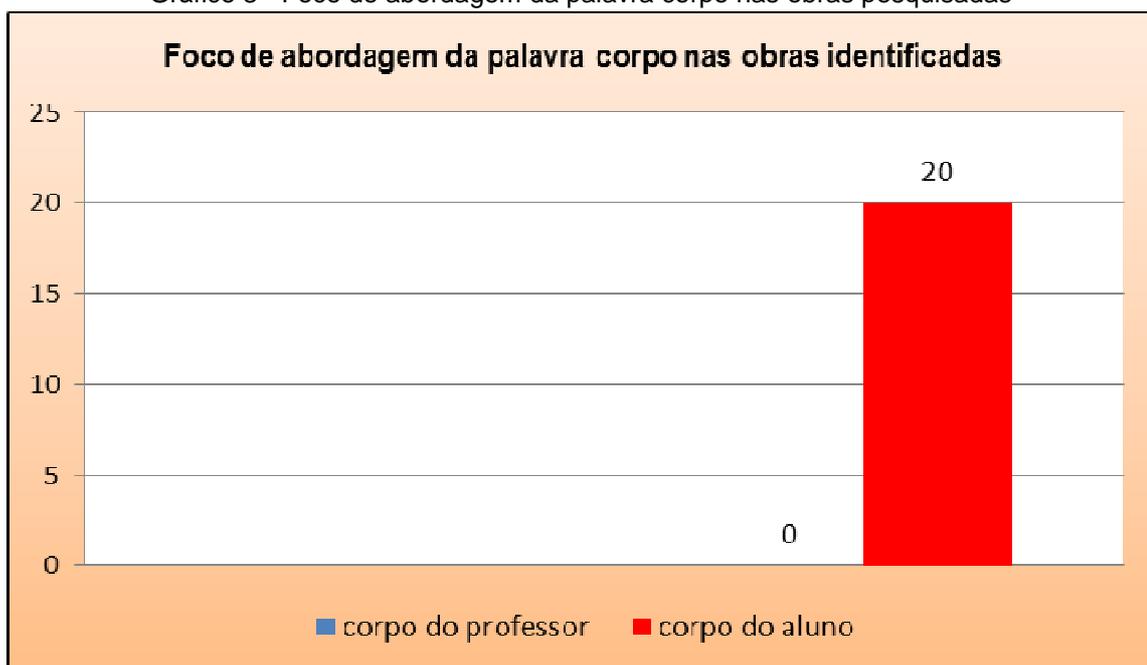
Gráfico 2 - Temáticas abordadas nas obras pesquisadas



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013.

Na terceira etapa, verificou-se, dentre as vinte obras selecionadas, quantas faziam referência ao corpo do professor e quantas ao corpo do aluno. Como resultado, observou-se que todas tratavam somente do corpo do aluno, como se vê no Gráfico3, a seguir.

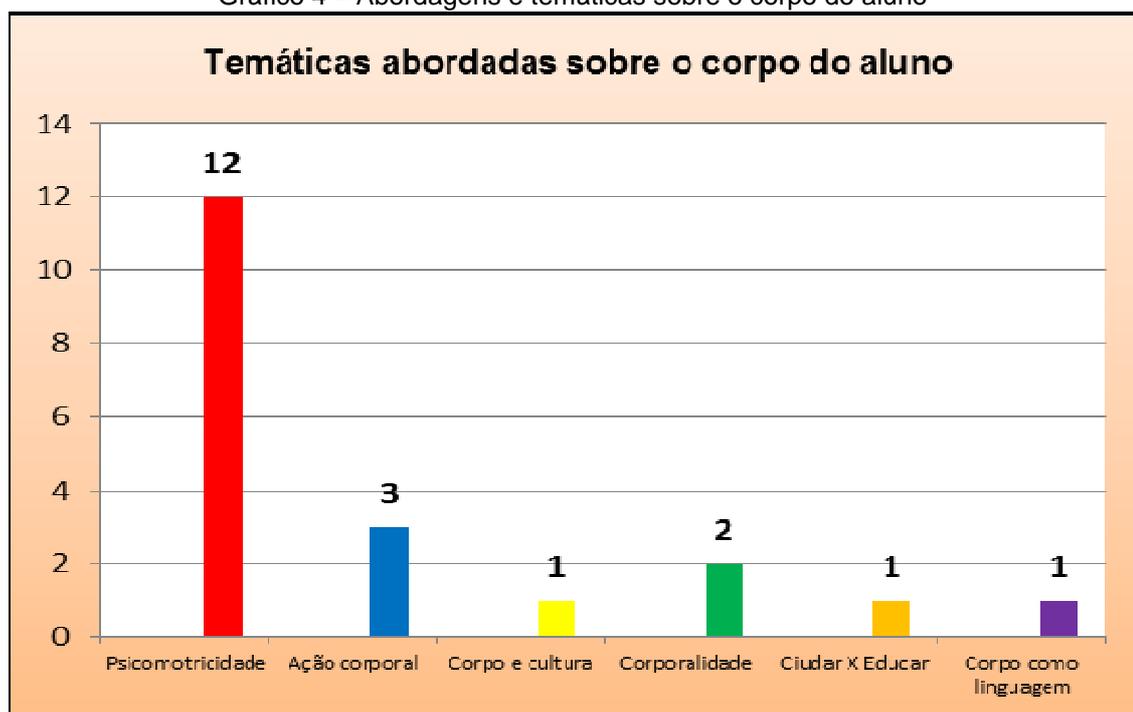
Gráfico 3 - Foco de abordagem da palavra corpo nas obras pesquisadas



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013.

Considerando agora o conjunto de vinte obras que faziam alguma referência ao corpo do aluno, buscou-se identificar de quais abordagens ou recortes esta temática tratou. As categorias encontradas estão representadas graficamente:

Gráfico 4 – Abordagens e temáticas sobre o corpo do aluno



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013.

Este estudo não pretende minimizar ou desconsiderar a importância dos trabalhos que abordam e trazem à luz reflexões de grande relevância acerca do desenvolvimento da psicomotricidade em crianças pequenas. O que se percebe, no entanto, é que ainda há uma distância considerável entre o que existe na literatura analisada e o entendimento de corporeidade como “a inserção de um corpo humano num mundo significativo, [em que há] a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo” (RODRIGUES, 2007, p. 1).

Esta concepção de corporeidade⁶ e sua interdependência com a cognição (*embodiment*), tal como propõe Gibbs (2006), há algum tempo vem ocupando espaço importante nos meios educacionais e pedagógicos.

De fato, vários estudos discutem a inter-relação e interdependência entre o corpo e cognição, como o de Raymond Gibbs (2006) [...] que discute como a mente e o corpo são relacionados de maneira muito próxima, e como o pensamento e a linguagem humana são ligados fundamentalmente à ação corporal, associando a natureza corporificada da mente à percepção, ao pensamento, ao uso da língua, ao desenvolvimento, às emoções e à consciência (PEREIRA, 2010, p. 30).

Estudiosos dedicaram-se, principalmente na década de 1990, às reflexões sobre a importância da corporeidade e seus desdobramentos na educação. O corpo tem assumido um papel singular nas relações possíveis entre a prática pedagógica e a construção global do conhecimento (MARQUES, 1997; FERREIRA, 2003; NANNI, 2001; NAVAS, 2006; SCARPATO, 2001; STRAZZACAPPA, 2001).

Apesar da existência deste novo olhar sobre corpo e cognição entrelaçados e seus desdobramentos possíveis, como as relações sobre o corpo e aprendizagem, por exemplo, as questões pertinentes à maneira como o corpo do professor interfere ou não na sua ação docente e de que maneira esta ação reverbera nos alunos ainda não atingiram grau equivalente de importância -o que se pode perceber, por exemplo, pela produção teórica verificada.

No que se refere especialmente à ação de professores da Educação Infantil, ainda se verifica a manutenção de uma educação tradicional que tende a separar produção intelectual e corporal como unidades que não se relacionam. Acredita-se

⁶O termo corporeidade foi adotado como tradução de *embodiment*. Mas na Linguística Cognitiva encontramos outros termos para esta tradução como corporificado, corporização, incorporado, não havendo ainda um consenso quanto à melhor escolha.

que isto esteja diretamente relacionado ao grau de formação dos professores, assim como à abordagem dos cursos de graduação que habilitam professores da Educação Infantil, tais como o curso de Pedagogia e de Educação Infantil.

De modo a complementar esta pesquisa inicial realizada em livros, utilizou-se também a busca por periódicos, teses, dissertações e artigos disponíveis em sites especializados em pesquisa acadêmica. Sabe-se da dinamicidade de troca de informações e de saberes sobre temas específicos presente neste tipo de publicação, já que há que se considerar que estes trabalhos, de modo geral, passaram por uma construção e pareceres conjuntos, e podem, inclusive, representar pensamentos estruturados por grupos de pesquisa especializados. Utilizando a base SCIELO⁷, por sua relevância em publicações acadêmicas, e de maneira similar à pesquisa em livros, foram selecionadas algumas palavras-chave que reportassem ao objeto de estudo dessa dissertação (APÊNDICE C). Sete conjuntos de palavras foram acessados e somente quatro disponibilizaram artigos, como se observa no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Busca no Scielo e relação de artigos encontrados

Palavras chave	Artigos encontrados
1. Corpo do professor; educação infantil	0 artigo
2. Corpo do professor; infância	01 artigo
3. Corpo; educação infantil	09 artigos
4. Aprendizagem; corpo; educação Infantil	0 artigo
5. Corpo; aprendizagem, criança	02 artigos
6. Corpo do professor	32 artigos
7. Linguagem corporal; educação infantil	0 artigo

Dentre os artigos encontrados, nenhum deles fazia referência ao professor e seu corpo, nem ao professor e Educação Infantil. Somente três apresentavam, através de seu título, possível ligação com a proposta desse estudo. No entanto, o conteúdo abordado não tratou especificamente do corpo do professor na Educação

⁷<http://www.scielo.org/php/index.php>

Infantil, tal como foi buscado. Diante disso, mais uma vez lançou-se mão da transposição de conteúdos e áreas afins, como a importância da ludicidade na Educação Infantil ou o diálogo cuidar-educar e suas diferentes vivências em cada instituição.

Partindo desta análise inicial e da posterior leitura das obras escolhidas tanto na busca por livros quanto na busca realizada na internet, algumas reflexões tornaram-se fundamentais nas etapas seguintes desta pesquisa:

- a) por que a literatura especializada em Educação Infantil não vê o corpo do professor como parte integrante no processo de formação de seus alunos?
- b) como os professores percebem seus próprios corpos?
- c) qual a concepção de corpo dos professores de Educação Infantil?

1.2 Concepções de corpo: alguns aspectos históricos

O corpo, de fato, é uma invenção teórica recente: antes da virada do século XX, ele não exercia senão um papel secundário na cena do teatro filosófico (COURTINE, 2013, p. 13).

As relações criadas - construídas e reconstruídas - ao redor do corpo e da mente no Ocidente estabeleceram-se de maneira concomitante à própria história da humanidade. Entende-se que as diferentes maneiras de ver, dispor e atribuir valores ao corpo estão submetidas a um influxo cultural, social e histórico. Dentro dessa dinâmica, cada período lhe atribuiu um significado e uma carga simbólica singular, construídos a partir de códigos sociais pré-estabelecidos. Com diferentes enfoques, por vezes controversos, estas concepções específicas referentes ao corpo e à mente reverberaram implicações em diferentes campos epistemológicos, como a Filosofia, as Ciências Sociais, as Artes, a Sociologia, a Psicologia e a Educação, entre outras.

Le Breton (2012), em seu livro *A Sociologia no Corpo*, destaca a relevância da cena social para as diferentes percepções acerca do corpo, evidenciadas ao longo da história do Ocidente. Para o autor, isso se justifica porque o corpo é o instrumento que medeia as práticas sociais em todas as instâncias da cultura, por isso mesmo assumindo o papel de protagonista nas construções simbólicas estabelecidas. O mesmo autor ainda afirma que

[...] o corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna. A caracterização do corpo, longe de ser unanimidade nas sociedades humanas, revela-se surpreendentemente difícil e suscita várias questões epistemológicas. O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural (LE BRETON, 2012, p. 26).

Dentre estas concepções que se projetaram ao longo da história do Ocidente, identifica-se em seus primórdios uma marca constante de aversão ao corpo e a todos os elementos a ele ligados - como o prazer, por exemplo - em contraposição a uma valorização ou elevação do espírito. Assim, além de colocar o corpo numa posição de inferioridade e subserviência à alma, estabeleceu-se uma relação de distância e quebra entre estas duas unidades, a qual se manteve ao longo dos anos e até hoje lança seus reflexos nos meios social, cultural e - especialmente - educacional.

Esta distância entre corpo e mente constitui uma problematização antiga e teve início quatro séculos antes de Cristo, quando os filósofos gregos reconheceram a alma como o lugar privilegiado da razão, da sabedoria e da ciência.

Platão, discípulo de Sócrates, ao propor a noção de mundo sensível (mundo concreto) e mundo inteligível (mundo das ideias), imprimiu, de certa forma, às questões mundanas e reais - entre elas o corpo - o erro e a imperfeição. Seu pensamento filosófico aponta que Demiurgo, um ser supremo, inspirado no mundo das ideias - mundo este que existia sozinho no início dos tempos - e seu principal elemento, o Bem, resolveu criar as "coisas" inspirado nas ideias destas mesmas coisas. Apesar de ricas, essas criações sempre apresentavam erros, uma vez que consistiam em cópias das ideias originárias. Dessa maneira, somente na essência das coisas, ao se excluir todas e quaisquer diferenças de concepções, poder-se-ia encontrar o que era ideal e perfeito. Compreende-se, assim, que o corpo no pensamento platônico é o cárcere da alma e um obstáculo para o saber humano, uma vez que qualquer conhecimento construído por meio dele é passível de erro e engano.

Aristóteles, que foi aluno de Platão, mantém a ideia de dualidade entre corpo e alma e nos afirma que "a alma é a causa eficiente e o princípio organizador do **corpo** vivente". No entanto, de encontro ao que apontava Platão, não concebe o

corpo como um obstáculo, mas como um instrumento da alma. Aristóteles recorre à noção de forma e matéria, elementos indissociáveis que constituem o ser:

Enquanto a forma é o princípio inteligível, a essência comum aos indivíduos da mesma espécie, pela qual todos são o que são, a matéria é pura passividade, contendo a forma em potência. Numa estátua, por exemplo, a matéria (que nesse caso é a matéria segunda, pois já tem alguma determinação) é o mármore; a forma é a idéia que o escultor realiza na estátua (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 167).

A noção dualista estrutural que distancia corpo e mente - ou suas outras denominações, como corpo e alma, por exemplo - perdura ao longo dos séculos, mas é durante a Idade Média que essa cisão se manifesta de maneira mais intensa. Sobre isso, Rodrigues (1999) nos afirma que há uma mudança significativa de pensamento neste período, que passa a organizar-se por meio de contradições: subjetivo e objetivo, natureza e cultura, sociedade e indivíduo. Além disso, o surgimento do Cristianismo, ligado ao Judaísmo e posteriormente ao Catolicismo, contribuiu expressivamente para o fortalecimento da noção de corpo como algo pecaminoso, digno de punição e disciplina. O corpo deveria ser negado em prol da busca pela espiritualidade. Concomitantemente à expansão do Cristianismo no Ocidente, na Idade Média o corpo toma para si o lugar do pecado, assim como a figura feminina. Acredita-se que neste período a dicotomia corporeamente tenha encontrado seu apogeu: o corpo mortal e abominável deveria ser renegado em prol da “glorificação da alma imortal” (MONTANO, 2007, p. 25).

Este pensamento dicotômico ainda permanece e se fortalece no Século das Luzes, já na Modernidade. O Renascimento dá peso a esta condição, pois desloca a vida e a sociedade dos valores teocêntricos, tão característicos da Idade Média, para o Antropocentrismo, e acrescenta a essas mudanças os ideais do Racionalismo. Assim, os novos modos de se conhecer o mundo e suas coisas, especialmente as coisas da natureza, só elaborariam pressupostos considerados críveis se comprovados pela observação e pela experiência humana, explicados de forma racional e inteligível, aos moldes do empirismo. Neste ínterim, mais uma vez o corpo é colocado em oposição à razão, pois deveria estar a serviço dela. Sobre este lugar de subserviência do corpo, observa-se o desenvolvimento da anatomia, por exemplo, durante o apogeu do desenvolvimento das Ciências Naturais, haja vista que o Empirismo demandava a observação e a comprovação direta.

Especialmente neste período, Descartes e sua proposta cartesiana têm significativa relevância e marcam o pensamento ocidental. Este filósofo postula a separação absoluta entre mente e corpo, devendo a Filosofia e a Religião dedicarem-se às reflexões sobre a mente e a Medicina aos estudos do corpo, que passa a ser considerado uma máquina suscetível de análise matemática, ou seja, mero objeto de estudo, como os demais elementos dispostos na natureza. Sobre as reflexões de Descartes, sua Teoria Cartesiana e esse entendimento de que corpo e mente seriam substâncias diferentes, Montano (2007) concorda, afirmando que

[...] o "Penso, logo existo" de Descartes, marcou o homem ocidental, atravessando os séculos a partir do XVI, perdurando até hoje submerso a muitas visões filosóficas, psicológicas e educacionais. A dicotomia cartesiana entre *res extensa* (coisa não pensante) e *res cogitans* (a coisa pensante) selou, de forma cabal, a dicotomia antiga entre corpo e alma (MONTANO, 2007, p. 25).

Este paradigma, que há tempos vinha se delineando e que com o cartesianismo ganha extraordinário reforço, manteve-se presente na Ciência e na cultura nos últimos trezentos anos. A continuidade deste pensamento ocorreu de maneira a dificultar uma compreensão, ainda hoje, de que qualquer atitude corporal está também relacionada a elementos que não se configuram simplesmente como ações físicas ou fisiológicas.

Na contemporaneidade, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, novas formulações filosóficas e científicas trouxeram diferentes perspectivas à compreensão do corpo, as quais lentamente delineiam caminhos na busca de um entendimento de suas especificidades. Nessa perspectiva, cada vez mais o corpo e suas concepções construídas ao longo da história contemporânea têm caminhado no sentido oposto à ideia de corpo como instrumento que serve à fé ou à razão. Acredita-se que nosso século tem tentado apagar a linha divisória entre corpo e mente, construída historicamente e socialmente.

O século XX traz à luz reflexões sobre o corpo em seus pormenores, principalmente no que diz respeito a sua relação com a construção do conhecimento.

Neste sentido, na passagem para o século XX, a relação entre o sujeito e o seu corpo começou a ser definida em outros termos. A Fenomenologia de Merleau-Ponty e seus estudos sobre a percepção a partir de 1933 propuseram novos

caminhos e reflexões sobre o lugar do corpo na relação homem-mundo, uma vez que o compreenderam como “mediador privilegiado de acesso ao mundo” (PEREIRA, 2010, p. 28) e não como “mero invólucro dotado de uma subjetividade” (FERNANDES, 2010, p. 281).

O pensamento inovador de Merleau-Ponty, ao trazer para o campo de discussões a corporeidade, opõe-se à visão dualista e categorial de Descartes. Para ele, ciência e pensamento são indissociáveis, pois pelas palavras de Machado (2010), vê-se que,

[...] são as significações do mundo percebido que expressam realidades estruturais manifestas na corporeidade. A percepção da realidade cotidiana estaria intimamente ligada e dependente desse “corpo vivido”, compreendido como um corpo que simultaneamente experiencia e cria o mundo. Por isso, afirma-se que, do ponto de vista fenomenológico, o mundo deva ser considerado corporificado, uma vez que num processo de reverberação contínua entre homem-mundo, este seria a “projeção” que faria com que cada ser humano possa ser o que é. A partir daí, entende que é através do corpo que o ser de forma sensível efetiva-se no mundo (MACHADO, 2010, p. 83).

Assim, é através do corpo-próprio e da experiência motora de cada um que se estabelece uma via de acesso ao mundo. Outros teóricos, como Lakoff e Johnson (2002) e Raymond Gibbs (2006), corroboram este novo olhar sobre a corporeidade, confrontando a abordagem cartesiana que propõe a separação entre corpo e mente, entre cognição e emoção, entre ações externas e internas.

Para Lakoff e Johnson (2002), esta reaproximação entre corpo e ciência se dá na medida em que se considera que o pensamento humano é estruturado e definido metaforicamente, uma vez que o sistema conceitual criado em cada sujeito se dá através da maneira como ele pensa e age. Assim, lança-se um novo olhar sobre o modo com que cada sujeito percebe o mundo em que está inserido, sendo que esta percepção ocorre inicialmente pelas experiências corporais. Os autores propõem, então, a ideia de uma mente-corporificada, que, a partir desta organização corporal inicial, promoveria um arranjo diferente para pensamentos e ações, por meio de categorizações. Considerando que as categorias são uma nova forma de organizar o pensamento e que se relacionam diretamente com experiências corporais, pode-se dizer que a corporeidade também contribui na organização do pensamento.

Raymond Gibbs (2006, *apud* PEREIRA, 2010) inova ao propor um novo entendimento de corporeidade (*embodiment*) e uma relação dialógica entre cognição

e corpo. Sobre suas reflexões e sua contribuição para este estreitamento entre corpo e cognição, Pereira (2010) afirma que,

[...] de fato, vários estudos discutem a inter-relação e interdependência entre o corpo e cognição, como o de Raymond Gibbs (2006) [...] que discute como a mente e o corpo são relacionados de maneira muito próxima, e como o pensamento e a linguagem humana são ligados fundamentalmente à ação corporal, associando a natureza corporificada da mente à percepção, ao pensamento, ao uso da língua, ao desenvolvimento, às emoções e à consciência (PEREIRA, 2010, p. 30).

Essa nova visão do corpo contribui para que, também no contexto educacional, este seja participante, de modo intencional, do processo de aprendizagem. No que diz respeito ao ensino de arte, para John Dewey (2010) o conhecimento se dá principalmente através de experiências contínuas (*continuum experiential*), uma vez que as interações que cada sujeito estabelece com outros sujeitos, assim como com o ambiente, não podem ser separadas do próprio processo de viver: toda e qualquer experiência faz uso de elementos trazidos por experiências anteriores e modifica as que ainda acontecerão. Para ele, educação significava ação (*learningbydoing*) e o processo educacional era uma estrutura contínua, na qual a experiência concreta e produtiva de todo ser humano reconstruía-se continuamente.

Trazendo para o contexto da Educação Infantil e considerando a experiência como uma possibilidade significativa de aprendizado, é importante ressaltar que, para a criança pequena, que ainda não domina a linguagem oral, as experiências estruturam-se também através da sua relação corporal com o mundo: é por meio de sua corporeidade que ela se comunica e experiencia. Daí pensar que a noção de experiência em arte de Dewey estabeleceria uma relação muito próxima ao processo de aprendizagem de crianças pequenas: haja vista que a educação seria compreendida como processo e não como produto.

Estas diferentes concepções de corpo identificadas ao longo História da humanidade ainda coexistem em nosso cotidiano e também no processo de escolarização, como veremos a seguir.

1.3 Processo de escolarização e disciplinarização do corpo na Educação Infantil- concepções de corpo

O desejo de maquinização do corpo não se radica apenas na modernidade, mas tem origem ancestral, no cerne do processo de dominação da natureza. Esse paradoxal processo, que é fundador de nossa civilização, e sem o qual não poderíamos, possivelmente, ter sobrevivido, estrutura, desde muito, a instrumentalização dos corpos, seja o próprio, sejam os alheios (VAZ, 2002, p. 90).

Sabe-se que algumas das concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental exerceram influência direta sobre o pensamento educacional. Dentre algumas delas, aquelas que primavam pela valorização do espírito enquanto relegavam o corpo se mantiveram por longo período.

O final do século XVI e início do XVII são marcados pelo dualismo cartesiano, até então nunca observado, que, ao propor a separação instituída entre corpo e alma, acaba por estabelecer a independência de ambos, o que reverbera também na ciência e na produção de conhecimento, como já discutido no capítulo anterior. Tem início, então, um período em que há predomínio de modelos educacionais pautados pela racionalidade sobre o corpo, condição que sustentava o desenvolvimento da razão intelectual.

Sob influência do Empirismo de John Locke e do Racionalismo de Descartes, correntes filosóficas originadas no renascimento europeu que se contrapõem em alguns de seus principais fundamentos, tem início um decurso de investigações acerca do corpo, as quais resultaram, por sua vez, em novas reflexões sobre os aspectos biológicos e psicológicos deste, antes pouco mencionados. Ao desvincular-se das crenças nas forças metafísicas, o Empirismo traz a razão como elemento fundamental para o processo de construção do conhecimento e busca pela verdade. A mente de todo sujeito, ao nascer configuraria uma *tabula rasa*, em que, por meio da experiência e da sensação, o conhecimento iria aos poucos sendo impresso. Por sua vez, o Racionalismo coloca a razão e o raciocínio lógico como pilares para a construção do conhecimento, o qual não adviria da experiência, mas da análise racional, única via de acesso para se aprender sobre a natureza verdadeira e imutável das coisas (GARANHANI; MORO, 2000).

Os novos apontamentos acerca do modo de produzir e expandir o conhecimento e suas reverberações sobre os aspectos do corpo acabaram confluindo nos

contextos educacionais. Sobre os diálogos iniciais estabelecidos entre as reflexões sobre o corpo e sua entrada no contexto escolar, Negrão aponta que

a partir de Locke o termo físico passa a ter duas conotações no interior da escola: a primeira é o termo físico como *physis*, estudo da natureza e a segunda, é o termo físico vinculado à vida física, o corpo, conforme a concepção de Descartes (NEGRÃO, 1999, p. 49).

Neste sentido, os cuidados com o corpo, especialmente no que diz respeito a exercícios físicos, saúde e cuidado com as crianças, ganham espaço.

Para Locke, era necessário aprimorar o intelecto: a formação da mente em seus sentidos cognitivos e epistemológicos, tendo como base uma pedagogia que priorizasse os sentidos. Este pensamento defendia que as crianças deveriam ser despertadas para a recreação, a curiosidade e a moral e a integridade, sempre com base na aprendizagem através da razão. Havia uma preocupação maior com a formação da criança para sua vida futura do que com a infância em si, o que dá sinais de um entendimento de infância como uma fase em latência que se prepara para outra de maior importância para a vida do sujeito (GARANHANI; MORO, 2000).

Dessa forma, compreende-se que a racionalidade impressa no discurso pedagógico a partir de meados do século XVII configurou-se como matriz da Educação Infantil por muitos anos. Ainda sobre o processo de escolarização do corpo infantil, cabe ressaltar que somente a partir do século XVII aparecem os primeiros indícios que levam à percepção de infância como elemento social. Sobre essa nova concepção, Pinto (1997) afirma que

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que começam a se verificar a partir do Renascimento tendem a diferir a integração no mundo adulto cada vez para mais tarde, e a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito de aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas (PINTO, 1997, p. 44).

Os séculos XVII e XVIII configuram-se, portanto, como os séculos da descoberta da infância. A partir do século XIX, a produção teórica que se dedicou à construção de saberes sobre a criança e o discurso pedagógico infantil cresceu significativamente, culminando com estudos e teorias do desenvolvimento da criança no século XX, com nomes como Piaget, Wallon, Vygotsky e Freud, dentre outros.

Assim, algumas das diferentes perspectivas históricas aqui abordadas acerca do corpo, bem como suas inferências na pedagogia e na educação infantil, criam entre si relações que, somadas a contextos históricos apresentados e discutidos no capítulo anterior apontam para a necessidade de um espaço institucional destinado à criança, cuja função primordial esteja no binômio cuidar-educar.

Esta escolarização da Educação Infantil, nos moldes do que aconteceu na Educação Fundamental, permaneceu, de maneira geral, na lógica de pensamento que não considera o corpo como parte do processo de experienciar e aprender. Para além das questões do corpo excluído da aprendizagem, o processo de escolarização do corpo apresenta outra face igualmente importante: este enquanto superfície de disciplina e governo.

Sobre esta interação corpo-história-política e de que maneira suas reverberações chegaram diretamente por meio dos corpos e até eles, Michel Foucault tem especial relevância em função de estudos que se dedicaram a mostrar que o corpo assumiu para si o lugar das punições. Em uma de suas obras mais conhecidas e relevantes⁸(FOUCAULT, 1999), a qual trata da temática do corpo, o autor mostra que entre os séculos XVIII e XIX acontece uma mudança relevante na percepção do significado e na execução da punição.

O autor apresenta ainda fatos e argumentos que apontam que a punição enquanto cena, característica do século XVIII, tal como acontece na condenação de Damians, perde espaço para a penalidade que coloca o corpo “[...] num sistema de coação e de privação, de obrigações e interdições” (FOUCAULT, 1999, p.16). O corpo passa a desempenhar, portanto, o papel de instrumento de controle disciplinador e punitivo. Sobre isso, Foucault ainda escreve:

Mas a relação castigo-corpo não é idêntica ao que ela era nos suplícios. O corpo se encontra aí em posição de instrumento ou de intermédio; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e um bem (FOUCAULT, 1999, p.16).

Ao penetrar, portanto, na época da “sobriedade punitiva” (FOUCAULT, 1999, p. 19), o corpo é visto como fonte de poder, não pelos castigos físicos, mas pela

⁸ Vigiar e Punir (1999)

representação de domínio que oferece às políticas de coerções e manipulações exercidas sobre cada gesto e comportamento.

Momento importante. O corpo e o sangue, velhos partidários do fausto punitivo, são substituídos. Novo personagem entra em cena, mascarado. Terminada uma tragédia, começa a comédia, com sombrias silhuetas, vozes sem rosto, entidades impalpáveis. O aparato da justiça punitiva tem que se ater, agora, a esta nova realidade, realidade incorpórea (FOUCAULT, 1999, p. 21).

O autor mostra ainda que há, a partir do século XVIII, um despertar para a importância de técnicas que saibam limitar, proibir ou obrigar, considerando cada corpo de forma detalhada, não mais de forma massificada. O poder que implica uma coerção ininterrupta permite um controle preciso das ações sobre o corpo. Elas “[...] realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1999, p. 133). Instaura-se, assim, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, a noção de disciplina como estratégia de dominação, gerando uma política de coerções que atuam manipulando de maneira precisa cada elemento do corpo, seus gestos e comportamentos. Chega-se então à anatomia política, em que “[...] nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 1999, p. 133).

Para além dos arredores da justiça, a anatomia política vive em várias outras instituições, como hospitais, organizações militares e escolas. O autor mostra que estratégias utilizadas nesse processo de adestramento do corpo são comuns nesses lugares: cada uma a sua maneira e com objetivos específicos, elas “[...] definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder” (FOUCAULT, 1999, p. 134).

A arte das distribuições, que prevê a disposição dos indivíduos no espaço; o controle das atividades, que estabelece horários rígidos de trabalho, sempre repetitivos e constantes, visando um quadriculamento do tempo de modo que este seja integralmente útil, sem desperdícios; a articulação corpo-objeto, trazida pela disciplina, estabelecendo uma sensível engrenagem entre um e outro, colocando o corpo como objeto, pois transformado em aparelho eficiente, que deve estar sempre a produzir e trabalhar até a máxima exaustão; a vigilância hierárquica, que possibilita

um processo de total submissão e domínio do comportamento, já que o controle observável submete os corpos a um mesmo padrão; a sanção normalizadora, que funciona como um micro-sistema penal, reprimindo e aplicando punições sobre tempo, atividade, maneira de ser, discurso, dentre outros; e finalmente o exame, produto final que consegue reunir vigilância, sanção, controle de tempo, de espaço, enfim, uma forma de classificar, punir e corrigir. Todos esses representam elementos que, entrelaçados, desenham e sustentam essa nova microfísica do poder, cuja base encontra-se no corpo.

Courtine (2013) nos esclarece que é verdadeiramente a partir do pensamento foucaultiano que o corpo ocupa o lugar de “objeto de pleno direito” (Courtine, 2013, p. 16). Esta transferência de lugar verifica-se pela generalização dos encarceramentos e organização das disciplinas, as quais colocaram o corpo como foco de uma microfísica do poder, como aborda o autor (COURTINE, 2013).

Mas meu corpo é também diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder operam sobre ele uma influência imediata; elas investem contra ele, o marcam, o adestram, o supliciam, o constroem a trabalhos, o obrigam a cerimônias, cobram dele signos (FOUCAULT, 1999, p. 30).

O autor diz que, a partir da metade do século XVIII até o século XIX, “[...] o castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos” (FOUCAULT, 1999, p. 16). O autor compreende o corpo inserido em um campo político e afirma que por isso as relações de poder têm ação imediata sobre ele. O corpo teria um papel a cumprir e, assim, as punições físicas sobre ele cedem lugar às punições que se constroem através de leis sociais, mecânicas e pedagógicas. O controle por meio da disciplina presente nas instituições, entre elas a escola, atua como instrumento eficiente no controle dos corpos a fim de torná-los dóceis, o que representa um maior enquadramento ao contrato social. Cria-se, portanto, uma anatomia política em que o corpo é colocado sempre à disposição das relações de poder.

Assim, não existe a noção de sujeito, uma vez que este se cria a partir das relações de poder e de saber existentes em um dado contexto histórico e social. Esta condição mostra-se ainda hoje vigente em instituições e manteve-se de maneira relevante no contexto escolar, uma vez que para esta visão era interessante que cada aluno moldado se tornasse um corpo dócil e disponível para demais

manipulações, de maneira semelhante a como se colocava disponível para disciplinarização imposta, mais era considerado produtivo nesse contexto. Corpos-alunos produtivos são aqueles que se moldam de maneira diretamente proporcional à sua capacidade de tornar-se um corpo dócil. Para a manutenção desse sistema, Foucault nos alerta para a necessidade de um controle velado, uma vez que a submissão “[...] pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror e, no entanto, continua a ser de ordem física” (FOUCAULT, 1999, p. 28). Percebe-se que, em grande parte, foram as obras foucaultianas que possibilitaram a materialização inicial do corpo nas ciências humanas, já que a articulação entre corpo e história torna-se inevitável: “ela deve mostrar o corpo todo impresso de história, e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, *apud* COURTINE, 2013, p 18).

Para pensar o corpo na educação e na escolarização da infância a fim de gerar reflexões pertinentes sobre esta temática é necessário conhecer um pouco sobre a história da Educação Infantil: seu surgimento, suas configurações ao longo dos anos, as diferentes abordagens pedagógicas e as mudanças na Legislação Brasileira - questões que serão tratadas no capítulo seguinte.

Esse percurso histórico, agregado ao conhecimento de algumas das diferentes concepções de corpo construídas ao longo da História Ocidental apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, possibilitará reflexões mais consistentes sobre o corpo do professor tal como delinea esta pesquisa, pois percebe-se que a história do corpo e suas diferentes representações reverberaram no processo de escolarização do corpo na Educação Infantil.

Desse modo, a teoria aqui apresentada servirá como fundamentação para o desenvolvimento desta pesquisa, em uma tentativa de conhecer a rotina da Educação Infantil e constatar neste contexto: como o professor que atua na Educação Infantil compreende o seu corpo?

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil no Brasil percorreu alguns caminhos específicos que lhe permitiram a configuração atual. A busca pela história e pelas transformações presentes nesse percurso pretende identificar de que maneira o corpo foi considerado nesse contexto. Assim, essa breve apresentação inicia o processo de identificação das concepções que professores da Educação Infantil têm acerca do corpo, uma vez que esses sujeitos, além de terem sido também um dia alunos da Educação Infantil brasileira, tiveram uma formação que visou atender essa mesma demanda.

Nos moldes do processo histórico de países da Europa, cujo advento da indústria e carência de mão-de-obra encaminhou mulheres às fábricas, a Educação Infantil brasileira no final do século XIX e início do XX também trilhou a passos lentos este percurso. O surgimento de uma nova classe de operárias demandava pessoas e lugares que se destinassem ao cuidado dos filhos destas mulheres, que, com as atribuições dos trabalhos extra-domésticos, já não podiam ficar em casa e se dedicar exclusivamente a eles (SANTOS, 2010).

Sabe-se que inicialmente estes lugares - as creches -, que se destinavam apenas a atender a população de baixa renda, tinham cunho somente assistencialista-custodial (cuidado com alimentação, higiene e segurança física), enquanto as instituições privadas já despertavam para a importância dos aspectos pedagógicos no atendimento à primeira infância. Dessa forma, identifica-se uma característica importante da oferta da Educação Infantil no Brasil no início de século XX: o fator que determinava a ausência ou presença de propostas pedagógicas neste período da educação era a classe social do público atendido. O caráter assistencialista estava voltado basicamente para a população de baixa renda, já que para classes privilegiadas as instituições particulares já apresentavam propostas pedagógicas bastante concretas (SANTOS, 2010).

Além destas diferenças nas abordagens a Educação Infantil no Brasil elegeu a faixa etária como fator categorizante das questões assistencialistas e pedagógicas. Crianças de zero a três anos, de modo geral, deveriam ser cuidadas, não havendo demanda para questões educacionais, enquanto para as crianças de três a seis anos a Educação Infantil abrangia também as ações educacionais.

No Brasil, este perfil da Educação Infantil e sua oferta, definido ora pela diferença entre classes sociais, ora pela diferença de faixa etária das crianças atendidas, contribuiu para a manutenção do que se caracterizava como caridade, voluntarismo e filantropia. Somente a partir do final do século XX, com reivindicações feministas acerca da qualidade das instituições que atendiam as crianças, mudanças mais significativas referentes às políticas públicas e à Educação Infantil de fato ocorrem (MORENO, 2007).

A partir destas reivindicações e de questionamentos sobre a importância do aspecto pedagógico na Educação Infantil, destacam-se dois momentos que alavancaram a garantia do binômio cuidar-educar no processo de ensino de crianças pequenas no Brasil: o texto da Constituição de 1988 determinou que as creches passassem a ter compromissos educativos, e não mais exclusivamente assistencialistas. Além disso, passou a considerar a criança de zero a seis anos como Sujeito de Direito, o que lhe resguardava o direito à educação - o qual deveria ser garantido pelo Estado e pela família (BRASIL, 1988). Além da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, afirma, em seu artigo 29, que a Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica, possuindo como objetivo maior o desenvolvimento global da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Na educação, de modo geral, houve e ainda há a predominância de pré-textos engessados sobre os processos de aprendizagem, os quais são reflexos da tradição cartesiana. Sabe-se que esta maneira de compreender o ensino não deixou de se estender aos cursos de formação que preparam professores, assim como à própria experiência desses professores em sua trajetória escolar. Neste ciclo, o império da mente e o predomínio da linguagem verbal excluíram o corpo e sua linguagem dos modos de aprender. Sobre essa tradição característica na Educação brasileira, Aquino (2002), afirma:

A educação brasileira tem a marca de um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo [...] A abordagem do conhecimento é feita numa perspectiva desvinculada dos fazeres, das práticas sociais, do mundo, do dia-a-dia e do trabalho (AQUINO, 2002, p. 94).

Na escolarização do corpo na Educação Infantil, os corpos dóceis descritos por Foucault, tão vívidos de contemporaneidade, representam a manilha de

manutenção desse processo (FOUCAULT, 1999). Dessa maneira, ao longo dos anos a disciplina esteve sempre atrelada à noção de “não movimentar-se” no contexto escolar. O bom aluno, comportado e disciplinado, era aquele que aprendia sentado à mesa, sem precisar se mover para isso. E o corpo, deslocado do processo de aprendizagem, muitas vezes assumiu o papel de moeda de troca, principalmente no ensino de crianças (STRAZZACAPPA, 2001).

Sabe-se que por muito tempo a tradição cartesiana ditou regras na educação. Para essa visão, que compreendia o corpo como separado da mente, só era possível aprender por vias racionais, uma vez que a sensação era vista como contraposição ao intelecto. Desta forma, qualquer percepção ou experiência que viesse por via dos sentidos poderia negligenciar nossa relação com o mundo e com as coisas, pois, como afirmava Descartes, o corpo era considerado uma simples extensão da mente (PEREIRA, 2010).

Precedendo as transformações trazidas nos anos de 1980 e 1990 na legislação brasileira e sua ação na Educação Infantil, mudanças expressivas aconteceram no campo da Filosofia e das Ciências Cognitivas, as quais delinearam novos caminhos para o entendimento de educação e o lugar do corpo no processo de aprendizagem. Essas mudanças também exerceram influência no modo de pensar a criança pequena e as maneiras diversas que esta utiliza para aprender. Este novo olhar traz o corpo para a cena da aprendizagem infantil e, também no Brasil, apresenta suas reverberações no que se refere à produção de documentos específicos para a Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) surge em 1998 com o compromisso de nortear a Educação Infantil, apontando direções sólidas e acessíveis que resultassem em melhorias na qualidade deste segmento da Educação. Apontamentos sobre planejamento, conteúdo programático por faixa etária e trabalho com linguagens artísticas são elementos integradores deste documento, que dedica um capítulo ao trabalho com o movimento, sugestões e práticas possíveis (BRASIL, 1998). As Diretrizes Curriculares (2010) e o Currículo em Movimento (2013), ambos também de abrangência nacional, norteam aspectos importantes da Educação Infantil, diferenciando-se apenas pelo foco e abordagem dada a essas orientações.

Já em âmbito municipal, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, criou, em 2009, o documento das

Proposições Curriculares da Educação Infantil, cujo objetivo se assemelha àquele do RCNEI no que se refere à orientação e apontamentos para a prática cotidiana de professores. No entanto, apresenta um capítulo exclusivo dedicado ao trabalho com a Linguagem Corporal das crianças de maneira intencional, segundo um novo olhar sobre a corporeidade da criança pequena. Ambos os documentos dedicam especial atenção ao trabalho corporal ou movimentos das crianças, mas pouco abordam a corporeidade do professor.

2.1 Educação Infantil no Brasil: o corpo nos RCNs da Educação Infantil

Sabe-se que as décadas de 1970 e 1980 ficaram marcadas no Brasil pela expansão do atendimento educacional a crianças de zero a seis anos, devido principalmente à chegada da mulher ao mercado de trabalho, além das mudanças legislativas: a Constituição de 1988 e a criação do Estatuto da criança e do adolescente, em 1990.

Apesar de alguns avanços, a falta de estruturação e preparo para receber as crianças fez com que por muito tempo a Educação Infantil no Brasil se limitasse à ação assistencialista para crianças advindas de classes econômicas baixas.

Dando continuidade às transformações iniciadas na década de 1980 e prevendo uma melhora no atendimento da Educação Infantil, foi elaborado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, documento cuja função é apontar diretrizes, objetivos, métodos e estratégias, visando à melhoria da qualidade da Educação Infantil. Assim, o RCNEI, foi elaborado pelo Ministério da Educação como uma tentativa governamental de disponibilizar um apoio ao professor da Educação Infantil em sua prática educativa. É um documento de alcance nacional e deveria nortear a ação desses professores, apesar de seu uso não ser obrigatório.

Este documento, constituído por três volumes, apresenta, em seu terceiro caderno, um capítulo dedicado especialmente ao movimento e seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem. De maneira clara, este texto se inicia apontando atividades, sugestões e objetivos para diferentes faixas etárias. Sobre o primeiro ano de vida da criança, ressalta a importância de permitir que o bebê descubra e explore os limites de seu próprio corpo, para que, em longo prazo, desenvolva sua consciência corporal e manuseie objetos que propiciem o

desenvolvimento de sua coordenação sensoriomotora, especialmente a conquista do gesto de preensão. Também faz observações sobre o modo com que os bebês, há décadas, eram privados da exploração e dos movimentos, comparando-os a crisálidas que esperam, inertes e envoltas, condições ideais para alçar voo. Em contraposição a isso, ressalta a importância do movimento e da Linguagem Corporal no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Para a faixa etária de 1 a 3 anos, o documento mostra o processo de adequação pelo qual passa a criança para explorar e aprender a adaptar gestos e movimentos às suas intenções. Trata também dos avanços no desenvolvimento da consciência corporal, da importância da imitação e dos gestos simbólicos em seu processo de comunicação e aprendizagem.

Para as crianças de 4 a 6 anos, percebe-se a ampliação do repertório de gestos e grandes avanços no desenvolvimento da coordenação motora, já que nesta fase elas apresentam, de modo geral, sofisticação de alguns segmentos motores, já conseguindo colar, recortar e encaixar peças, por exemplo.

Norteados a prática de professores da Educação Infantil, o RCNEI apresenta os objetivos e conteúdos a serem trabalhados em cada faixa etária, com destaque para as experiências corporais e a dimensão expressiva do movimento, a qual engloba as expressões, diferentes formas de comunicação, sentimentos e manifestações culturais.

Sobre a dimensão expressiva, o documento propõe um diálogo com a dança, compreendendo-a como “uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças” (BRASIL, 1998, p.30). A propósito do corpo do professor, o documento também traz elementos importantes, mas concentra-se principalmente no corpo enquanto instrumento da ação docente.

O professor precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças. Não deve esquecer que seu corpo é um veículo expressivo, valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças, como quando as acolhe no seu colo, oferece alimentos ou as toca na hora do banho. O professor, também, é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas quando, por exemplo, conta histórias pontuando ideias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. Conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre os tipos de movimentos que envolvem é condição importante para ajudar as crianças a desenvolverem uma motricidade harmoniosa (BRASIL, 1998, p. 31).

Percebe-se que há, no texto específico sobre movimento, uma preocupação maior nas descrições e reflexões das ações e práticas que favorecem o desenvolvimento corporal segundo uma visão psicomotora. Já sobre o corpo do professor, apesar de o texto apontar sua relevância para as descobertas corporais das crianças e, conseqüentemente, para seu processo de aprendizagem, as reflexões mostram-se superficiais. Não há maiores descrições ou explicitação de objetivos e atividades que contemplem esse corpo-docente de modo que ele faça parte também do que se constrói em sala de aula.

Acredita-se, portanto, que a maneira como o corpo do professor é abordado no RCNEI ratifica a carência existente na literatura específica tal como verificada no momento da escrita do pré-projeto e já descrita anteriormente.

2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e o Currículo em movimento da Educação Básica.

Outro documento importante em âmbito nacional e mais atual que o RCNEI, chamado de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), constitui uma referência que parte da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, norma que se propõe a fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Semelhante e articulado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, este documento aponta “princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2010, p. 11), a fim de nortear as políticas públicas, assim como todas as ações pertinentes ao contexto escolar: elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. O documento ressalta também a importância de estar sob orientação da legislação estadual e municipal que tratam do assunto qualquer ação que defina ou esteja direcionada à Educação Infantil.

Em consonância com os dois referenciais decitados, as Diretrizes trazem algumas definições importantes sobre o que configura, por exemplo, a Educação Infantil, a quem se destina, que espaços deve ocupar e disponibilizar para crianças,

assim como reafirma que cabe ao Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Em seguida, expõe sua concepção de criança ao afirmá-la como um

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

Tem-se ainda um breve apontamento acerca do currículo, compreendido como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12), e sobre o projeto pedagógico, plano construído num movimento coletivo por professores, direção e comunidade escolar que define metas direcionadas à aprendizagem e desenvolvimento para as crianças.

A proposta pedagógica ou projeto pedagógico tem relevância dentro do texto das Diretrizes, uma vez que, ao definir ações norteadoras da práxis pedagógica, deve garantir à criança processos que promovam o diálogo e a apropriação de conhecimentos construídos a partir de diferentes linguagens. Devem também garantir “o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18), bem como considerar as especificidades das crianças com as histórias e as culturas africanas, afrobrasileiras, indígenas e infâncias do campo.

Dessa maneira, em sua concepção, a proposta pedagógica deve contemplar princípios essenciais para a formação humana e desenvolvimento integral da criança:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.16. Grifos da autora).

Outros cuidados apresentados nas Diretrizes dizem respeito à avaliação, que na Educação Infantil não deveria primar pela seleção, promoção ou classificação,

nem mesmo a retenção de crianças, tanto dentro desta etapa da educação básica como na articulação com o Ensino Fundamental, de modo que esta transição garanta a continuidade da aprendizagem e respeite as especificidades etárias das crianças.

No processo de conclusão, o documento faz referências aos procedimentos realizados pelo Ministério da Educação a fim de que a implementação das Diretrizes se efetive. Sobre isso, afirma que a principal ação está na elaboração de orientações curriculares, subsidiada por debates e consultoria técnica sobre temas pertinentes ao contexto da Educação Infantil. Expõe ainda como foi seu processo de concepção e elaboração.

Apesar de tratar-se de um documento especialmente importante para o cotidiano de instituições destinadas à Educação Infantil, tanto por abordar tópicos essenciais, os quais abrangem desde a estrutura física à atuação de professores e escolhas pedagógicas, como por caracterizar-se como objeto claro e com linguagem acessível, identifica-se a ausência da temática corpo ou seu viés linguagem corporal, seja ela atribuída ao aluno ou ao professor.

Acredita-se que, na verdade, o foco do documento não seja discutir ou propor estratégias a partir da especificidade de cada linguagem existente na Educação Infantil, haja vista que nenhuma outra linguagem é também abordada. Numa medida em que elenca elementos estruturadores de uma boa prática, capazes de mediar os processos para a educação com qualidade, este documento apresenta uma abreviação de todas as inúmeras outras temáticas pertinentes a esse contexto - tais como a aprendizagem por meio das linguagens ou a formação do professor, por exemplo - e, apesar de sucinto, é eficaz em seu objetivo primeiro, uma vez que consegue

[...] orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 7).

Em contraposição à proposta concisa das Diretrizes Curriculares, outro documento dedicado à temática da Educação Infantil é o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Este documento discute, por sua vez, de maneira pormenorizada, novas propostas e visões sobre o dia-a-dia da Educação

Básicano Distrito Federal, disponibilizando-se também às demais instituições educacionais do país, de modo a

[...] garantir não apenas o acesso de todos e todas à educação básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais, em conformidade com os preceitos constitucionais e a Lei 4.751/2012, de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF (BRASIL, 2013, p.10).

Este currículo, cuja construção iniciou-se em 2011, com a realização de plenárias, debates e formação de grupos de trabalho, foi concluído em 2013 e inclui propostas que abrangem temáticas de interesse social, como sustentabilidade ambiental, direitos humanos, diversidade e valorização das diferenças, por exemplo. A referida proposta, que considera as diferentes formas de organização da educação básica busca, através de processos dinâmicos e relações dialéticas entre escola e sociedade, que o conhecimento se construa baseado em eixos que se entrecruzem nessas duas estruturas. Assim, este currículo representaria um convite para que crianças, jovens, adultos, profissionais da educação e comunidade escolar em geral pudessem trabalhar conjuntamente. Dessa maneira, o documento aponta que, ao construir campos de ação diversos,

[...] novos saberes e experiências são considerados na relação com os conhecimentos produzidos pelas ciências, sendo educandos e educadores protagonistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na educação básica, tendo o Currículo como referência (BRASIL, 2013, p. 17).

O currículo, que almeja em suas ações reafirmar o compromisso com a educação básica de qualidade, entendendo-a como um direito imprescindível para o exercício da cidadania, como afirma o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tem como fundamento a educação integral, em que “[...] mudam-se os tempos e espaços escolares, as abordagens e os enfoques que devem sempre estar a serviço das aprendizagens de todos(as) e para todos(as) em articulação com os projetos político-pedagógicos” (BRASIL, 2013, p. 12), e está organizado em oito cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental - Anos Iniciais; Ensino Fundamental - Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, tratar-se-á aqui apenas do caderno dedicado à Educação Infantil, especificamente no capítulo dedicado à Linguagem Corporal, a fim de identificar possíveis referências ao corpo do professor. A leitura inicial permite compreender que muitos pressupostos teóricos apresentados baseiam-se no documento das Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte, escrita em 2009, cuja apresentação dar-se-á na seção seguinte deste trabalho.

O documento Currículo em Movimento da Educação Básica propõe a linguagem corporal como fundamental na Educação Infantil ao enxergá-la como canal de comunicação da criança com o meio e com o outro: o corpo é a primeira estrutura pela qual a criança estabelece relações com o mundo, criando significados a partir dessas mesmas relações. Assim, o corpo representaria a primeira estratégia que a criança, naturalmente, utiliza para experienciar e aprender e, por isso, torna-se fundamental compreender que é importante propiciar, através dos movimentos, experiências que integrem todas as dimensões humanas, sejam elas motoras, afetivas, sociais ou cognitivas.

O texto ainda reafirma a importância das experiências corporais para o desenvolvimento motor, assim como a necessidade de saber dosar a conduta do professor no que se refere aos cuidados com as movimentações da criança, de modo a preservar e estimular sua autonomia.

Sobre o corpo do professor, o documento ainda faz somente uma pequena inferência ao final do texto, e reitera a importância da expressão do corpo do adulto - seja em seu olhar, voz, gestos, dentre outros - no processo de aprendizagem. Sobre isso, o currículo descreve:

Os corpos crescidos marcam os corpos dos pequenos por meio de seu olhar, do tom de voz, dos gestos, da forma de se vestir, da maneira de se deslocar na sala de aula. Portanto, o corpo deve ser compreendido como mediador das aprendizagens. Assim, todos ganham quando a linguagem corporal é efetiva e planejadamente contemplada, acolhida e desenvolvida no cotidiano da instituição (DISTRITO FEDERAL, 2013. p. 111).

Apesar da profundidade com que o documento discute e levanta proposições de significativa importância para a área da Educação Infantil, mais uma vez, identifica-se um hiato ou superficialidade no tratamento dado ao corpo do professor. A abordagem, além de restrita, mostrou-se preocupada somente com o

desenvolvimento integral do aluno, sem apontar, no entanto, possíveis elementos que permeiem e efetivem esse processo e qualifiquem a práxis docente nesse sentido.

Essa abordagem reflete também uma questão enraizada e corriqueira nas instituições e na rotina de professores da Educação Infantil. Se existe, por um lado, um avanço em direção à compreensão da importância do trabalho intencional da linguagem corporal de crianças e também de professores, por outro, a falta de formação, estrutura e materiais dedicados a essa função serve para lembrar duas questões pertinentes: o que fazer? como fazer?

2.3 A Educação Infantil em Belo Horizonte: o corpo nas Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte (RMEI - BH)

Tenho corpo, logo penso (PEREIRA, 2012)⁹

Como instrumento norteador da ação pedagógica dos professores da Educação Infantil que atuam nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs) da Rede Municipal de Belo Horizonte, foi construído, em 2009, um documento cujo objetivo era balizar a práxis destes profissionais da educação.

Neste sentido, as Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte - Desafios da Formação - foram construídas buscando contemplar o trabalho com as sete linguagens trabalhadas na Educação Infantil: corporal, digital, escrita, matemática, musical, oral e plástica visual. O capítulo dedicado à Linguagem Corporal apresenta como fundamento a importância da noção de corporeidade, a qual entende o corpo e a mente como uma unidade integrada. Esta nova concepção pode possibilitar às crianças experiências diferenciadas, capazes de promover uma aprendizagem significativa. Sobre isso, Pereira (2012) nos diz que

“[...] não podemos mais compreender a cognição como um fenômeno puramente abstrato [...] A mente corporificada passa a ser associada à

⁹ Citação oral na palestra Linguagem Corporal realizada no Centro Universitário UNI-BH no XVIII Seminário Infância na Ciranda da Educação, 12/09/2013.

percepção, ao pensamento, ao uso da língua, ao desenvolvimento, às emoções, e à consciência" (PEREIRA, 2012, p. 4).

Sabe-se que o corpo, durante muito tempo, foi negado e marcado pela interdição dentro dos processos cognitivos, assim como da construção de saberes. Na Educação Infantil essa realidade não fugiu à regra e, como tal, durante anos, relegou o corpo do ensino e da aprendizagem:

Como resultado, a escola limitou-se a expressões predominantemente acionais. O corpo permaneceu ausente, desprezado, disciplinado, ordenado, impedindo que seus sentimentos e suas emoções penetrem no mundo da suprema razão (PEREIRA, 2009, p. 64).

Na Educação Infantil, a não participação do corpo no processo de ensino e aprendizagem resulta em dificuldades, haja vista que muitas crianças são introduzidas na escola ainda sem dominar a linguagem oral. Para a criança pequena,¹⁰ a linguagem corporal representa sua primeira forma de comunicação: é através do corpo que a criança inicialmente mostra que tem fome, sente dor ou prazer, por exemplo. Por meio de gestos carregados de representação simbólica, a criança se comunica com o mundo e interage com as pessoas a sua volta. Diante disso, é correto pensar na linguagem corporal como primeira via de aprendizagem para a criança pequena: por meio do corpo ela experimenta, descobre e aprende: "a Linguagem Corporal se apresenta como uma das sete linguagens que representam as diversas áreas de conhecimento e que a criança utiliza para se apropriar do mundo" (PEREIRA, 2012, p.1).

Ao contrário do que pensa o senso comum, a criança não se torna um ser pensante somente quando domina a linguagem oral. Diante disso, cabe à escola compreender que a aprendizagem da criança não depende exclusivamente do desenvolvimento desta linguagem.

Compreendendo a importância da relação entre corpo-cognição-aprendizagem na educação, as Proposições afirmam que a linguagem corporal, quando trabalhada de modo intencional, contribui para a aprendizagem significativa. Este conceito, apresentado pelo psicólogo Ausubel (1982), diz respeito à maneira como conteúdos novos chegam àquele que está aprendendo. Para ele, a

¹⁰O termo criança pequena nesta pesquisa refere-se às crianças com faixa etária de 0 a 6 anos.

aprendizagem pode ser dita significativa quando aquilo que é ensinado faz sentido para o aluno, ou seja, quando o conteúdo novo é capaz de ancorar-se de alguma forma nos conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Assim, novos conteúdos relacionam-se com os que a criança já possui previamente e, ao longo do processo de aprendizagem, se reorganizam. Além disso, o documento reforça o entendimento de que toda aprendizagem parte de um registro corporal, pois não existe internalização da aprendizagem sem corporalização.

O corpo é colocado então como elemento essencial para as primeiras percepções da criança, pois é através dessas percepções primárias, as corporais, que o aprendiz delinea caminhos rumo à aprendizagem significativa. Portanto, o corpo deve ser visto como elemento importante, que também medeia a aprendizagem e a construção do conhecimento.

Corroborando este novo olhar, o qual vai de encontro à antiga dicotomia corpo-mente, Basei afirma que “[...] o corpo não pode ser pensado como experiência desvinculada da inteligência ou ser considerado apenas como uma forma mecânica de movimento, incapaz de produzir novos saberes” (BASEI, 2008, p.1).

Este novo entendimento sobre a corporeidade também chama atenção, por acrescentar outros elementos importantes ao binômio cuidar-educar, característico da prática docente na Educação Infantil. Ao professor, caberia então propor atividades que ampliassem o repertório corporal e o desenvolvimento motor de seus alunos - atividades que estimulassem e desenvolvessem de modo gradual sua coordenação motora: lateralidade, equilíbrio, organização espacial e temporal, noção de esquema e imagem corporal e também estímulo a ações estéticas.

É fundamental para um desenvolvimento completo do cérebro, com funções bem estruturadas, que a criança seja estimulada desde os primeiros anos de vida, em especial em seus quatro primeiros anos. Diante disso, os documentos propõem que os professores estejam atentos para aproveitar momentos da rotina da criança, como banho e troca de fraldas, por exemplo. Para tanto, o professor deve considerar a faixa etária da criança, assim como seu nível de desenvolvimento de maturação motora.

Vale ressaltar que as Proposições Curriculares, no capítulo dedicado à Linguagem Corporal, também tratam da importância do corpo no trabalho com as demais linguagens, como o cuidado e sensibilidade que o professor precisa ter a fim

de trabalhá-las de maneira intencional, planejada, pensando e considerando cada criança como um ser singular, cujo processo de aprendizagem é único. Dentro do trabalho da Linguagem Corporal destaca-se a relevância da ação intencional da Linguagem Corporal como base para o trabalho estético na área das Artes Cênicas, entre elas a Dança.

O trabalho corporal com foco em ações estéticas na Educação Infantil representa uma aproximação dos campos da Arte e da Educação, pois leva o aluno a pensar sua ação corporal para além do que produz cotidianamente. Efland (2002), em seus estudos sobre arte-educação, reafirma a relevância desse processo, uma vez que, para o autor, a arte é por excelência o lugar das metáforas. Estas, por sua vez, são utilizadas como pontes entre ideias e conceitos. Por essa condição, a experiência artística mostra-se diferente da experiência comum, pois propicia a elaboração de saltos metafóricos no processo da construção do conhecimento.

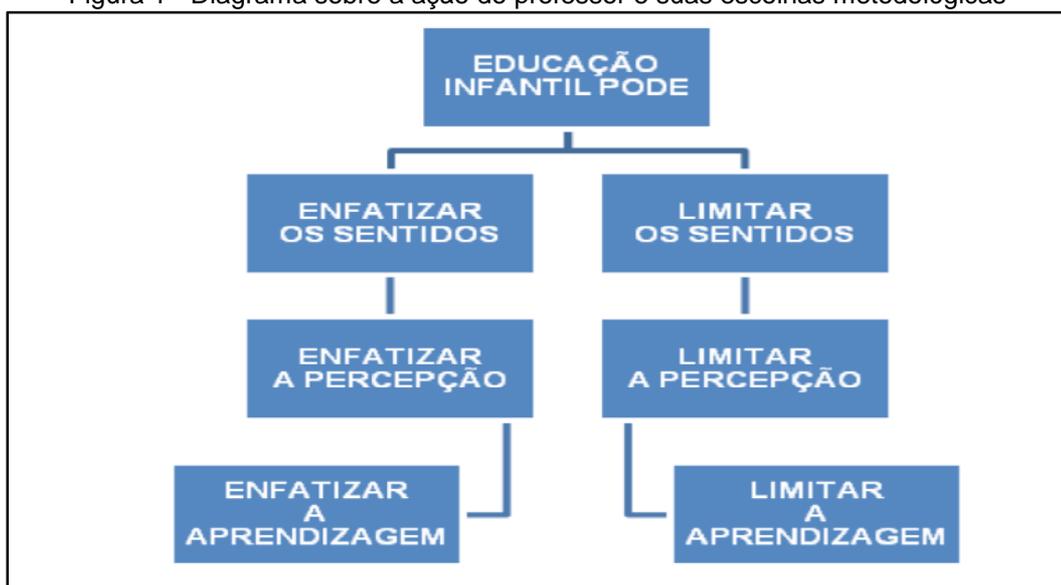
Pereira (2012) corrobora a assertiva de Efland acerca do diálogo entre arte e educação. A autora, dando continuidade aos seus estudos sobre linguagem corporal no currículo da Educação Infantil, apresenta uma proposta para o trabalho com a criança e sua corporeidade. Segundo este novo olhar sensível, o eixo estruturador desse trabalho seria formado a partir de quatro aspectos de ações corporais, a saber:

- a) 1º aspecto: ações corporais cotidianas - englobam movimentos funcionais como correr, andar, pular, isto é, movimentos do cotidiano; de maneira geral, percebe-se que a criança naturalmente faz uso deste tipo de ação corporal;
- b) - 2º aspecto: ações corporais comunicativas - aquelas utilizadas com função expressiva somente, no diálogo e nas interações sociais;
- c) - 3º aspecto: ações corporais psicomotoras - movimentos utilizados pela criança para se relacionar com o mundo através de seu corpo, reelaborando conceitos a partir de sua experiência individual e particular;
- d) - 4º aspecto: ações estéticas - movimentos extracotidianos utilizados pelas crianças para se expressarem e interpretarem novos significados em seu universo simbólico; são estes que, futuramente, constituirão a base para o trabalho corporal na área das Artes Cênicas.

No que diz respeito às orientações didáticas, o documento reforça a complexidade dos processos envolvidos na aprendizagem e orienta os professores a darem espaço para o trabalho com a expressão e imaginação da criança durante

todas as atividades, tenham elas foco no trabalho motor, expressivo-comunicativo-gestual, estético ou sensorial. Além disso, afirmaque a escola deve estar atenta para a prática de ensino, sempre buscando estratégias para enfatizar e não limitar os sentidos. Há que se atentar para escolhas metodológicas que propiciem experiências enriquecedoras para seus alunos.

Figura 1 - Diagrama sobre a ação do professor e suas escolhas metodológicas



Fonte: PEREIRA, 2009, p. 74

Identifica-se ainda neste documento a presença do corpo do professor no processo de ensino e aprendizagem ao fazer referência clara à linguagem corporal do mesmo, colocando-a como parte integrante da construção do conhecimento. E também ressaltando que é no próprio corpo que o professor poderá encontrar caminhos interessantes para se expressar e comunicar-se com seus alunos.

Sutilmente, seus corpos marcam os corpos das crianças por meio do seu olhar, do tom de voz, dos gestos, da forma de se vestir, da maneira de se deslocar na sala de aula. O que ele precisa é usá-las apropriadamente. Ao gesticular, o educador está “falando” com seu corpo e, na maioria das vezes, tacitamente; é uma referência para criança na aquisição de uma gramática corporal na qual o movimento do professor é a palavra do corpo e o seu gesto é a frase (PEREIRA, 2009, p. 69-70).

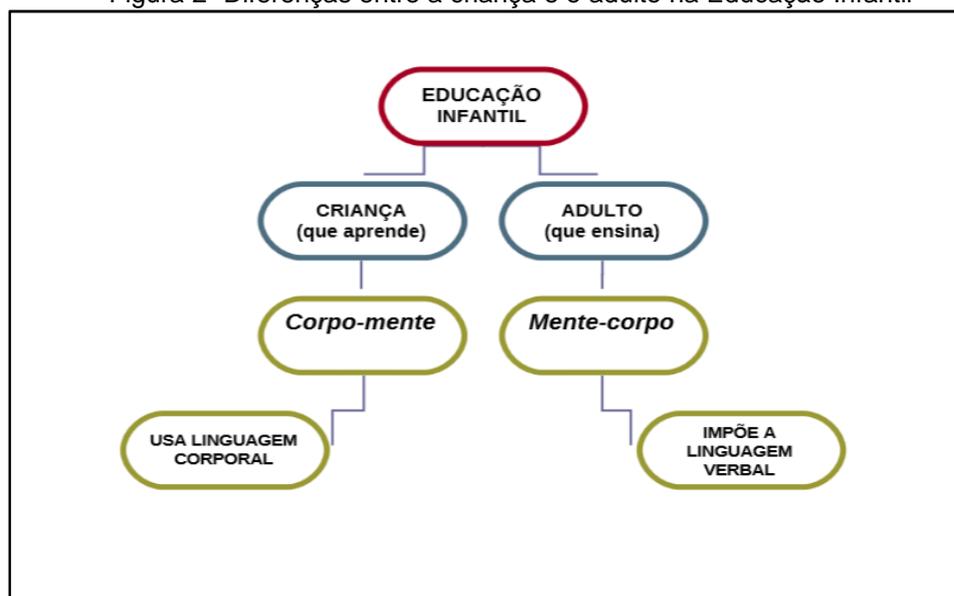
O documento mostra também a diferença entre os corpos do aluno e do professor, destacando os distintos modos pelos quais crianças e adultos aprendem.

As crianças reagem ao que veem e não ao que ouvem. Portanto, a linguagem corporal de seus pais e educadores dizem muito mais à criança do que se pode expressar pela linguagem verbal. Da mesma maneira, ela espera que os adultos (pais e educadores) sejam capazes de entender sua linguagem corporal. Ela está convencida de que expressou sentimentos e necessidades claramente, mas muitas vezes eles não as levam em consideração. No contexto da Educação Infantil, é o que podemos denominar de ausência da escuta das informações e necessidades das crianças dessa faixa etária (PEREIRA, 2009, p. 65).

Enquanto crianças utilizam, *a priori*, sua linguagem corporal para interagirem e se apropriarem do mundo à sua volta, os adultos priorizam a oralidade. Esta condição reforça a concepção que não reconhece o corpo como um elemento da aprendizagem na Educação Infantil, onde os adultos ensinam e somente as crianças que dominam a linguagem oral pensam e aprendem, enquanto as crianças que só sabem ou priorizam a linguagem corporal não fazem inferências e nem constroem significados e, portanto, não aprendem. Este entendimento equivocado compromete de forma decisiva a qualidade da Educação Infantil e talvez ajude explicar a dificuldade que os professores encontram para compreender o binômio cuidar-educar. Sobre esta problemática, o documento cita Lapierre e Acouturier (1984) e afirma que

[...] o corpo do outro, do adulto, não é apenas o corpo de um ser humano, mas também o corpo de um personagem social. Ele está investido de todo o “respeito”, de todo temor que este personagem inspira. Tocar o corpo do outro, tomá-lo pelos ombros ou pela cintura, “dar-lhe um tapinha nas costas”, só é possível quando se tem com ele uma certa intimidade em que ele deixa de ser personagem para se tornar pessoa. [...] O corpo do professor, para a criança, também faz parte do que é sagrado. É preciso sem dúvida romper esta barreira quando se quer que uma comunicação autêntica possa se estabelecer (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984 *apud* PEREIRA, 2009, p. 68).

Figura 2- Diferenças entre a criança e o adulto na Educação Infantil



Fonte: PEREIRA, 2009, p. 68

Tal como nas inquietações iniciais que motivaram esta pesquisa, as proposições afirmam que a expressão facial, o olhar e o movimento em si são elementos constituintes da linguagem corporal. Para a criança pequena, a postura do professor em sala de aula funciona como referência de modo mais eficiente do que a linguagem oral, por exemplo. O corpo do professor representa para as crianças uma referência para a aprendizagem. Cabe ao professor, portanto, tomar consciência de sua própria linguagem corporal e trabalhá-la de modo intencional, em sua prática docente cotidiana, de modo a fazer também de seu corpo um elemento de mediação para aquisição do conhecimento:

As crianças são mais sensíveis à comunicação do corpo, expressam suas emoções e pensamentos por esse meio, o que já não acontece com os adultos que, após anos e anos de escolarização, aprenderam a dar mais atenção às palavras e a ignorar a expressão do corpo (PEREIRA, 2009, p. 70).

A partir das Proposições Curriculares, que afirmam que o corpo do professor tem relação direta no processo de construção do conhecimento tanto para o adulto quanto para a criança pequena, em se tratando de uma pesquisa caracterizada como malha ou rede, outra questão se coloca: é possível pensar que o modo como o professor compreende seu próprio corpo reverbera no modo como ele trabalha a linguagem corporal com intencionalidade?

3INTERLÚDIO: A APROPRIAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Não existiria som, se não houvesse o silêncio.
Não haveria luz, se não fosse a escuridão.
(Certas Coisas - Lulu Santos).

Minha participação no projeto de extensão Linguagem Corporal na Educação Infantil: capacitação de educadores da Rede Municipal de Belo Horizonte numa perspectiva teórico-prática da EBA/UFMG, representa para esta pesquisa um processo intermediário importante entre a escrita do pré-projeto, realizada no início de 2012, e o desenvolvimento do estudo propriamente dito. Como um *intermezzo*, presente e necessário para a apreciação das grandes composições ou de grandes espetáculos, esta experiência propiciou uma aproximação entre as minhas inquietações como pesquisadora e as reais possibilidades de efetivação do projeto.

Após a admissão no programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG e da indicação da reescrita do pré-projeto a fim de afinar as propostas, objetivos e escolhas metodológicas da pesquisa ao contexto da Educação Infantil de Belo Horizonte e sua atual configuração, atuei como bolsista voluntária integrante da equipe de trabalho do projeto Linguagem Corporal.

A vivência propiciada nesse período foi fundamental para que se desenhasse um caminho mais apropriado para este estudo, pois retirou das questões iniciais apontadas a fragilidade que lhes caracterizava quanto ao formato das instituições e formação de professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, por exemplo.

As ações do projeto, que permitiam a presença quase semanal em diferentes UMEIs da cidade, serviram para me aproximar das reais possibilidades de atuação, além de possibilitar o acesso a dados anteriormente sistematizados que apontavam para a ausência do corpo do professor de forma consciente no dia-a-dia da Educação Infantil, especialmente nas possíveis relações estabelecidas com o trabalho intencional da linguagem corporal das crianças.

Estar no dia-a-dia dessas instituições como bolsista voluntária de 2012 a 2013, participando de todas as ações que compõem este projeto (formação teórico-prática de professores nas instituições, atividades com as crianças, registro da produção e estudos e planejamento), possibilitou um melhor delineamento da situação problema apontada inicialmente.

As Fotografias 1 e 2, a seguir, retratam a formação teórico-prática desenvolvida pelo Projeto Linguagem Corporal. Na primeira, a formação teórica somente com professores e na segunda, atividades práticas com os professores e a presença de alunos.

Fotografia 1 -Formação teórico-prática realizada na UMEI Vila Conceição em 2012



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto de extensão em 2012

Fotografia 2 -Formação teórico-prática realizada na UMEI Vila Conceição em 2012



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto de extensão em 2012

Este foi um período de observação participativa, fundamental para o amadurecimento desta pesquisa: foi preciso conhecer, observar e acompanhar a rotina de professores e crianças pequenas da Rede Municipal de Belo Horizonte para que se começasse a compreender sobre quais estruturas este estudo caminharia.

A fase exploratória configurou-se, assim, essencial para o desenvolvimento ulterior da pesquisa. O tempo despendido, o envolvimento entre pesquisador e participantes, o comportamento e a ação desses sujeitos representam pré-requisitos que interferem diretamente no andamento da pesquisa.

A imagem exposta na Fotografia 3, abaixo, é resultado do registro de atividade desenvolvida pelo projeto em 2013: ao mesmo tempo em que as estagiárias do projeto e algumas professoras da turma aplicam massagem nas crianças, uma professora alimenta outra criança no carrinho -situação cotidiana que

ilustra algumas das adequações necessárias pelas quais o projeto passou para que fosse viável seu desenvolvimento dentro de uma instituição de Educação Infantil, cuja rotina e funções próprias precisavam ser resguardadas. A Fotografia 4 ilustra outro momento de adequação das propostas: neste dia a atividade realizou-se durante o banho de sol das crianças, já que a sala fria representava um percalço ao bom rendimento. Na Fotografia 5, vê-se a participação de professores de modo integrado à equipe de estagiários.

Fotografia 3 - Residência Corporal desenvolvida na UMEI Alaíde Lisboa.



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto em 2013

Fotografia 4 - Residência Corporal desenvolvida na UMEI Alaíde Lisboa.



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto em 2013

Fotografia 5 - Residência Corporal desenvolvida na UMEI Alaíde Lisboa



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto em 2013

A observação participante supõe a interação entre pesquisado e pesquisador, e essa importante relação pode delinear caminhos delicados ao longo da pesquisa de modo positivo ou negativo. Assim, faz-se necessário que o pesquisador realize constantemente “[...] uma autoanálise [...] inserida na própria história da pesquisa” (WHYTE, 2007, p. 153). Este procedimento implica constantes adaptações do pesquisador frente à realidade pesquisada. É importante ser maleável, disponível e ao mesmo tempo persistente, com rotina e estratégias pré-estabelecidas, estando atento a elementos que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da pesquisa e que, muitas vezes, vêm de direções não esperadas.

A Fotografia 6, a seguir, mostra que é necessário estar disponível e atento às mudanças de planejamento referentes ao próprio ato de pesquisar, como também a preocupação em observar as demandas das crianças durante o processo. Durante a atividade de tecidos, proposta pela equipe do projeto, a aluna se cansa e se deita em meu colo.

Fotografia 6 - Residência Corporal desenvolvida na UMEI Alaíde Lisboa.



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto em 2013

Fotografia 7 - Interação com aluno durante a Residência Corporal na UMEI Alaíde Lisboa



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto em 2013

Ao escolher a observação participativa, tem-se a possibilidade de desenvolver um trabalho que valoriza a interação social, sendo que esta condição deve ser compreendida como o exercício que mediará as futuras reflexões de um todo por meio da avaliação de uma parte e vice-versa.

É importante saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos, de modo que a presença do pesquisador se justifique no ambiente a ser investigado. Segundo Whyte (2007):

O pesquisador não deve recuar em face de um cotidiano que muitas vezes se mostra repetitivo e de dedicação intensa. Mediante notas e manutenção do diário de campo o pesquisador se autodisciplina a observar e anotar sistematicamente. Sua presença constante contribui, por sua vez, para gerar confiança na população estudada (WHYTE, 2007, p. 154).

Sobre essa aproximação entre pesquisador e objeto de estudo, tão relevante para a pesquisa, representada nesse caso pela participação por quase dois anos no projeto Linguagem Corporal, Minayo (2012) diz que

[...] o *trabalho de campo* permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2012, p. 61. Grifos do autor).

Acompanhar o cotidiano e a práxis de alguns professores na Rede Municipal de Belo Horizonte permitiu, nesse caso, que certos pressupostos se redefiniram, dando lugar a outros mais pertinentes e consistentes e estabelecendo uma nova relação entre pesquisadora e o objeto de estudo. Sobre este novo lugar das relações, a autora ainda afirma:

Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do *objeto de estudo*. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador [...] (MYNAIO, 2012, p. 63).

Esta vivência no projeto permitiu constatar organizações e estruturas de Educação Infantil diferenciadas a partir da localização geográfica e de políticas educacionais adotadas em cada instituição.

Para além dos novos caminhos e delineamentos metodológicos pertinentes nessa pesquisa, a vivência *in loco* propiciada pelo projeto Linguagem Corporal acrescentou e fomentou questões fundamentais sobre como professores compreendem seu próprio corpo como parte integrante da prática docente.

Este projeto e a estruturação de suas propostas construiu-se em consonância com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), bem como com as

Proposições Curriculares para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas, cuja escrita realizou-se entre 2007 e 2009.

Destaca-se aqui o diálogo entre o projeto Linguagem Corporal e os apontamentos das Proposições Curriculares que nortearam e fundamentaram as escolhas e ações desenvolvidas nas UMEIs. Situação que se justifica, primeiramente, pelo fato de a autora do documento ser também coordenadora do projeto, e porque o documento que é direcionado especificamente à rede municipal de Belo Horizonte propõe uma nova visão acerca da corporeidade na educação. Dessa maneira, no que diz respeito às Proposições Curriculares, o trabalho na educação da primeira infância em instituições da cidade deveria ter como objetivo principal o atendimento de qualidade às crianças pequenas, a partir do conhecimento das várias linguagens, entre elas a Linguagem Corporal, cujo trabalho intencional possibilitaria o desenvolvimento integrado dos alunos atendidos. Sobre esta questão, Pereira (2012), afirma que

[...] esta inovação reforça o reconhecimento da escola como espaço educativo que deve possibilitar vivências e experiências, organizadas conscientemente, de maneira intencional, a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças pequenas em todos os aspectos: físico, cognitivo, estético, social, moral, afetivo e emocional (PEREIRA, 2012, p. 4).

Nesse sentido, nas Fotografias 8 e 9, a seguir, é possível observar a tentativa de fazer com que o grupo de professores experienciassem atividades cujo foco estava no trabalho intencional da linguagem corporal. Assim, é possível perceber que as professoras experimentaram os movimentos antes de realizá-los com as crianças: na Fotografia 8, a professora experimenta um rolamento e, utilizando a locomoção no nível baixo, rolou como um “lápiz colorido”. Na Fotografia 9, as professoras usam apoios diferenciados daqueles utilizados rotineiramente: os movimentos extra-cotidianos permitem que elas se arrastem como se fossem jacarés.

Fotografia 8 - Professora realiza atividade enquanto aluno e equipe observam.



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto em 2012.

Fotografia 9 - Professoras realizam atividade enquanto alunos e equipe observam.



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto em 2012

Apesar da clareza e objetividade com que o documento aborda a temática corpo-cognição e sua importância dentro de uma proposta pedagógica que a utilize de maneira efetiva, sabe-se que desenvolver um planejamento no contexto do cuidar e do educar que contemple essa concepção representa um desafio importante para as instituições de Educação Infantil da cidade.

Muitos profissionais, por falta de familiaridade ou pela escolha recorrente de outras temáticas como prioridade em seu planejamento não conseguem desenvolver e consolidar estratégias que trabalhem efetivamente a linguagem corporal de modo que o processo de aprendizagem das crianças pequenas aconteça sob uma perspectiva global:

Percebe-se que a grande maioria dos profissionais sente dificuldade na elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas visando a criança em seu processo de construção do conhecimento nesta nova proposta, principalmente no que diz respeito a Linguagem Corporal nos estágios iniciais do desenvolvimento infantil (PEREIRA, 2012, p. 5).

Além disso, acrescenta-se o fato de os profissionais que hoje atuam na Educação Infantil apresentarem muitas vezes uma concepção tradicional em relação ao próprio corpo: a herança cartesiana, presente também na formação escolar desses professores, garantiu que o corpo estivesse afastado dos seus processos de aprendizagem: “assim, a escola tradicional tem separado as atividades de raciocínio de um lado e as atividades corporais de outro, privilegiando as atividades intelectuais” (PEREIRA, 2012, p. 3). Portanto, as propostas que trazem o uso intencional da Linguagem Corporal para as ações docentes representam um grande desafio para estes professores, pois demandam uma mudança de concepção de corpo que os leve a refletir sobre como o seu próprio representa um elemento do processo ensino aprendizagem.

Diante dessas constatações iniciais, constatou-se a necessidade de estabelecer ações e formações que ajudem os professores e coordenadores dessas instituições a repensarem a prática e sua relação com o corpo na escola. Desde sua implantação, em 2012, o projeto busca estratégias que garantam a desconstrução de lacunas, como falta de experiência e consequente dificuldade em desenvolver atividades planejadas que garantam a efetividade da Linguagem Corporal no cotidiano da escola.

Neste contexto de identificação da distância entre o que o documento propunha e o que efetivamente se realizava nas instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte, foi desenvolvida a proposta de formação teórico-prática do Projeto Linguagem Corporal, denominada Residências Corporais. Estas:

- a) propõem reflexões sobre concepções trazidas por esses educadores acerca da importância da linguagem corporal na rotina da educação infantil;
- b) investigam a elaboração de procedimentos pedagógicos e material didático para as oficinas de linguagem corporal, promovendo a oferta de formação em serviço aos educadores através de oficinas, palestras e atividades práticas denominadas residência corporal;
- c) realizam ações específicas nas UMEIs e creches conveniadas, com educadores e crianças;
- d) promovem a participação da equipe em eventos da Rede Municipal e da Rede Particular de ensino: eventos culturais de abrangência regional e nacional e eventos científicos a fim de divulgar a proposta desenvolvida pelo projeto na educação infantil.

Durante a participação em cada ação realizada pelo projeto, era perceptível para a equipe que alguns profissionais da Educação Infantil se deparavam com as seguintes dificuldades: o que propor, por que e como fazer? Tais obstáculos eram gerados pela dificuldade em visualizar o próprio corpo como elemento integrante da própria ação de educar. Em umas das residências realizadas na UMEI Vila Conceição, a fala da PA¹¹ ilustra como o trabalho corporal representa também para ele uma descoberta, condição que acaba refletindo em sua práxis

Acredito que a dificuldade em fazer este tipo de trabalho acontece também porque a gente não viveu isso. Eu nunca tive esse trabalho com o corpo (PA, 2012).

¹¹Para marcar a diferença entre os professores participantes do projeto Linguagem corporal e do Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte, usa-se para os participantes do primeiro grupo a letra P, fazendo referência à palavra professor, seguida das letras do alfabeto; enquanto para os participantes do segundo grupo usa-se a letra P seguida de numerais cardinais.

Esta fala reforça a percepção inicial de uma educação tradicional que não considera o corpo como elemento do processo de ensino e aprendizagem, isto é, “[...] como aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir numa totalidade integrada” (PEREIRA, 2009, p. 63).

Em todas as instituições que acolheram o projeto, independente da escolha de ações para cada momento e instituição atendida, buscou-se desenvolver estratégias que valorizassem o uso da intencionalidade educativa com as crianças pequenas e sua corporeidade em sala de aula, visando a construção de um espaço escolar que as considerasse como corpos capazes de criar sentidos e saberes.

Assim, o projeto representa uma tentativa de despertar o professor para uma nova compreensão de corpo, a qual, dentro do binômio cuidar-educar, no que diz respeito à criança pequena, não se limita aos cuidados com higiene, saúde e desenvolvimento psicomotor. Já sobre o corpo do professor, apresenta novas concepções que o sinalizam como elemento dos processos de ensinar e aprender. As Fotografias 10 e 11, a seguir, mostram esse novo olhar sobre a corporeidade: em dois momentos distintos, as professoras acompanham e participam da atividade ao lado das crianças.

Fotografia 10 - Interação da professora com alunos durante a Residência Corporal



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto em 2013

Fotografia 11 - Interação da professora com alunos durante a Residência Corporal



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto em 2012

A Fotografia12 mostra equipe de estagiários do projeto e a professora referência da turma do berçário durante a atividade intitulada Dança para Bebês, desenvolvida na UMEI Alaíde Lisboa, em 2013. Juntamente à equipe, a professora aprende, experimenta e proporciona também à criança novas experiências de movimento, a partir de níveis e tempo diferentes.

Fotografia 12 - Dança para bebês (Residência Corporal em 2013)



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto em 2013

A Fotografia 13 também ilustra como o projeto, por meio de sua formação teórico-prática, conduzia o processo de despertar no professor outras experiências acerca de seu corpo e do corpo da criança pequena no cotidiano da sala de aula. No momento do registro apresentado abaixo, a postura da estagiária no tecido laranja representa um convite para que novas experiências corporais se concretizem: permitir que o corpo realize outras movimentações além das cotidianas.

Fotografia 13 - Interação entre professor, estagiária e alunos durante a Residência Corporal



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto em 2013

Além das contribuições da observação participativa, neste períodoo projeto, em algumas de suas ações, dedicou-se também à coleta de dados para a investigação sobre as concepções de corpo trazidas pelos professores participantes das formações num universo de duas UMEIs.

Um questionário com quatro questões discursivas foiaplicado em duas instituições que acolheram o projeto até 2012. Buscando compreender “[...] o que é e qual a importância da linguagem corporal na rotina da educação infantil”

(PEREIRA, 2012, p.10), o levantamento de dados contou com 48 sujeitos. Dentre estas questões, duas se referiam especificamente ao tema deste estudo e serão apresentadas a seguir.

Os resultados publicados nos anais da XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito, realizada pela Federação de Arte Educadores do Brasil, de autoria de Pereira (2012), apontaram importantes sobre a questão "o que significa corpo para você?". Esses resultados de sua pesquisa mostram que:

- a) 60% apresentaram expressões associadas à categoria 'corpo fisiológico';
- b) 52% apresentaram expressões associadas à categoria 'corpo subjetivo';
- c) 29% apresentaram expressões associadas à categoria 'corpo comunicativo';
- d) 8% apresentaram expressões associadas à categoria corporeidade

Nesta questão, a autora chama a atenção para a pequena porcentagem (8%) representando a categoria corporeidade. Este valor pouco expressivo opõe-se, no entanto, à categoria fisiológica (incluindo ações psicomotoras). Observa-se, portanto, uma tendência a limitar o cuidado com o corpo a uma demanda única do processo de educação da criança pequena, o que demonstra que não há compreensão do "[...] corpo como possibilidade de aprendizagem e menos ainda de se desenvolver atividades com uma intencionalidade educativa que incorporem corpo e cognição de maneira indissociável" (PEREIRA, 2012, p.8).

Esta constatação aponta que, dentre os profissionais entrevistados, a maioria deles ainda mantém uma concepção dualista, que identifica o corpo somente em alguns momentos cotidianos da educação Infantil e não em todas as ações que envolvem a práxis docente. Como retoma Pereira (2012),

Frente a estas evidências pode-se entender que, muitas vezes, o trabalho dos profissionais com as crianças pequenas se limita ao cuidar, por não entenderem o corpo como possibilidade de aprendizagem e menos ainda de se desenvolver atividades com uma intencionalidade educativa que incorporem corpo e cognição de maneira indissociável (PEREIRA, 2012, p. 8).

A segunda pergunta - "como você trabalha o corpo em sua prática educativa na educação infantil?" resultou nas seguintes porcentagens, após a análise de expressões que se aproximavam em seu conteúdo:

78% apresentaram expressões que associavam corpo ao movimento e ao gesto de danças infantis e brincadeiras;60% citaram expressões do corpo associado à música;33% citaram expressões do corpo associado à percepção/sentidos

Sobre esse resultado, vê-se que há uma tendência a incluir ou pensar no corpo enquanto elemento a ser trabalhando em sala de aula, quando está associado às atividades motoras, como dançar, cantar e brincar, por exemplo, em detrimento de uma perspectiva sobre a corporeidade e sua produção simbólica possível:

A partir dos dados apresentados percebemos que o professor/educador trabalha o corpo com as crianças pequenas com quase total ausência de uma prática que desenvolva intencionalmente ações corporais que as levem a interpretar e expressar através de seus movimentos extracotidianos novos significados que constituem seu universo simbólico (PEREIRA, 2012, p. 9).

A sistematização desses resultados sinaliza que a maioria dos profissionais ainda se atém à concepção de corpo como estrutura dual, o que repercute nas escolhas metodológicas de sua ação docente e no modo de trabalhar a linguagem corporal de seus alunos.

A experiência vivenciada no projeto Linguagem Corporal apontou para a importância de se ampliar as investigações de concepções acerca do corpo que esses professores traziam já que o projeto, naquele momento, restringia-se ao universo de duas UMEIs apenas.

Logo em seguida, como um desdobramento deste projeto, fui convidada a participar como bolsista de pós-graduação do curso de aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte, vinculado ao GESTOLab e realizado pela Escola de Belas Arte da UFMG.

Este projeto ampliaria o espectro da pesquisa, conferindo-lhe maior credibilidade e possibilitando que a busca comum sobre as concepções de corpo de um número maior de professores de diferentes UMEIs e Creches Conveniadas.

Acreditando que a aprendizagem significativa está diretamente ligada às escolhas metodológicas feitas pelo professor, dentre elas sua própria linguagem corporal, marca-se o início dessa pesquisa, que buscou investigar os modos de ver e compreender o corpo de oitenta professores de instituições da Educação Infantil, dentre elas UMEIs e Creches Conveniadas de Belo Horizonte e região metropolitana. Dessa forma, partindo das concepções de corpo elaboradas pelas

experiências desses mesmos participantes foi possível aproximar esse estudo da Teoria das Representações Sociais e sinalizar algumas reflexões pertinentes.

4 DELINEANDO CAMINHOS DA PESQUISA

Ao buscar concepções e/ou o entendimento sobre o corpo dos professores da Rede Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte e região metropolitana, esta pesquisa aponta também reflexões sobre as possíveis relações existentes entre o corpo do professor e o ensino de crianças pequenas, assim como se propõe a observar o trabalho com a Linguagem Corporal a partir do Documento das Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte, considerando o recorte escolhido e delineado pela vivência no Projeto de Extensão Linguagem Corporal.

O objetivo foi verificar se professores da Educação Infantil de Belo Horizonte e região metropolitana compreendem ou não o seu próprio corpo como elemento fundamental para o desenvolvimento da práxis docente visando à qualidade da Educação Infantil.

Ao encontro do que apontam as Proposições, acredita-se que o corpo do professor representa para as crianças uma referência para a aprendizagem. Sobre esta assertiva, tem-se:

A comunicação corporal entre educador e a criança passará a acontecer quando eles tiverem consciência de seus corpos sensíveis, repletos de vontade e intencionalidade (PEREIRA, 2009, p. 70).

Dessa forma, esta pesquisa busca investigar que lugar ocupa o corpo do professor na Educação Infantil, partindo da experiência de professores da Rede Municipal de Belo Horizonte e região metropolitana, a fim de propor reflexões e apontamentos que se configurem relevantes nesse contexto.

4.1 Abordagem

Ao refletir sobre o tipo de abordagem adequado para esta pesquisa, identificou-se a necessidade de uma pesquisa qualitativa, que algumas vezes poderia ser complementada com dados quantitativos expressos em gráficos.

Partindo das inquietações iniciais acerca do lugar do corpo do professor, várias outras questões também importantes foram se agregando. Assim, dada a característica do objeto de estudo, esta pesquisa configurou-se como uma malha ou

uma rede. Essa malha indissociável aproximou-se muito do que Minayo (2012) fala a respeito dos ciclos de uma pesquisa qualitativa. Para a autora esse ritmo característico da pesquisa, representa “um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações” (MINAYO, 2012, p. 26).

Esta concepção traz à pesquisa qualitativa a não obrigatoriedade em expor resultados estanques e acabados, isto é “o ciclo não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam” (MINAYO, 2012, p. 27).

4.2 Etapas da pesquisa

Optou-se por um estudo desenvolvido a partir da observação participativa em dois momentos especialmente importantes. O primeiro momento deu-se com minha participação como bolsista voluntária integrante da equipe do Projeto de Extensão Linguagem Corporal, de 2012 a 2013.

O segundo momento desenvolveu-se com a participação como bolsista de pós-graduação no período de fevereiro a novembro de 2013 e, como professora em 2014, no projeto de extensão *Cursode Aperfeiçoamento Educação Infantil, infâncias e Arte*.

Sobre esta particularidade da pesquisa desenvolvida a partir da observação participativa, Severino (2007) nos diz que é necessária quando “[...] o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades” (SEVERINO, 2007, p.120).

Este processo de interação entre pesquisador e objeto de estudo configura um grande desafio. Por um lado demanda do pesquisador uma postura de identificação com os pesquisados e, por outro lado uma imparcialidade para investigar e refletir sobre o material que nutre seu estudo. Ao pesquisador cabe imbuir-se também das limitações de seu conhecimento sobre a realidade que deseja investigar e ao mesmo tempo procurar munir-se de conhecimento de modo a propor reflexões pertinentes e que reverberem positivamente no contexto em que realiza suas investigações (CHIZZOTTI, 2007). Portanto, considero importante a minha participação nos dois

projetos acima citados que permitiram minimizar minhas limitações no que diz respeito ao conhecimento sobre a realidade a qual deseja investigar.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Este estudo contou com dois universos diferentes como campo para pesquisa que, somados, propiciaram seu desenvolvimento. Se o primeiro proporcionou a vivência no cotidiano de algumas UMEIs de Belo Horizonte, o outro garantiu à pesquisa a aplicação de questionários e coleta de dados necessários ao desenvolvimento. Dessa maneira, os sujeitos participantes que contribuíram para que esta pesquisa se realizasse foram selecionados a partir de dois grupos:

- a) professores de UMEIS atendidas pelo Projeto de Extensão Linguagem Corporal na Educação Infantil: Capacitação de Educadores da Rede Municipal de BH numa Perspectiva Teórico-Prático no período da pesquisa;
- b) professores da Rede Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte e região metropolitana de diferentes Unidades de Educação Infantil, (UMEIs), Centros de Educação Infantil (CEIs) e creches conveniadas, que participaram do Curso de Aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte em 2013 e 2014

Apesar de possuir formatos diferentes, ambos os projetos possuem vieses cujo objetivo principal é a formação continuada. O projeto de extensão visa, a partir de um trabalho experimental, promover formação para professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, desenvolvendo oficinas e produção de material didático e contribuindo para a efetivação do trabalho da Linguagem Corporal na Rede Municipal de Educação Infantil. Já o Curso de Aperfeiçoamento tem como objetivo capacitar o Professor da Educação Infantil a partir da abordagem teórico-metodológica da arte-educação segundo as linguagens artísticas (Plástica Visual, Dança, Música e Teatro), tendo como referências as Proposições Curriculares da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a educação estética e suas relações com as culturas da infância e os modos de apreciação artística no fruir e fazer arte com crianças. A partir do recorte assim definido, tem-se os grupos de participantes desta pesquisa:

- a) 80 professores-cursistas de UMEIs, CEIs e creches conveniadas de Belo Horizonte e região metropolitana;
- b) 20 professores das UMEIS Vila Conceição e Alaíde Lisboa, cuja participação se estendeu a professores referência, professor ajudante e acompanhantes.

4.4 Coleta de dados

Para este estudo a coleta de dados realizou-se em três momentos específicos. A primeira etapa aconteceu quando iniciou-se a observação participativa em UMEIs da RMEI-BH por meio do projeto Linguagem Corporal, descrito anteriormente. A segunda realizou-se durante a primeira oferta do Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte, no primeiro semestre de 2013. E a terceira e última, também por meio do curso, mas em sua segunda edição, iniciada em maio de 2014.

Nessa perspectiva a pesquisa contou com dois diferentes tipos de instrumentos:

- a) observação, diário de bordo e registro fotográfico de atividades do projeto Linguagem Corporal;
- b) aplicação de questionários aos professores participantes do Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte.

Sobre o cuidado com pesquisas que tratem de fatores humanos, Piovesán e Temporini (1995) nos alertam para a necessidade de planejamento prévio que considere a realidade dos participantes, de modo que os instrumentos utilizados durante a coleta de dados contemplem as experiências reais desses sujeitos participantes “no seu vocabulário e ambiente de vida” (PIOVESÁN, TEMPORINI, p. 319, 1995). Dessa maneira, “[...] os sujeitos da pesquisa deixam de ser considerados objetos, excluídos da reflexão e decisão, alienados do processo de conhecimento que resultada investigação”. (CHIZZOTTI, 2007, p. 94).

No que se refere ao Projeto Linguagem Corporal, o registro fotográfico foi realizado ao longo da minha participação, a partir de 2012, como componente da equipe responsável pelas atividades desenvolvidas no mesmo. Assim, nesse percurso foi possível realizar:

- a) em 2012, os registros foram feitos inicialmente na UMEI Vila Conceição em função da Residência Corporal ministrada a professores e alunos desta instituição;
- b) em 2013, com ampliação da equipe do projeto e escolha pela aplicação de um projeto piloto, cujo foco era a Dança para Bebês, elegeu-se duas turmas na UMEI Alaíde Lisboa para a realização da ação extensionista, a qual propiciou também o registro fotográfico.

Vale ressaltar a importância do registro fotográfico para a pesquisa científica, especialmente a qualitativa, como modo de trazer para os estudos comportamentos não verbais, como expressões, gestualidade e postura dos professores. Esses elementos representam parte primordialmente importante nessa pesquisa por acreditar, como já apresentado, que a criança aprende também através de sua linguagem corporal. Além disso, registrar em sala de aula a corporeidade das crianças e dos professores representa uma maneira muito mais eficiente do que descrevê-la, haja vista que esta descrição poderia estar sujeita à parcialidade de quem as descreve.

Existem cem imagens diferentes de criança. Cada um de nós tem em seu interior uma imagem de criança que orienta sua relação com ela. Essa teoria, em nosso interior, nos leva a um comportamento de diferentes maneiras; nos orienta quando falamos com a criança, quando escutamos a criança, quando observamos a criança. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a esta imagem interna (MALAGUZZI, 1994 apud HOYUELOS, 2004 p. 54).

Além disso, relatórios individuais e em conjunto foram realizados durante toda a atuação como bolsistas desde o planejamento da atividade, a utilização de materiais, ao modo como foi realizada e recebida pelas crianças e pelos professores, dentre outras. Esses relatórios permitiram à equipe a retomada de pontos importantes, que funcionaram como *feedback* para as práticas futuras. Nesta pesquisa, tais relatórios somam-se aos registros como garantia de reflexões e investigações sistematizadas.

5 QUE CORPO É ESSE QUE TAVA AQUI?

Investigar o corpo do professor partindo das representações que ele possui pareceu muitas vezes, ao longo desta pesquisa, tarefa impossível de realizar. A carência de literatura específica, as dificuldades na aplicação de questionários e coleta de dados, as dificuldades encontradas no trabalho intencional com a linguagem corporal no cotidiano da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o papel imparcial do pesquisador tão árduo de se desempenhar, além de questões que nunca se fechavam e abriam espaço para tantas outras foram algumas das razões para tal dificuldade.

Ao mesmo tempo, a possibilidade de dedicar-se às investigações de uma temática tão desafiadora representou, durante todo esse período, um elemento motivador. A cada procedimento e etapa realizados, indícios mostravam a relevância da temática da pesquisa para que se lançasse novos olhares sobre a educação infantil, a qualidade de ensino e também a aprendizagem.

Além disso, trazer para a pesquisa as vozes de tantos professores é ter a possibilidade de dar foco a um grupo de profissionais cuja presença é imprescindível para a formação de crianças pequenas. Considerando a relevância e especificidade das demandas de trabalho na Educação Infantil, faz-se necessário repensar quais ações devem ser direcionadas de modo a qualificar e auxiliar esses professores em sua prática. Para que isso se efetive, partir de elementos que eles mesmos trazem pode representar um bom caminho, e essa percepção se fortaleceu ao longo desse estudo.

Essas características, tão genuinamente impregnadas na pesquisa qualitativa, compuseram a cena principal do presente estudo e marcaram substancialmente o período dedicado à coleta de dados e sua sistematização, o qual se encontra descrito a seguir.

5.1 Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte - 2013 e 2014 e as concepções de corpo dos professores cursistas

A partir de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Faculdade de Educação da UFMG (FAE), o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação Infantil (NEPEI) da Escola de Belas Artes da UFMG (EBA) e a Secretaria Municipal

de Educação de Belo Horizonte (SMED), realizou-se o curso de aperfeiçoamento teórico-prático, com carga horária de 180 horas, sob a coordenação do Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Carvalho Pereira e do Prof^o Ricardo de Figueiredo. A oferta deste curso teve sua primeira edição durante o primeiro semestre de 2013, enquanto a segunda teve início em maio de 2014 e data prevista para encerramento em dezembro deste mesmo ano.

O curso de aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte teve como objetivo trabalhar, através de aulas teóricas e práticas, as quatro linguagens artísticas presentes nas Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte, documento que norteia a ação de professores de UMEIs, CEIs e Creches Conveniadas à Prefeitura de Belo Horizonte, já descrito anteriormente neste trabalho. Estruturado a partir de três eixos temáticos¹² e suas respectivas disciplinas, o curso caracterizou-se como um espaço onde professores já atuantes na Rede Municipal de Educação Infantil da RMBH podiam refletir, vivenciar e trocar experiências a partir do diálogo entre Educação Infantil e Arte.

A partir dos conteúdos trabalhados e atividades teórico-práticas presentes na grade curricular do curso, esses profissionais eram convidados a levar para o cotidiano de cada instituição novos olhares sobre a criança, a arte e possíveis reverberações no processo de aprendizagem, localizado nesse entremeio. A proposta de realização de um curso que tratasse especificamente de arte e infância aponta para a necessidade de reflexões acerca da presença da arte e das possibilidades para que ações efetivas se instalem no cotidiano das salas de aula na Educação Infantil.

Vale ressaltar que a disciplina Linguagem Corporal: Dança encontra-se inserida no Eixo II, Linguagens/Poéticas Artísticas, o que reforça a ideia de que o trabalho com o corpo na Educação Infantil está estritamente relacionado ao campo das artes quando desenvolvido em seus aspectos estéticos.

Em sua estrutura curricular, o curso dedicou ainda um eixo aos fundamentos da arte-educação, cujo enfoque abordou arte, fenomenologia e infância, além da realização de seminários integrados com os três Cursos de Aperfeiçoamento de

¹²Eixo I: Fundamentos da Arte- Educação; Eixo II: Linguagens/Poéticas Artísticas e Eixo III: Seminários Integrados CAEI/ FAE/EBA- UFMG.

Educação Infantil - CAE¹³, onde todos os alunos participantes tornavam efetiva a troca de experiências, assim como de conteúdos e conceitos discutidos. As Figuras 3 e 4, abaixo, apresentam a estrutura curricular, com eixos, disciplinas, professores responsáveis e carga horária.

Figura3: Estrutura Curricular do curso Educação Infantil, Infâncias e Arte 2013

Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte			
Eixos Temáticos	Disciplinas		CH
Eixo I Fundamentos da Arte-Educação 30 h	Seminário: Interfaces Artísticas - Abordagem teórico-metodológica da arte-educação para a infância (Todos os professores do curso)		15h
	Arte, Fenomenologia e Infância Prof.ª Marina Marcondes Machado		15h
Eixo II Linguagens/Poéticas Artísticas 120 h	Linguagem Corporal: Dança Prof.ª Gabriela Córdova Christóforo e Prof.ª Ana Cristina Carvalho Pereira	- 20h curso - 5h fruição	25h
	Linguagem Corporal: Teatro Prof.ª Marina Marcondes Machado e Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo	- 20h curso 5h fruição	25h
	Linguagem Musical Prof.ª Aline Nunes Carneiro	- 20h curso - 5h fruição	25h
	Linguagem Plástica Visual Prof.ª Rosvita Kolb Bernardes	- 20h curso - 5h fruição	25h
	Seminário: Interfaces Artísticas - Relato de Experiências Estéticas (Todos os professores do curso)		
Eixo III Seminários Integrados CAE/ FAE/ EBA – UFMG 30h	I Seminário Integrado dos Cursos de Aperfeiçoamento em Educação Infantil		15h
	II Seminário Integrado dos Cursos de Aperfeiçoamento em Educação Infantil Diretrizes Curriculares no Cotidiano da Educação Infantil: desafios e práticas.		15h
			TOTAL 180h

Fonte: <http://infanciasearte.blogspot.com.br/>

¹³ Cursos do CAE: Educação Infantil, Infâncias e Arte; Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Campos de Experiências, Saberes e Ação Pedagógica da Educação Infantil Especialização em Educação Infantil.

Figura 4 - Estrutura Curricular do curso Educação Infantil, Infâncias e Arte 2014

Estrutura Curricular do Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte 2014	
Eixos Temáticos	Disciplinas
Eixo I Fundamentos da Arte-Educação	Seminário: Interfaces Artísticas - Abordagem teórico-metodológica da arte-educação para a infância
Eixo II Linguagens/Poéticas Artísticas	Linguagem Corporal: Dança
	Linguagem Corporal: Teatro
	Linguagem Musical
	Linguagem Plástica Visual
	Seminário: Interfaces Artísticas - Relato de Experiências Estéticas
Eixo III Seminário Integrado CAE/ FAE – UFMG	Seminário Integrado dos Cursos de Aperfeiçoamento em Educação Infantil
TOTAL 180h	

Fonte: <http://infanciasearte.blogspot.com.br/>

O curso que aconteceu de março a junho de 2013 atendeu somente a professores da Rede Municipal de ensino, enquanto a edição de 2014 estendeu a oferta a secretarias municipais da grande BH.

Para esta pesquisa, o curso foi um aliado na coleta de dados e no estreitamento de relações entre pesquisadora e sujeitos participantes. Neste período, foi possível observar como estes professores-cursistas descobriram-se na condição de alunos e emprestaram a esta pesquisa suas vivências.

Dessa maneira, diferentemente de alguns estudos que se enveredam pela investigação do corpo do professor sem considerar o entendimento que estes possuem de seu próprio corpo, nesta pesquisa elegeu-se outro ponto de partida: sujeitos que tornam-se sujeitos de pesquisa exatamente por construírem e vivenciarem, cotidianamente, as concepções que buscamos compreender. Tornam-se sujeitos por constituírem-se nos sujeitos-docentes que compõem a cena a que se dedica esta pesquisa.

O interesse pelas concepções de corpo do professor como objeto de estudo se deveu à verificação de que, na maioria das vezes, as obras que se dedicam às reflexões sobre a relação entre Educação Infantil e corporeidade tinham como foco principal o corpo do aluno, como já afirmado neste trabalho.

No levantamento bibliográfico realizado a fim buscar fundamentos teóricos para esta pesquisa, observou-se que o corpo dos alunos era a abordagem mais frequente: corpo da criança, suas possibilidades e descobertas de movimento, psicomotricidade, o modo como este corpo está ligado à aprendizagem e se esta relação contribui ou se mantém indiferente, e até indicações de atividades, por exemplo. Apesar de reconhecer a relevância de autores que se destinam a este viés da pesquisa, o que se percebeu é que o corpo do professor muitas vezes foi negligenciado neste processo, como se não estivesse presente o tempo todo.

A partir daí, tomou-se foco de desenvolvimento deste trabalho a seguinte questão: que concepções acerca do corpo estão presentes no dia-a-dia do professor na Educação Infantil? Muitas outras inquietações acompanharam esta, pois havia urgência em compreender de que maneira estes professores viam seus próprios corpos e a relação estabelecida (ou não) com a práxis pedagógica. Na verdade, para manter a fidedignidade deste estudo, entendeu-se ser necessário "ver com os olhos deles" - dos próprios professores.

5.2 Questionário inicial e universo de participantes

Foi desenvolvido um questionário estruturado (APÊNDICE A) com o objetivo de levantar o perfil dos sujeitos participantes dessa pesquisa e identificar de que maneira os professores da Rede Municipal da Educação Infantil da RMBH viam ou compreendiam sua corporeidade. Além disso, questões discursivas dedicaram-se a investigar se esses professores vêem ou não alguma relação entre este corpo-professor e a aprendizagem.

Elaborado em vinte questões e aplicado no ato da matrícula do cursista, a aplicação deste instrumento de pesquisa, pretendeu descobrir que concepções de corpo estariam presentes no cotidiano desses participantes, assim como identificar possíveis relações ou ausência de relações com sua práxis docente. Por meio das vozes desses professores presentes nas respostas obtidas, interessavá-nos

investigar também como o corpo é tratado no cotidiano e se as ações desenvolvidas nas instituições da Rede Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte dialogam com o Documento das Proposições Curriculares.

Sobre o universo de participantes desta pesquisa, vale destacar alguns dados fornecidos pela Gerência de Coordenação de Educação Infantil (GECEDI)¹⁴ de Belo Horizonte. A Rede Municipal de Educação Infantil, denominada Rede Própria, deformada por 119 instituições, as quais estão vinculadas à Prefeitura da seguinte forma:

- a) Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), totalizando 86;
- b) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), totalizando 13;
- c) Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que oferecem turmas para atender às demandas da Educação Infantil, num total de 20.

Além disso, a Educação Infantil em Belo Horizonte conta com a parceria de 197 creches conveniadas, mas que não integram a Rede Própria. No que diz respeito ao suporte pedagógico oferecido pela equipe de profissionais da GECEDI, todas as instituições são assistidas segundo os mesmos critérios. Diferenciam-se, no entanto, quanto à contratação de profissionais, haja vista que somente nas UMEIs os professores estão vinculados obrigatoriamente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Esse estudo contou com participantes de instituições integrantes do cenário da Educação Infantil de Belo Horizonte: em 2013, a seleção de professores para participação no curso seguiu critérios estabelecidos pela própria GECEDI, órgão capaz de identificar com mais precisão as demandas mais relevantes a serem supridas com propostas de curso de formação continuada como o Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte.

Já em 2014, a seleção das doze secretarias integrantes da RMBH participantes do curso foi feita a partir de um convite da coordenação do mesmo, ampliando a oferta para a grande BH. Detalhes sobre a estrutura e a organização dessas secretarias não foram apresentados nesse trabalho, pois este levantamento está sendo feito no 2º semestre de 2014, como uma das pesquisas desenvolvidas nessa nova etapa do curso. Como resultado do processo de seleção, a participação

¹⁴ Dados fornecidos pela GECEDI em janeiro de 2014.

de 80 instituições presentes nesse estudo se mostrou positiva, pois ampliou o espectro de alcance da investigação.

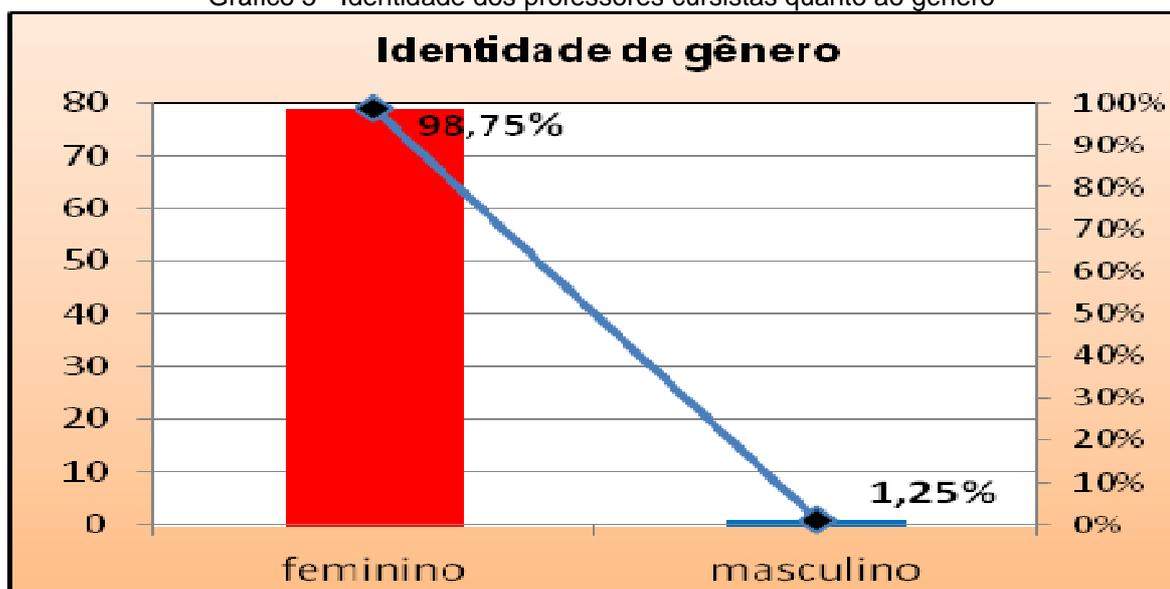
5.2.1 Perfil dos professores participantes

Durante a realização do Curso de Extensão Educação Infantil, Infâncias e Arte (CEEIA), foi possível realizar a coleta de dados com 42 professores da Rede Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte em 2013 e mais 38 professores da RMBH em 2014, por meio da aplicação de um questionário estruturado.

A partir do tratamento de dados obtidos nas questões objetivas, considerando as respostas válidas até a presente data de aplicação do questionário, tabuladas e representadas graficamente, definiu-se algumas características importantes sobre este grupo. Vale destacar que, em todos os gráficos apresentados, as colunas se referem à quantidade real em números absolutos, enquanto as linhas, ao percentual relativo.

A primeira classificação se refere à identidade de gênero. Como se observa no Gráfico 5, do total de 80 participantes, 98,73% (78 pessoas) definiram-se como sendo do gênero feminino, enquanto 1,25% (1 participante) disseram pertencer ao gênero masculino.

Gráfico 5 - Identidade dos professores cursistas quanto ao gênero



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013 e 2014.

A presença majoritária da mulher na Educação Infantil foi construída historicamente e, ainda hoje, os homens não conseguiram consolidar um espaço institucional que se equipare ao número de professoras da Educação Infantil. A prática de educar e cuidar, portanto, não compreendida como uma atividade masculina, representa um entrave à entrada e permanência de homens neste período da educação. Soma-se a isso o preconceito existente acerca da idoneidade e competência desses professores, cuja ação não ofereça riscos às crianças. Aos homens, de modo geral, ficam restritos os cargos de diretores, supervisores, vigias e zeladores. Nas poucas vezes em que ocupam de fato um cargo de professor, são questionados sobre sua moralidade e sua identidade masculina.

Sobre isso, Ramos (2011), em seus estudos sobre a presença masculina na rede municipal de educação infantil, fala que para serem aceitos no contexto escolar “[...] os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças” (RAMOS, 2011, p. 61). A assertiva do autor é comprovada pelos resultados obtidos, já que o participante com identidade de gênero masculino presente nesta pesquisa atua na Educação Infantil há menos de cinco anos, possui formação superior em pedagogia, mas atualmente ocupa o cargo de supervisora na instituição em que está alocado. Seu pouco tempo de atuação, é mais um indicativo de que a presença masculina na Educação Infantil em nosso país representa uma realidade recente.

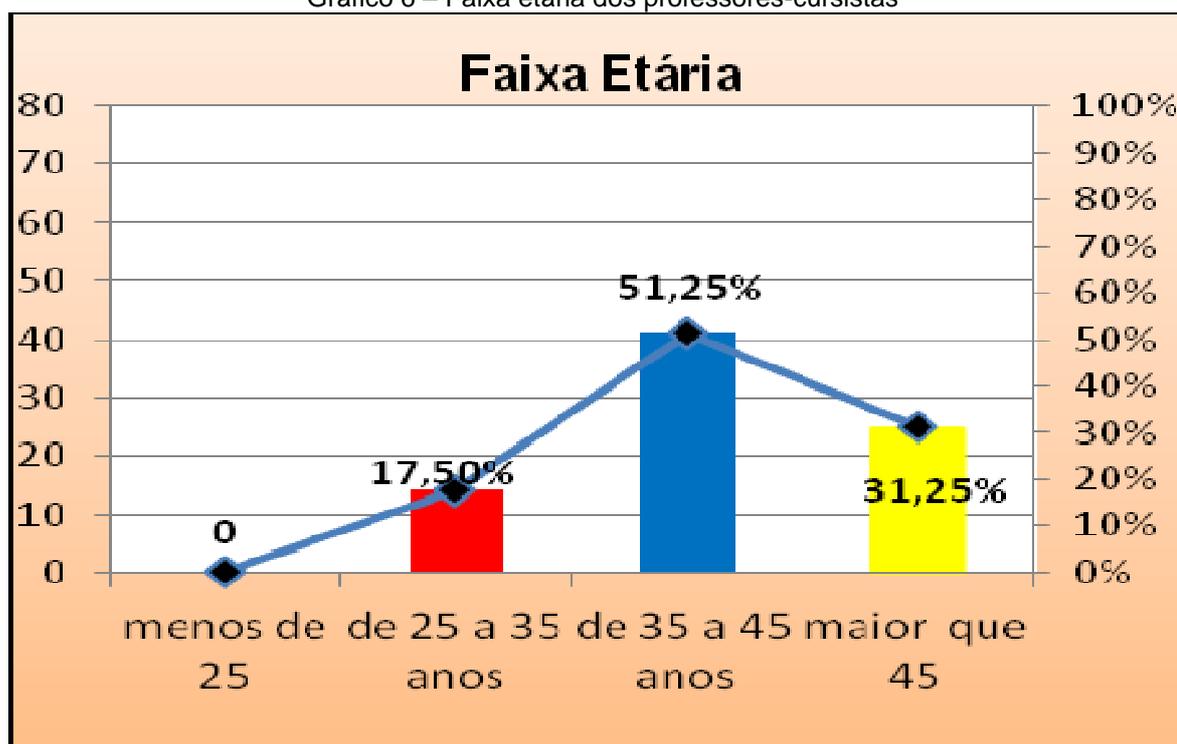
Essa discreta presença do profissional do gênero masculino na Educação Infantil mostra como a incorporação de estruturas construídas histórica e socialmente acontecem de modo a naturalizar alguns comportamentos presentes em nossa sociedade. Por causa disso, o rompimento com padrões tão duramente estabelecidos requer mudança em diferentes dimensões das representações sociais vigentes (BOURDIEU, 2002). Esta dificuldade em quebrar paradigmas sociais especialmente presentes na educação se encaixa nessa mudança de *habitus* à qual se refere Bourdieu, pois é preciso que haja transformações também em dimensões e organizações distintas dos espaços sociais.

Considerando a presença de homens e mulheres como sujeitos-participantes desse estudo, o texto fará emprego de todos os termos referentes a esses sujeitos no gênero masculino.

Além disso, vale ainda lembrar que os professores-cursistas que responderam ao questionário inicial e final serão representados pela letra maiúscula P, seguida do número referente à ordem de aplicação do questionário.

A segunda característica averiguada refere-se à faixa etária dos participantes, cuja concentração maior encontra-se no grupo de 35 a 45 anos:

Gráfico 6 – Faixa etária dos professores-cursistas

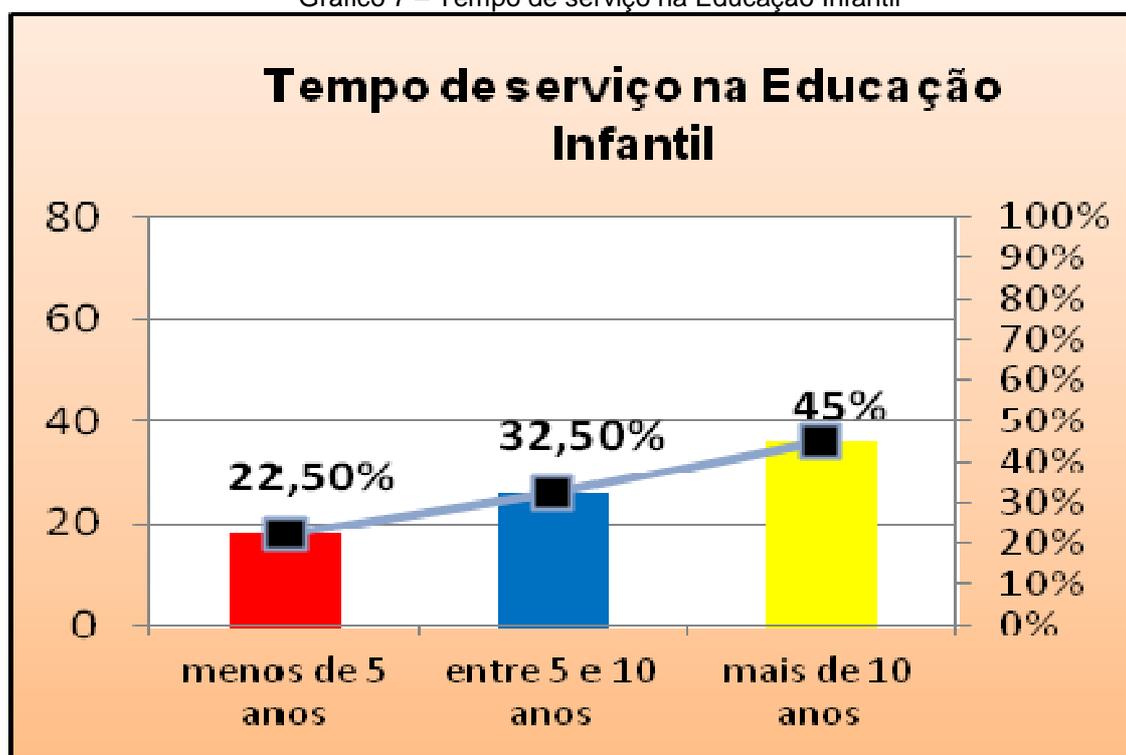


Fonte: Dados coletados pela autora em 2013 e 2014.

Identificou-se uma ampla faixa de professores-cursistas cuja faixa etária está entre 35 e 45 anos: 51,25% (41 professores), ou seja, mais da metade de todo o grupo participante dessa pesquisa. O grupo com faixa etária acima de 45 anos apresenta um percentual menor em relação ao primeiro, mas ainda com valor bastante expressivo: 31,25% (25 professores), restando ao grupo de faixa etária entre 25 e 35 anos a menor porcentagem: 17,50% (14 professores). Pode-se inferir, a partir dos dados obtidos, que os professores desta amostragem atuam na Educação Infantil da grande BH há algum tempo, possuindo experiência significativa no que se refere ao tempo de serviço. Além disso, poucos ingressam na carreira docente da rede municipal logo após sua formação (em geral, aos 25 anos).

Outro dado importante que estabelece relação direta com faixa etária dos participantes é o tempo de serviço desse grupo. Percebeu-se que a maioria do grupo já atua na Educação Infantil há mais de dez anos: 22,5% (18 participantes) estão na Educação Infantil há menos de 5 anos, enquanto para 32,50% (26 participantes) este número é de 5 a 10 anos e 45% (36 participantes) estão na Educação Infantil realizam esta atividade há mais de 10 anos.

Gráfico 7 – Tempo de serviço na Educação Infantil



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013 e 2014

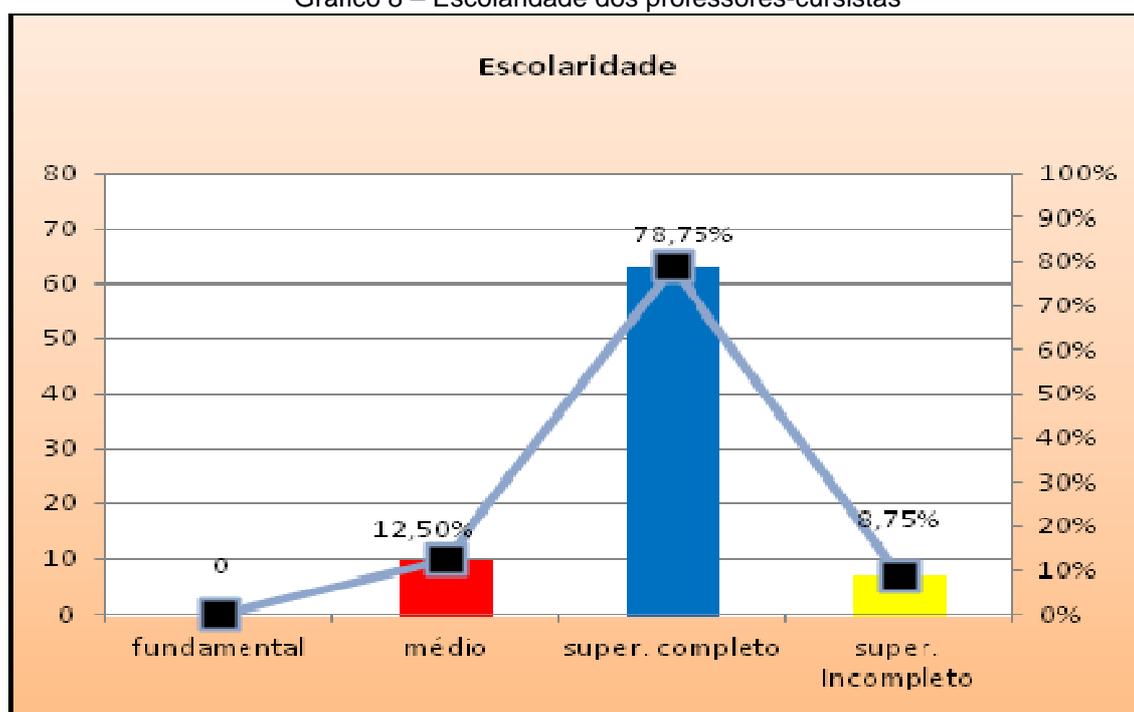
Esses dados nos permitem afirmar que grande parte dos participantes possui uma experiência sólida na Educação Infantil, tendo, além disso, acompanhado mudanças significativas nesse contexto, principalmente no que diz respeito às leis e construção de documentos norteadores voltados especificamente a esta área da educação.

O tempo de atuação na Educação Infantil aponta para uma possível relação com a formação desses participantes. Considerando o expoente significativo dos que estão em sala de aula há pelo menos dez anos, é possível pensar que a formação desses profissionais - em nível superior ou médio - também ocorreu nesse período, ou seja, há mais de 10 anos.

Considerando-se as importantes mudanças no modo de compreensão da criança e suas diferentes linguagens presentes nos processos de aprender, temática tão discutida nas últimas décadas, é coerente refletir se a formação desses professores estaria defasada ou não. Assim, o perfil de tempo de serviço dos participantes, apesar de apontar inicialmente a experiência significativa para a práxis, também nos desperta para a problemática da formação. Por conta disso, acredita-se não ser possível afirmar que o tempo de atuação indique necessariamente a qualidade na atuação.

Dando continuidade à relação entre tempo de atuação e formação, apresenta-se a seguir o perfil dos professores-cursistas quanto à respectiva escolaridade. Os dados coletados mostram que 12,50% (10 participantes) concluíram somente o Ensino Médio, enquanto 78,75% (63 participantes) possuem curso superior completo e 8,75% (07 participantes) ainda não concluíram o Ensino Superior.

Gráfico 8 – Escolaridade dos professores-cursistas



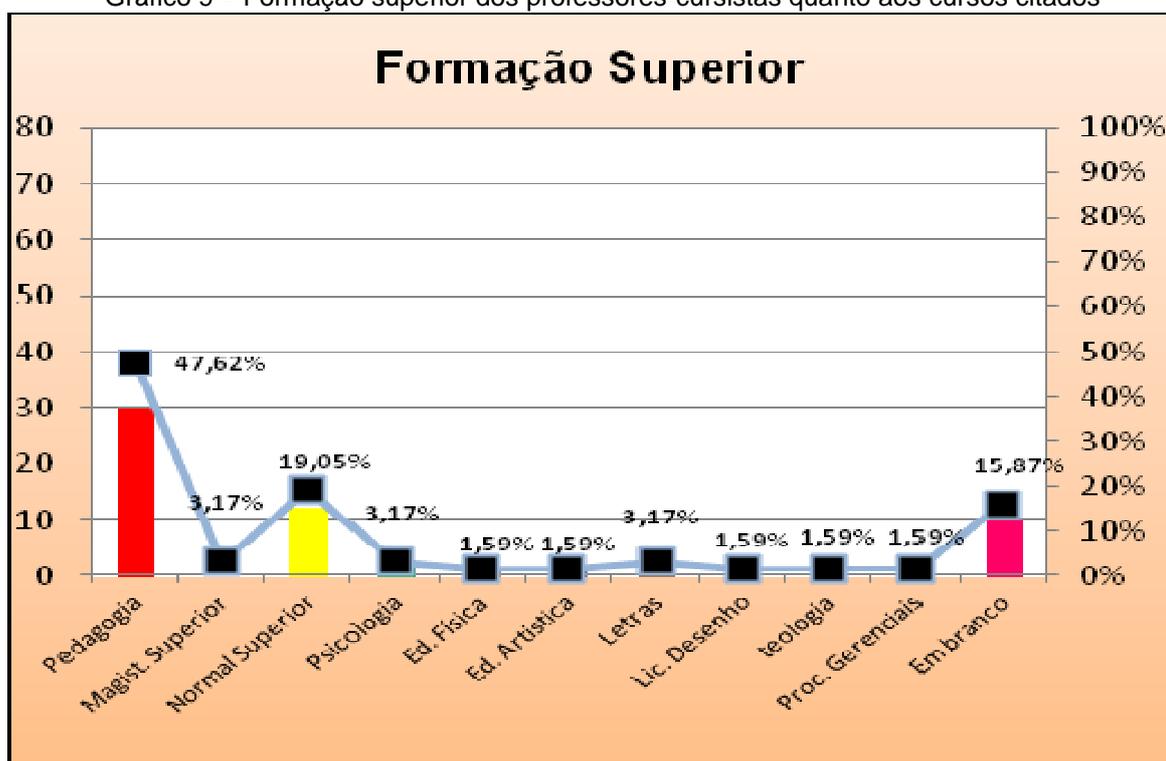
Fonte: Dados coletados pela autora em 2013 e 2014.

Sobre a formação em nível superior dos sujeitos participantes, cujo grupo totaliza 63 professores, tem-se um conjunto de 10 cursos de graduação elencados. Dentre estes, o principal citado é o curso de pedagogia, como como ilustrado no Gráfico 9 e na Tabela 1, abaixo:

Tabela 1– Formação superior dos professores-cursistas quanto aos cursos citados

PORCENTAGEM	NUMERO DE PARTICIPANTES	TIPO DE GRADUAÇÃO
47,62%	30 participantes	Pedagogia
19,05%	12 participantes	Normal Superior
3,17%	2participantes	Psicologia
3,17%	20 participantes	Magistério Superior
3,17%	2participantes	Letras
1,59%	1participante	Educação Física
1,59%	1participante	Educação Artística
1,59%	1participante	Teologia
1,59%	1participante	Processos Gerenciais
1,59%	1participante	Licenciatura em desenho
15,87%	10 participantes	questão em branco

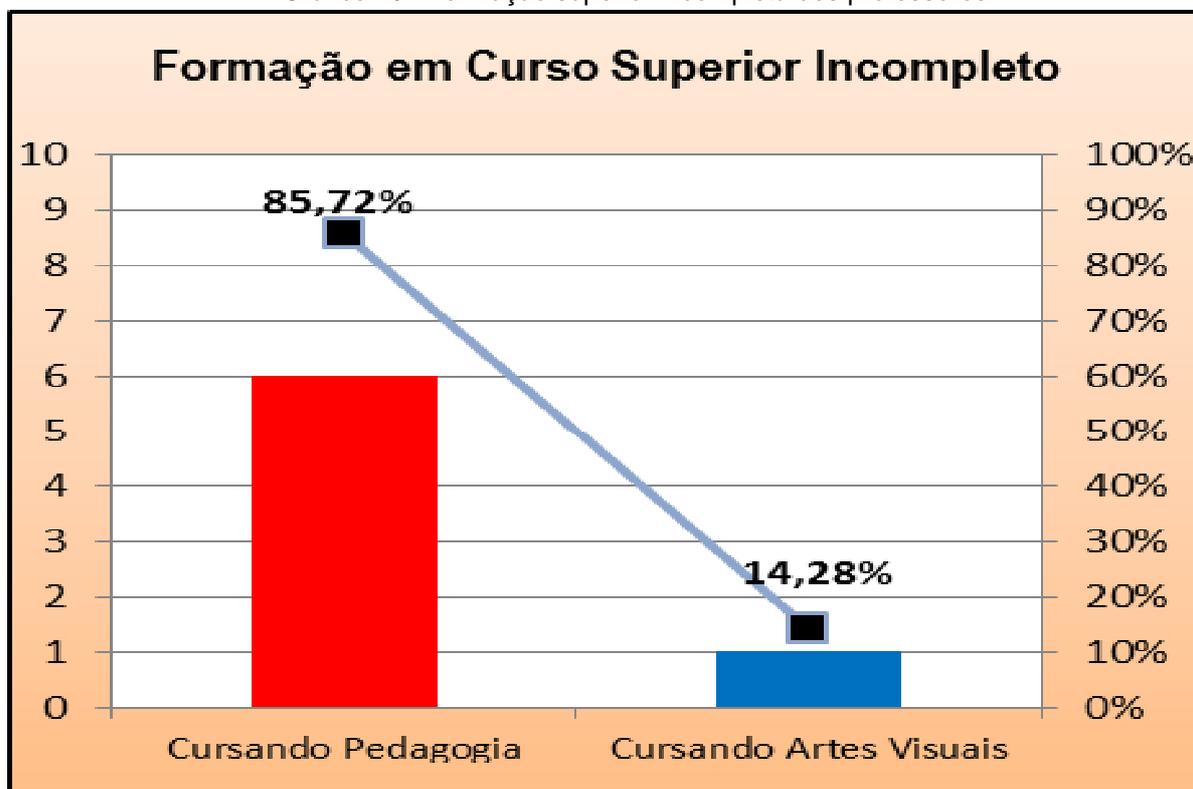
Gráfico 9 – Formação superior dos professores-cursistas quanto aos cursos citados



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013 e 2014.

Do total de 7 professores que ainda não haviam concluído a graduação, 6 cursam Pedagogia e 1 cursa Artes Visuais, como se vê no Gráfico 10, a seguir:

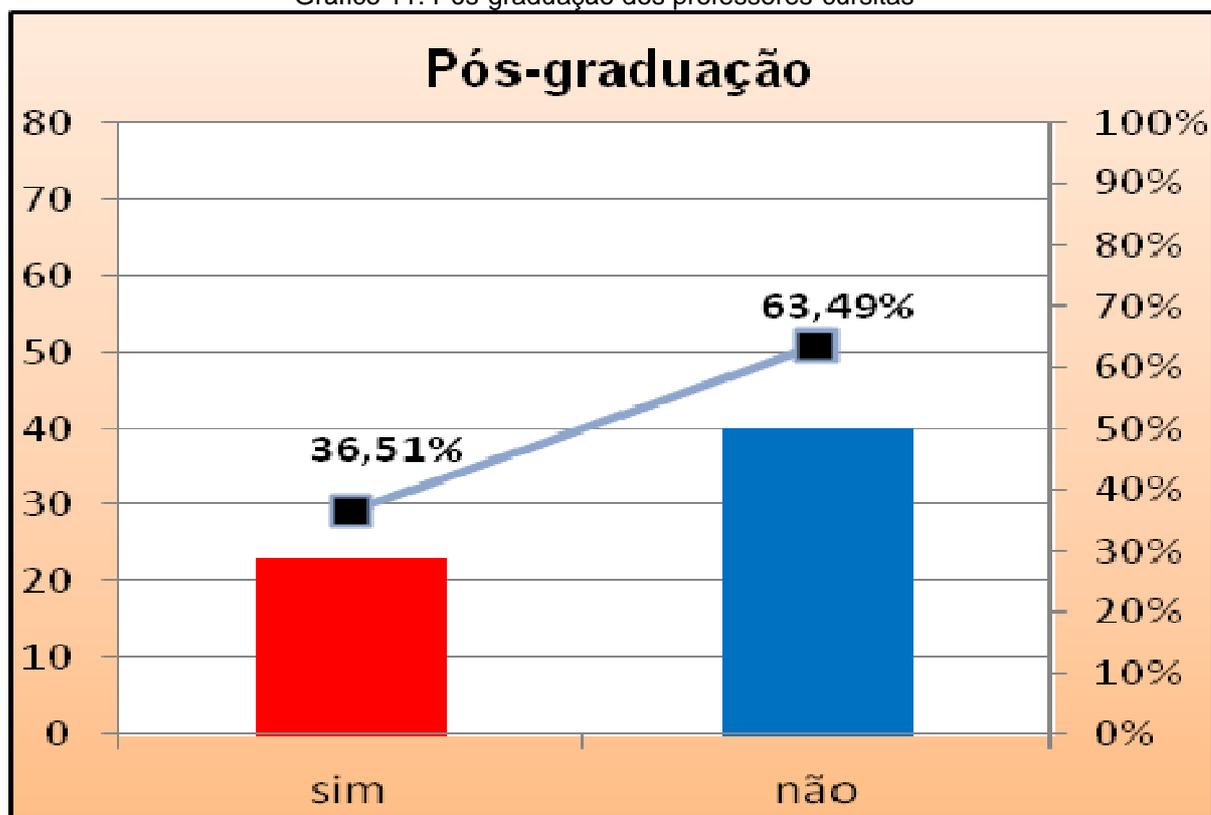
Gráfico 10 – Formação superior incompleta dos professores



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013 e 2014.

Observando os dados referentes à formação do grupo de 63 professores com nível superior completo até o momento da coleta de dados, observa-se que 36,51% (23 professores) possuem pós-graduação e 63,49% (40 professores) não possuem qualquer tipo de especialização.

Gráfico 11: Pós-graduação dos professores-cursitas



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013 e 2014.

Acredita-se que os resultados obtidos referentes aos percentuais de escolaridade desses professores refletem a realidade geral do quadro de formação de professores da Educação Infantil no Brasil. É sabido que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1998, em seu Artigo 62, dispõe que a formação mínima para o profissional que atua na Educação Básica é a Formação Superior, compreendida como “[...] licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (RCNEI, p.39, 1998).

Após quinze anos de vigência da LDB e de estar previsto pela legislação que a formação em nível superior seria a mínima exigida para garantir a atuação na Educação Básica, percebe-se que a maioria dos profissionais entrevistados nesta pesquisa possui curso superior completo ou em andamento, considerando que 78,75% e 8,75%, respectivamente, alcançando um percentual de 87,50% em relação a todo o grupo. É importante destacar que 12,50% dos profissionais mantêm sua formação aquém do desejado.

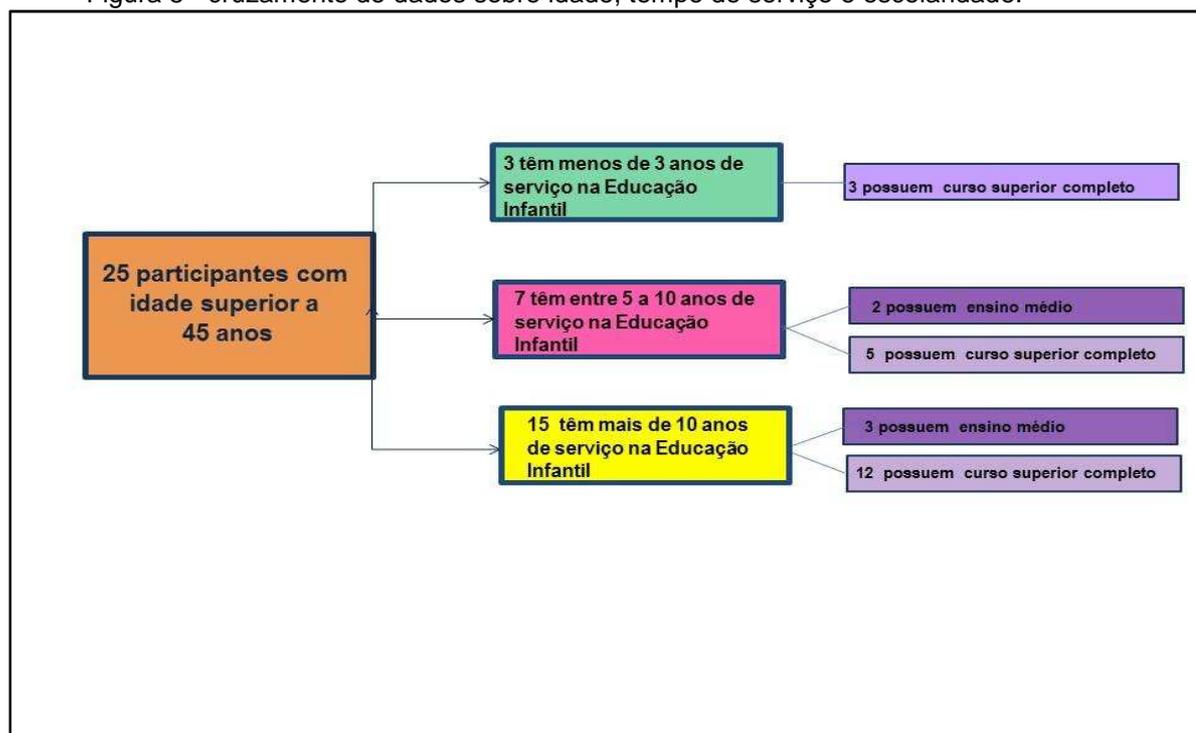
Soma-se a isso o fato de que, dentre os 63 entrevistados com nível superior de formação, um grupo de 23 possui pós-graduação, o que sinaliza que, para os professores que se formaram no ensino superior, existe a preocupação com a continuidade da formação e qualificação profissional.

Vale destacar que o interesse e a disponibilidade para participar de um curso de formação como o CEEIIA, que ainda não se configura como especialização *lato senso*, demonstra a busca pela formação continuada e, conseqüentemente, pela qualidade no ensino. Esse interesse nos faz retomar à relação entre tempo de atuação e formação dos professores participantes, acima descrita, e nos acrescenta uma boa perspectiva acerca da formação continuada desses profissionais, já que essa representaria uma estratégia eficiente na suplantação de possíveis defasagens de conteúdos e escolhas metodológicas, cuja reverberação atinge negativamente a qualidade de ensino.

Pensando em possíveis relações entre idade dos participantes, formação e tempo de serviço, alguns dados interessantes foram sinalizados. Dentre os participantes com idade maior que 45 anos, cujo grupo soma 25 integrantes, 20 possuem curso superior completo, condição que se distribui em todos os tempos de serviço na Educação Infantil. Pode-se observar, no entanto, que nesse grupo há 5 participantes, de um total de 10, que ainda possuem somente o Ensino Médio. Esse percentual significativo (50%) mostra que há relação entre a idade e a escolaridade no grupo avaliado.

Outro indicador importante é que três professores que ainda não possuem formação em nível superior encontram-se no grupo dos que atuam na Educação Infantil há mais de 10 anos. Percebe-se, portanto, uma tendência de associação entre a formação no Ensino Médio e a faixa etária acima de 45 anos para professores que estão na Educação Infantil há mais de 10 anos. Desses, somente no grupo cujo tempo de atuação é inferior a 5 anos todos já possuem algum tipo de graduação. Novamente, vê-se uma tendência de associação entre a conclusão do curso superior e o menor tempo de serviço na Educação Infantil. A Figura 5, a seguir, ilustra essas relações:

Figura 5 - cruzamento de dados sobre idade, tempo de serviço e escolaridade.



Fonte: dados coletados pela autora em 2013 e 2014.

Em seus estudos sobre os desafios da Educação Infantil no Brasil, Baptista (2014), ao apresentar dados que relacionam a porcentagem de profissionais distribuídos entre creches e pré-escolas e sua formação, afirma que, na última década, o grau de formação desses professores passou por relevantes transformações, mas ressalta a necessidade de acompanhar quais condições permeiam essa formação. Segundo a autora:

[...] Houve um avanço significativo no grau de formação dos professores que atuam com as crianças de zero a seis anos, na última década. Entretanto, ainda que consideremos o impacto positivo desse aumento na melhoria do atendimento, é imprescindível avaliar as condições nas quais os professores vêm sendo formados. (BAPTISTA, 2014. p. 36)

Sobre a realidade do grau de escolaridade dos professores e perfil de formação exigidos em concursos para integrar o quadro de professores da Rede Municipal de Educação Infantil, dados fornecidos pela GECEDI¹⁵ indicam que o nível médio ainda é o critério exigido nos concursos, em função do período de adequação previsto pela LDB para formação em nível superior desses profissionais. Acredita-se,

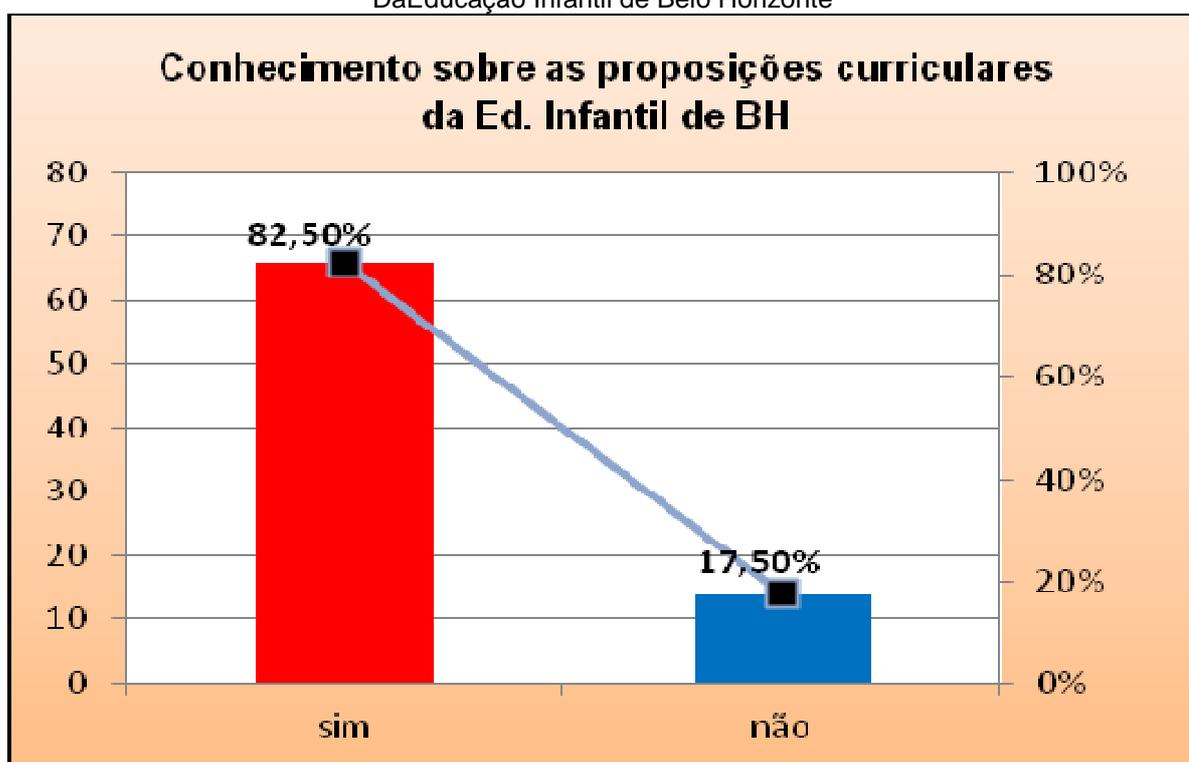
¹⁵ Dados fornecidos de GECEDI em janeiro de 2014.

no entanto, que o alto percentual de profissionais graduados identificados no grupo participante sinaliza um processo de seleção que naturalmente vem se estabelecendo no contexto da educação: com formação em nível superior, os professores apresentam melhores desempenhos nas provas, assim como na análise de títulos exigida nos últimos concursos realizados. Isso posto, os próprios profissionais têm percebido a importância da qualificação na formação, condição que se soma às ações de políticas públicas investidas na qualificação de professores.

Além da formação, o grupo participante foi questionado também sobre conhecimento acerca do Documento das Proposições Curriculares da RMEI (BH). Considerando esse documento como norteador da prática docente da Educação Infantil em âmbito municipal, era interessante à pesquisa identificar se as produções teóricas, especialmente esta por estar tão direcionada à rede municipal, chegam efetivamente ao cotidiano dessas instituições.

Os dados obtidos chamam a atenção para a distância entre aquilo que a produção teórica mostra e o que de fato se realiza no cotidiano da Educação Infantil. Apesar de 82,50% (66) dos participantes afirmarem que conhecem o documento, 17,50% (14) dizem não possuir qualquer conhecimento sobre ele.

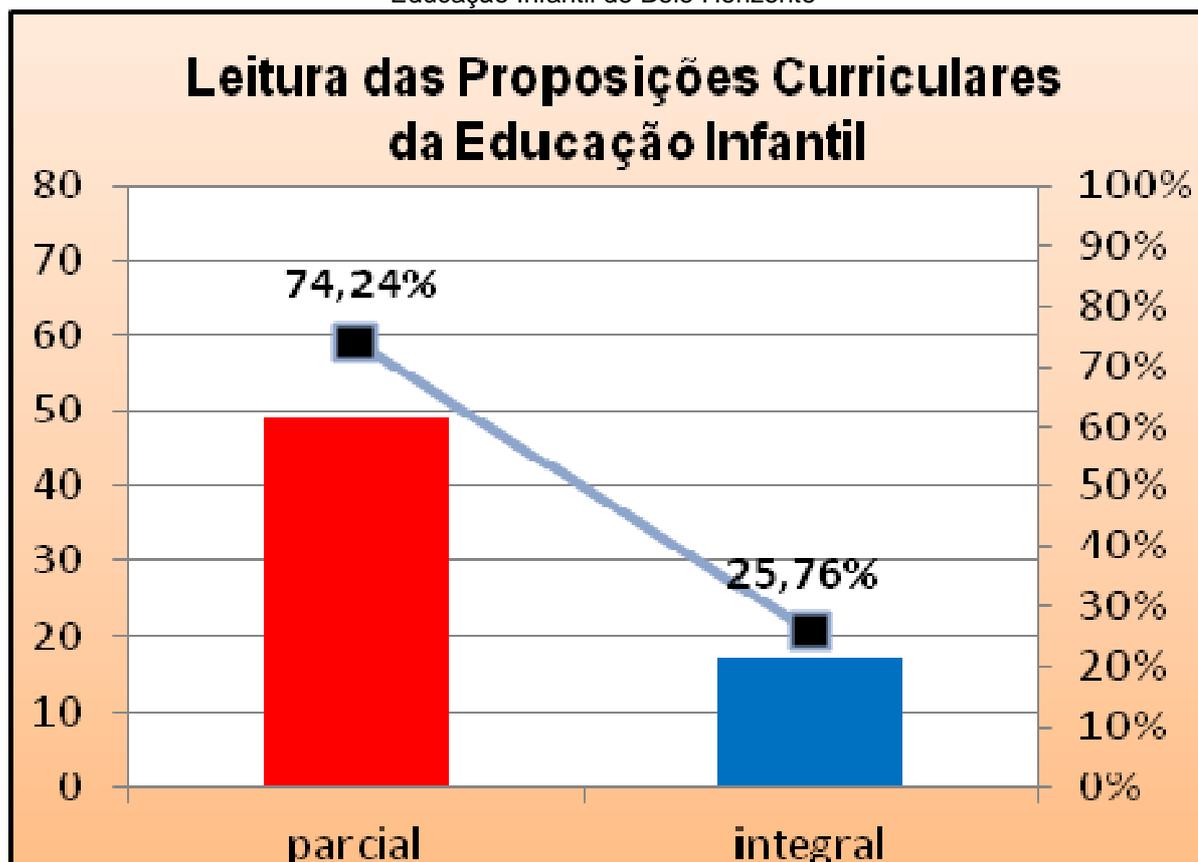
Gráfico 12 – Conhecimento sobre as Proposições Curriculares Da Educação Infantil de Belo Horizonte



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013 e 2014.

Ao grupo de 66 professores que disseram conhecer as Proposições Curriculares, perguntou-se em seguida sobre o volume da leitura deste documento. O resultado obtido indica que 25,76% (17 professores) fizeram uma leitura integral, enquanto 72,24% (49 professores) fizeram apenas a leitura parcial do documento.

Gráfico 13 – Volume da leitura das Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013 e 2014.

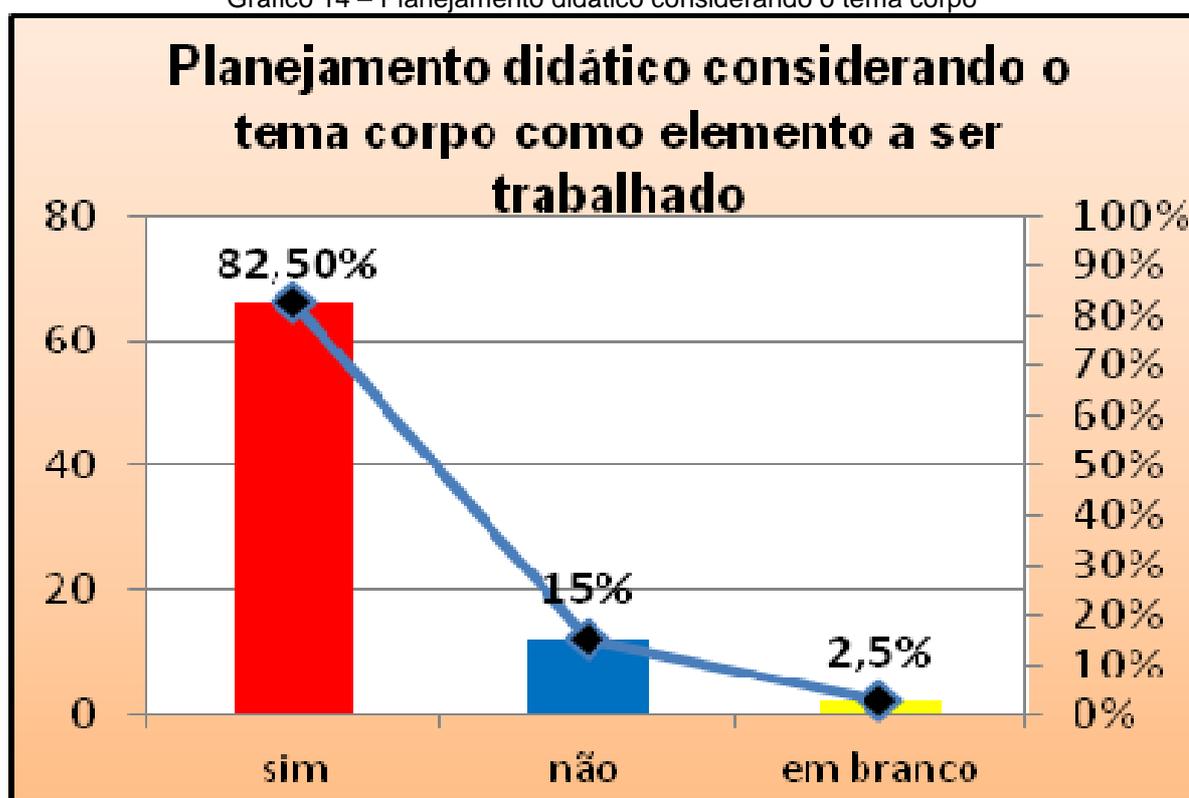
As duas questões que abordaram a leitura das Proposições Curriculares, somadas ao percentual obtido, demonstram que a teoria específica dedicada à temática da Educação Infantil está, nesse caso, presente no cotidiano das ações dos docentes; o que não garante, no entanto, que o conteúdo apresentado nesse documento esteja sustentando ou norteando sua práxis. Por outro lado, há uma tendência, justificada principalmente pelo período de vivência nas UMEIs atendidas pelo Projeto Linguagem Corporal, em acreditar que dificuldades em elaborar estratégias ou planos pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho intencional com a linguagem corporal sejam uma realidade para estes profissionais da educação.

Sabe-se que a linguagem corporal da criança pequena abrange elementos que vão além do desenvolvimento motor, por exemplo. Como mostram as Proposições Curriculares, existem aspectos estéticos, aqueles que envolvem também a construção de significados dentro do universo simbólico, tão importantes na primeira infância. Dessa maneira, compreende-se o trabalho com a corporeidade como aquele capaz de promover uma integração entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento expressivo.

Essa tendência acima descrita se reforça diante da observação das respostas desses profissionais a respeito da inclusão da temática do corpo no planejamento, seja semestral ou anual, e o objetivo com o qual ela se desenvolve.

O Gráfico 14 ilustra inicialmente uma situação positiva, já que 82,50% dos profissionais (66) incluem trabalhos e ações voltados à temática do corpo em seu planejamento, enquanto 15% (12 participantes) afirmaram não fazê-lo.

Gráfico 14 – Planejamento didático considerando o tema corpo



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013 e 2014.

Aos participantes cuja resposta havia sido positiva em relação à inclusão da temática corpo em seu planejamento, foi pedido que especificassem os objetivos dessa escolha. Observou-se que ainda há uma tendência em associar o trabalho corporal somente com o desenvolvimento psicomotor e com ações de cuidado e higiene, mostrando que o binômio educar-cuidar estruturante na Educação Infantil ainda tende a reiterar a importância do cuidado em detrimento da formação das crianças pequenas.

Essa percepção se confirma quando os dados mostram que 53,03% (35 professores) do grupo que respondeu objetivamente à questão fizeram referência:

- a) ao desenvolvimento motor;
- b) ao trabalho e desenvolvimento da psicomotricidade: equilíbrio e lateralidade, imagem e esquema corporal, por exemplo;
- c) ao conhecimento de partes do corpo e dos cinco sentidos;
- d) aos cuidados com o corpo.

Ainda sobre as justificativas apresentadas para os trabalhos com essa temática, observou-se as seguintes elucidções nas vozes desses professores:

- a) 1,51% (1 entrevistado) afirmam que o trabalho corporal permite conhecer a criança;
- b) 4,54% (3 entrevistados) apontaram relações entre o trabalho corporal e a forma de aprendizagem da criança;
- c) 4,54% (3 entrevistados) fizeram referência ao desenvolvimento do Projeto Identidade;
- d) 15,15% (10 entrevistados) incluíram em suas respostas elementos que relacionavam o corpo e a expressividade da criança.

As demais repostas, cujo percentual soma 21,21%, foram deixadas em branco ou não eram coerentes com a questão apresentada, como a de P28, que, apesar de afirmar que inclui o corpo em seu planejamento, não descreveu com qual objetivo o tema é desenvolvido.

Esses dados dialogam com a pesquisa realizada por Pereira (2012), em que a autora apresenta dados coletados em UMEIs de Belo Horizonte através do Projeto Linguagem Corporal. A pesquisa aponta que 60% dos professores entrevistados tratam da concepção de corpo como elemento fisiológico apenas. Essa aproximação entre resultados obtidos sinaliza que, na Educação Infantil, ainda há uma predominância do “cuidar” do corpo em detrimento do “educar” por via corporal. Nos

outros objetivos apresentados pelos demais 17 entrevistados, houve inferências à comunicação e interação social, afetividade e desenvolvimento emocional e também construção de identidade. Esses elementos, apesar de comporem apenas 40% das respostas obtidas, demonstram que há também trabalhos que já ultrapassaram os limites da psicomotricidade, cuja proposta é o fim em si mesma. Em consonância com as Proposições Curriculares, algumas das docentes entrevistadas mostram-se engajadas na busca por ações que contemplem a corporeidade.

Apesar dos bons resultados em ambas as pesquisas, não foi avaliada a maneira como se realizam de fato essas propostas pedagógicas nas instituições voltadas para a Educação Infantil, e não é possível, portanto, afirmar que elas se efetivaram com qualidade, possibilitando experiências significativas para as crianças atendidas.

5.2.2 Questões Discursivas: alguns apontamentos e a Teoria das Representações Sociais

Após o delineamento do perfil dos sujeitos de pesquisa que responderam ao questionário inicial, nesta fase da pesquisa buscou-se identificar quais as concepções de corpo e relações com a prática docente dos professores-cursistas do CEEIIA 2013 e 2014.

No que se refere a questões discursivas, destaca-se a questão “O significa corpo pra você?” como possibilidade de acesso à representação de corpo dos sujeitos participantes desta pesquisa.

A partir da metodologia da Teoria das Representações Sociais (TRS), estabeleceu-se o tratamento de dados através da criação de categorias para respostas cujos conteúdos apresentassem semelhanças. Sobre esses elementos, cuja organização entre si representa também saberes, apontam para uma totalidade carregada de significado, já que relacionam e contêm elementos de diferentes perspectivas. Esses saberes ou representações nos permitem compreender “[...] a influência social, a interação e os fenômenos de grupo, a identidade social e o funcionamento sociocognitivo” os quais se apresentam em sua dimensão simbólica.

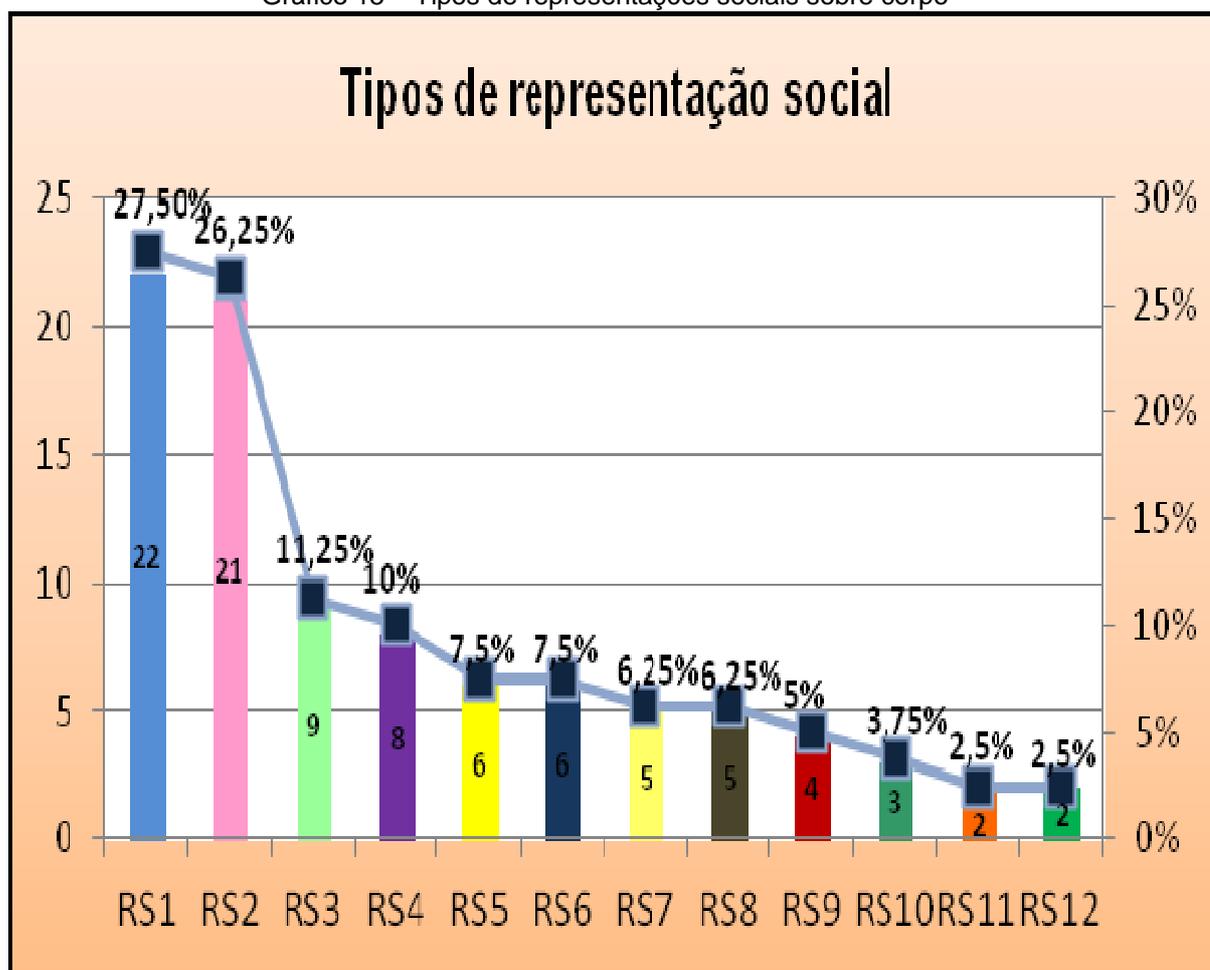
Assim, considerando o grupo de 80 professores, identificaram-se os seguintes tipos de representação social:

- a) RS 1 - movimentos/ações motoras;
- b) RS 2 - linguagem/função comunicativa/expressão;
- c) RS 3 - unidade fisiológica/estrutura de locomoção;
- d) RS 4 - perspectiva integrada/totalidade;
- e) RS 5 - instrumento para ensinar e aprender/desenvolvimento/conhecimento;
- f) RS 6 - experiência/instrumento de troca;
- g) RS 7 - dicotomia corpo-mente;
- h) RS 8 - emoção, sentimento, afetividade, desejo;
- i) RS 9 - expressão artística/perspectiva estética;
- j) RS 10 - sensações e sentidos;
- k) RS 11 - corpo e identidade (corpo sou eu);
- l) RS 12 - disciplina, domínio, controle.

A análise de dados indicou a dificuldade dos participantes em eleger uma única categoria de representação em suas definições da palavra corpo. De modo geral, as respostas incluíram por duas ou três representações diferentes, com apenas algumas conseguindo fazer essa delimitação. Neste grupo, as repostas estiveram entre RS1, RS2, RS3, RS7 e RS9. Assim, a porcentagem foi calculada sobre a amostra 80, números de possibilidades que uma categoria, nesse caso, poderia se apresentar.

A representação exposta no Gráfico 15, abaixo, explicita todas as categorias identificadas, assim como mostra patamares construídos por aproximações entre as colunas expostas:

Gráfico 15 – Tipos de representações sociais sobre corpo



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013 e 2014.

Os patamares criados chamam a atenção ora por se aproximarem nos conteúdos de suas categorias, ora por apresentarem significativa distância. Assim, seis patamares apresentam definições muito diversas acerca do corpo e que podem apontar o modo como esses profissionais dirigem seu trabalho em sala de aula.

No primeiro patamar (RS1 e RS2), as RS que o compõem se relacionam diretamente, pois sabe-se que os movimentos também são linguagem, tal como descrito nas Proposições Curriculares no capítulo dedicado à Linguagem Corporal. Além disso, a linguagem, seja ela verbal ou corporal, desenvolve a função comunicativa e expressiva. Esse patamar obteve a maior representação numérica, o que demonstra que para muitos professores o corpo também representa uma maneira de comunicar-se, percepção relevante para quem trabalha com crianças pequenas, que, antes mesmo de desenvolverem a linguagem oral, interagem por meio de sua linguagem corporal.

O segundo patamar (RS3 e RS4), entretanto, se forma por categorias distantes em sua proposta: enquanto RS3 apresenta uma concepção de corpo limitada somente à composição fisiológica, RS4 traz uma proposta de entendimento do corpo como uma unidade integrada, que não limita ou exclui as demais.

Os integrantes do terceiro patamar (RS5 e RS6) estão estreitamente ligados. A primeira categoria defende que corpo é instrumento para aprender, desenvolver-se e também conhecer. Já a segunda afirma que corpo é o lugar da troca, da experiência. Acredita-se que todo e qualquer conhecimento, especialmente no caso das crianças pequenas, se dê por meio de experiências, dentre elas as que passam pela via corporal. Para além disso, acredita-se na relevância da troca de experiências corporais entre professor e aluno da Educação Infantil.

As categorias do quarto patamar (RS7 e RS8) mais uma vez se distanciam, sem deixar, no entanto, de se relacionarem. RS7 demonstra que corpo é uma unidade separada da mente, tal como a visão dicotômica herdada do cartesianismo. Assim, ao corpo caberia duas funções distantes e também estaques: pensar e sentir. Nesse ponto, a representação RS7 abrange RS8, que traz a concepção de corpo atrelada à afetividade.

O quinto patamar (RS9 e RS10) também se relaciona em seus conteúdos. Enquanto RS9 compreende corpo como um elemento de expressão artística e manifestação estética, RS10 o complementa, já que os sentidos e as sensações são elementos eficientes na fruição em arte, pois a compreensão ou experiência estética não está vinculada somente às vias lógico-rationais de entendimento.

O último patamar (RS11 e RS12), se opõe em seus conteúdos, quando pensamos que a educação tradicional, cuja herança cartesiana retirava os corpos do processo de ensino-aprendizagem, está defasada, haja vista as novas concepções de corporeidade trazidas por Merleau Ponty e sua teoria fenomenológica ou pelos estudos recentes da Neurociência. RS11 traz uma concepção de corpo como identidade do sujeito, enquanto RS12 aponta um corpo como lugar da disciplina, do controle e do domínio, tal como se via no legado positivista presente na educação brasileira no período após a Ditadura Militar.

A partir desta categorização inicial, algumas reflexões sobre as concepções de corpo trazidas pelos professores-cursistas se destacaram. Percebe-se que, apesar de os patamares apresentados acima considerarem a representação numérica para sua construção, muitas das representações pertencentes a

patamares diferentes relacionam-se entre si, seja numa relação aproximada ou distante. Outras parecem poder reagrupar as demais em sua representação, como se vê em RS4, cuja proposta de corpo como unidade integrada poderia trazer várias outras para dentro de sua categoria. Assim, vê-se um jogo de combinações a se estabelecer a partir dessas concepções listadas, que ora se aproximam ou se relacionam, ora se colocam distantes e até separadas.

Algumas destas concepções chamam a atenção pela maneira como são descritas através das falas desses 80 participantes. Diante disso, algumas considerações e reflexões se apresentam elucidadas pelas vozes desses sujeitos. De modo geral, vê-se que ainda há traços da dicotomia corpo-mente, concepção que vai de encontro ao *embodiment* de Gibbs (2006), ao corpo-encarnado de Ponty e à corporeidade das Proposições Curriculares (BELO HORIZONTE, 2009).

A resposta do entrevistado P33 sobre o significado de corpo ilustra bem a permanência deste pensamento não dialógico e demonstra que, para ele, o corpo funciona como um instrumento que serve à razão, estabelecendo uma relação vertical entre as habilidades corporais e intelectuais. Segundo o entrevistado: "Corpo é o que usamos para fazer o que a mente pede" (P33).

As falas de P32 e P55 reforçam esse entendimento dual, uma vez que para eles o corpo está dividido em uma parte física, subjugada ao cérebro, e uma segunda parte motora, responsável pela execução de comandos: "O corpo são todos os membros do ser humano, com suas respectivas partes tendo comando de uma parte central chamada cérebro" (P32). "Todo o físico, mental, personalidades" (P55).

Pela voz desses professores, é possível perceber como ainda há a percepção de que o corpo está à disposição do cérebro, condição que, além de confirmar a presença de um pensamento dualista, estabelece entre sentido e razão uma relação vertical de importância. Sobre isso, P29 e P57 complementam, pois compreendem corpo como parte do ser humano, que é considerado aqui uma estrutura dual. As respostas desses entrevistados dialoga com aquelas dos entrevistados P32 e P33, que também veem o corpo como formado por duas estruturas duais: a exterior e a interior: "[...] o corpo é o reflexo do nosso interior (P29)". "É a parte do ser humano mais frágil e necessita de maior cuidado e atenção" (P57).

Muitos consideram o corpo somente como uma unidade biológica, responsável por funções básicas de modo geral relacionadas à ideia de locomoção.

Essa concepção mostra-se alinhada à visão iluminista, segundo a qual o corpo deveria servir como aporte físico perfeito, disponível para a ciência. Esse contexto nos reporta ao binômio cuidar-educar, tão presente nos fundamentos da Educação Infantil, mas, ao mesmo tempo, não contemplado da maneira integradora à qual se propõe. Sabe-se que, por muito tempo, especialmente nas instituições voltadas ao atendimento de classes econômicas baixas, a Educação Infantil dedicava-se principalmente às ações de cuidado. Décadas depois, as concepções de corpo apontam para este mesmo lugar: corpo biológico, que precisa de cuidados de higiene, alimentação adequada e lugares seguros para possíveis movimentações. Essa constatação aponta, além da ausência da educação da criança pequena pelos elementos também da corporeidade, para a ausência do corpo do professor como elemento constituinte dos processos de aprendizagem. A concepção de corpo enquanto unidade fisiológica, descrita nas falas a seguir, também complementa essa percepção.

Pôde-se observar também algumas concepções de corpo que dialogavam com as ações cotidianas descritas nas Proposições Curriculares de Belo Horizonte no quadro de aspectos que englobam as ações corporais. As falas de P17, P13, P70 e P79 fazem referência ao corpo destacando seu aspecto físico, como pode ser observado a seguir: Corpo-humano – esqueleto, um conjunto de ossos (P17). Desde a cabeça até a ponta do pé é corpo (P13). Estrutura física / humana (P70).

Dando continuidade às concepções relacionadas ao corpo enquanto unidade fisiológica, alguns entrevistados se inclinaram para as questões do desenvolvimento psicomotor, enquanto outros trataram da higiene e da saúde, elementos sempre presentes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. O entrevistado P15 define que “[...] corpo é nossa base para coordenação, saúde, equilíbrio, crescimento. (P15).

Sobre esta tendência de associação entre corpo e psicomotricidade, temos as falas de P11, P33, P38 e P79, através das quais vê-se que os significados de corpo se esgotam em:

Trabalhar a lateralidade (P11).

Conhecer as partes do corpo (P33).

Coordenação motora e locomoção (P38).

O corpo é o que me sustenta, movimenta é o que transmite a coordenação motora (P79).

No que se refere aos cuidados com o corpo, P29 e P48 apresentam respostas que se aproximam e ilustram bem essa representação. Além disso, a fala de P57, apesar de já ter sido citada como ilustração da Representação Social de corpo enquanto estrutura dual, também se encaixa nessa categoria:

[...] ser muito importante a orientação das crianças para que saibam cuidar do seu corpo e respeitá-lo (P 29).

[O corpo é] contato físico, cuidado (P48).

É a parte do ser humano mais frágil e necessita de maior cuidado e atenção (P57).

Um pequeno grupo de professores acredita que o corpo é um instrumento de comunicação e o vê como ferramenta para a linguagem. A fala de P33 sobre sua concepção de corpo reitera esta assertiva: Por onde nós comunicamos com o mundo (P33).

Os professores P1, P6, P49 e P67 também compreendem o corpo enquanto elemento de comunicação. Suas respostas continham elementos que reconhecem o corpo a função comunicadora, seja da própria identidade ou da relação com o outro.

Universo que fala (P1).

Linguagem (fala muita coisa) (P6).

É o ponto de comunicação do mundo, de mim, do outro (P49).

O corpo fala... (P67).

O tipo de representação “comunicação” esteve presente também na fala de P6, P16 e P38, mas vale ressaltar que em suas falas havia ainda referências às outras categorias de Representação: “Linguagem (fala muita coisa)” (P6). “Comunicação” (P16). “Comunicação” (P38).

Alguns professores apresentaram falas relacionadas a somente um tipo de categorização de RS. Identificou-se falas cujas concepções estavam relacionadas estritamente à função comunicativa nos seguintes casos:

Por onde nós comunicamos com o mundo (P23).

Com o corpo as pessoas falam (P12).

Nesta categoria percebe-se certa negligência em relação à própria linguagem corporal, como se a corporeidade estivesse fadada ao auxílio das demais linguagens, especialmente à fala e à escrita, e, portanto, com importância menor do que a destas. Sobre a questão das linguagens, as Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2009) reforçam nossa verificação:

Já faz tempo que a expressão “linguagem” participa das discussões sobre o currículo da Educação Infantil, mas, ainda, atualmente, muitos dos profissionais da Educação Básica entendem linguagem como língua e, ainda mais, restringindo-se à linguagem verbal – oral e escrita. O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 1988) aponta o movimento, a música e as artes visuais como linguagens (PEREIRA, 2009. P. 45).

Alguns professores fizeram referência ao diálogo entre corpo e processo de ensino-aprendizagem, como é possível observar nas falas de P4 e P36. No entanto, sob este aspecto, identificou-se nestes professores uma preocupação significativa em trabalhar o corpo dos alunos tendo como foco principal a motricidade, especialmente a coordenação motora, equilíbrio e lateralidade, como presente nas falas acima descritas.

Corpo é aprender (P4).

Corpo é [...] possibilidades para ensinar e aprender (P36).

A partir das respostas obtidas e das categorias identificadas, acredita-se que grande parte dos professores entrevistados ainda não compartilha da visão que trata da importância da corporeidade e de sua relação com a prática docente. Esta assertiva parece confiável, uma vez que muitos dos entrevistados não identificam ou compreendem seu próprio corpo como parte integrante/integradora do processo de aprendizagem, coparticipante de todas as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto escolar.

Para estes professores ainda não há uma noção de inteireza da corporeidade e do ensino. Ao contrário, existiriam momentos em que o corpo “participaria” da aula,

como quando cantam músicas ou fazem rodas, e momentos em que o corpo “não participaria”, como quando as crianças desenham. O corpo desempenharia, assim, o papel de suporte às práticas, podendo ser usado ou não. Além disso, há uma tendência em associar a presença do corpo em sala de aula somente a atividades dinâmicas, em que alunos e professor estejam se movimentando. As respostas de P19, P32, P35, P72 e P75 ilustram esta percepção:

A linguagem corporal é fundamental nas músicas infantis (P32).

Movimento e ação (P35).

Corpo é movimento (P27).

Movimento e agito (P19).

Movimento (P72).

Movimento (P75).

Após o acompanhamento das aulas de linguagem corporal do CEEIIA, as pressuposições apresentadas inicialmente nesta pesquisa tornaram-se mais consistentes. A falta de consciência e conhecimento do próprio corpo, a falta de experiência com atividades que desenvolvam a corporeidade e, conseqüentemente, a resistência com novas propostas e novas organizações espaciais (como o trabalho no chão, por exemplo) eram constantes e de certa forma explicavam a origem das barreiras criadas em relação à compreensão da importância do corpo no ensino para crianças.

O que se observa em relação a estes professores é que o distanciamento maior se dá, inicialmente, em relação ao seu próprio corpo. Este, desconhecido que é, não é capaz ainda de ocupar lugar nenhum. A fala da P42 contribui com o pensamento sobre este “não-lugar” do corpo do professor na Educação Infantil, pois o entrevistado não é capaz de identificar que, mesmo que não trabalhada intencionalmente, a linguagem corporal está sempre presente na educação de crianças: “Ainda não trabalho com a linguagem corporal” (P42)

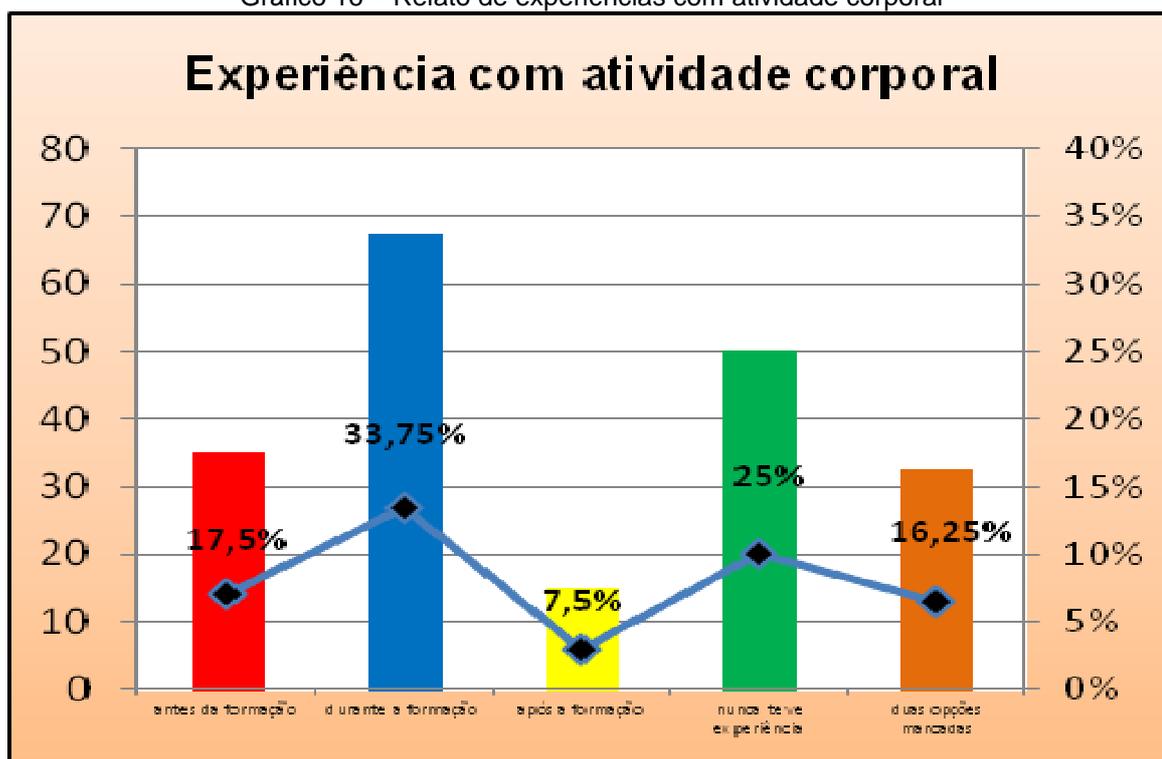
Este distanciamento em relação ao corpo e a dificuldade no desenvolvimento de atividades que compreendam a corporeidade como elemento significativo e primordial para o ensino de crianças advêm da herança cartesiana já mencionada neste estudo, a qual esteve presente tanto na vida escolar como na formação

desses professores. Esta realidade, por sua vez, dificulta a realização de um trabalho baseado na intencionalidade, uma vez que ainda não há entendimento de que o corpo é presença e canal para experiências tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

Quando questionadas sobre experiências de vivências corporais anteriores ao CEEIIA, os entrevistados dividiram-se em duas categorias: 75% dos sujeitos (60 professores) afirmaram já ter tido algum tipo de experiência, enquanto 25% (20 professores) forneceram respostas negativas.

Entre os que reconheceram experiências prévias, houve uma subdivisão em três grupos, já que as experiências poderiam vir de períodos anteriores, concomitantes ou ulteriores à formação desses profissionais. Os resultados estão expostos no Gráfico 16:

Gráfico 16 – Relato de experiências com atividade corporal



Fonte: dados coletados pela autora em 2013 e 2014

Quando questionados sobre que atividades vivenciaram em suas experiências, os entrevistados forneceram 15 respostas diferentes, as quais são apresentadas no Gráfico 17 e também na Tabela 2.

Tabela 2 - atividades corporais realizadas pelo grupo participante

Atividade realizada	Número	Percentual
Teatro	13	20,64%
Dança	11	17,46%
Brincadeiras /cantigas de roda/lúdicos	9	14,29%
Curso oferecido pela prefeitura	5	7,93%
Aulas de psicomotricidade	3	4,76%
Natação	2	3,18%
Artes	2	3,18%
Pilates	2	3,18%
Ioga	2	3,18%
Hidroginástica	1	1,58%
Educação física	1	1,58%
Curso oferecido pela instituição de ensino	1	1,58%
Ginástica olímpica	1	1,58%
Academia	1	1,58%
Em branco	9	14,29%



Fonte: dados coletados pela autora em 2013 e 2014

Percebe-se que, apesar de a grande maioria dos entrevistados (75%, ou 60 professores) já ter vivenciado algum tipo de experiência corporal, seja durante, antes ou após sua formação, ressaltando que alguns participantes marcaram inclusive mais de uma opção apresentada, um pequeno percentual (de 25%, ou 20 professores) afirmou nunca ter tido qualquer experiência do tipo. Esta constatação, ilustrada no Gráfico 16, nos chama a atenção para o fato de que, ao afirmarem a falta de qualquer experiência corporal anterior, esses professores nos mostram que todas as experiências corporais vivenciadas por eles durante a infância não foram consideradas, por exemplo.

Considera-se que esse “esquecimento” corporal representa um indicativo de possíveis “esquecimentos” desses professores frente às descobertas corporais também de seus alunos. Ou seja, coloca-se a questão: uma vez que o professor não reconhece as próprias experiências corporais vividas na infância, será que ele poderá identificá-las na infância do outro?

Os dados apresentados sobre as experiências dos participantes não nos permitem, no entanto, afirmar se o contato com atividades que trabalhem o corpo

com um olhar mais integrador, como é o caso das atividades artísticas - dança e teatro, por exemplo -, propiciaram uma sensibilização para as relações com o corpo, e se isso de alguma forma reverberou no cotidiano da sala de aula e em seus respectivos processos de ensinar.

Além disso, observou-se que nenhum professor se referiu à atividade corporal enquanto ações corporais cotidianas, tal como aponta Pereira (2012). Também não fizeram referência às experiências corporais da infância, por exemplo, período em que a linguagem corporal representa intensamente uma das maneiras de se conhecer o mundo e o outro. Essa ausência na percepção dos entrevistados demonstra que pode haver uma tendência a não valorizar as experiências corporais da criança em sala de aula, assim como sua estreita relação com a aprendizagem da criança pequena.

Essa percepção se fortalece quando comparamos estas com as respostas à questão seguinte: "No seu planejamento anual ou semestral, você já considerou o tema "corpo" como elemento a ser trabalhado?". Dos 16 participantes que não apresentaram resposta à questão anterior, somente 3 também responderam que não pensam ou pensaram na temática relacionada ao corpo em seu planejamento. O que não nos permite afirmar que a falta de alguma experiência com atividades que trabalhem o corpo signifique necessariamente que a linguagem corporal não esteja presente na prática docente e nas escolhas didáticas de cada professor.

Além desses 3 entrevistados, outros 5 compuseram o grupo de professores que não incluem o corpo em seu plano de ensino, um respondeu que sim, mas não especificou os objetivos, e somente um não respondeu.

Ainda em relação à inclusão da temática do corpo no planejamento desses professores, quando questionados sobre o objetivo que motivou ou ainda motiva essa escolha, tem-se o seguinte resultado, dentro de um universo de 32 participantes que responderam positivamente à questão anterior:

- a) 37% (12 sujeitos) relacionam o trabalho com o corpo à psicomotricidade e coordenação motora;
- b) 18,75% (6 sujeitos) associam o trabalho com o corpo ao desenvolvimento das estratégias de comunicação e expressão, uma vez que consideram o corpo como sendo uma delas;
- c) 6,25% (2 sujeitos) afirmam que trabalharam a temática corpo para o desenvolvimento dos sentidos e percepção sensorial.

Percebe-se que são recorrentes a preocupação e a atenção direcionadas a trabalhos que contemplam a perspectiva motora da linguagem corporal da criança pequena, em consonância com as respostas à primeira pergunta (“O que significa corpo pra você?”), em que a maioria das respostas obtidas apresentavam definições que dialogavam com a noção de corpo físico, biológico, fisiológico. As falas apresentadas a seguir reforçam e ilustram nossa percepção da atenção especial ainda hoje destinada ao cuidar dentro da rotina da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Objetivos: Lateralidade, psicomotricidade, basicamente (P2).

Desenvolver a coordenação motora, equilíbrio (P5).

Desenvolver habilidades motoras (P8).

Trabalhar lateralidade (P11).

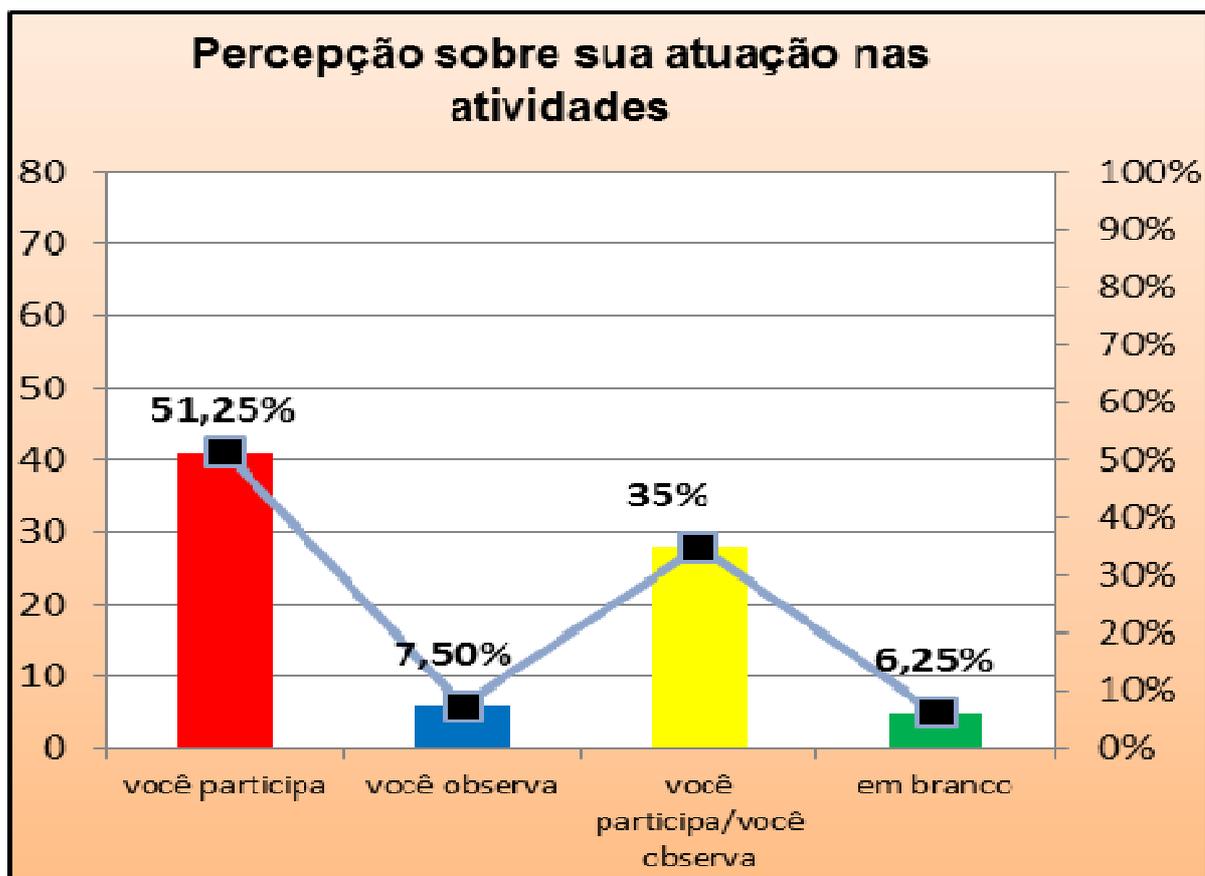
Desenvolver a coordenação, ter noções de espaço, equilíbrio, saúde (P15).

Desenvolvimento da coordenação motora (P20).

Conhecer as partes do corpo coordenação motora (P33).

Apesar de focar no corpo da criança, a questão anterior foi fundamental para que se compreendesse o modo como esses professores viam seu corpo no cotidiano da prática docente, especialmente no planejamento pedagógico. Após serem questionadas sobre sua postura em relação às atividades que incluíam a temática do corpo, (você participa ou você observa?)”, os entrevistados forneceram as seguintes respostas:

- a) 51,25% (41 sujeitos) disseram participar das atividades;
- b) 7,50% (6 sujeitos) afirmaram somente observar as atividades;
- c) 35% (28 sujeitos) responderam participar e também observar;
- d) 6,25% (5 sujeitos) deixaram a questão em branco.



Fonte: dados coletados pela autora em 2013 e 2014.

Apesar de aparentemente simples, essa questão tem lugar significativo neste estudo, pois, a partir das respostas, é possível identificar em que lugar esses professores se colocam e se enxergam durante estratégias de ensino cujo objetivo seja o trabalho corporal.

Dessa forma, percebe-se que, apesar da pequena representação percentual, alguns professores não estabelecem relação entre as atividades corporais e seu próprio corpo, pois, segundo suas respostas, neste contexto eles somente observam, o que os aproxima de uma compreensão de ensino e aprendizagem pautados principalmente na voz do professor, como se seu corpo e sua voz, sua mente e seu corpo, sua razão e sua emoção constituíssem unidades separadas e independentes.

Já em relação aos professores cujas respostas foram positivas sobre a participação nas atividades, identifica-se falas favoráveis e que demonstram a disponibilidade do corpo do professor na rotina de atividades corporais, mesmo que

muitas vezes essa disponibilidade ainda esteja permeada de intuição e não de trabalho intencional. Sobre isso, P1 e P13 contribuem com suas respectivas falas:

Coloco meu corpo a disposição da criança seja pelo afeto ou brincadeiras (P1).

Eu faço todos os experimentos e movimentos juntamente com os alunos (P13).

Apesar de falas que indicam disponibilidade à participação do professor nas atividades voltadas para a linguagem intencional da criança pequena, com exceção de P1, nenhuma outra participante explicita ou faz alguma inferência direta ao corpo do próprio entrevistado.

Além disso, identifica-se mais uma vez adedicação a atividades que contemplem o desenvolvimento psicomotor. Sobre essa recorrente abordagem, apresentamos as seguintes falas:

Rolar no chão, engatinhar, imitar, bichos, seguir o ritmo da música (P6) .

Participo cantando e fazendo movimento (P11).

As vezes durante uma brincadeira como: Macaco disse, eu só observo. Na escovação e higienização, muitas vezes, participo (P12).

Aulas de música (gesticulando) (P16).

Músicas onde é necessário pegar nas partes do corpo e dizer os seus nomes (P25).

Adoro brincar e jogar de verdade com meus alunos. Ex: queimada, rouba bandeira, danças, etc (P29).

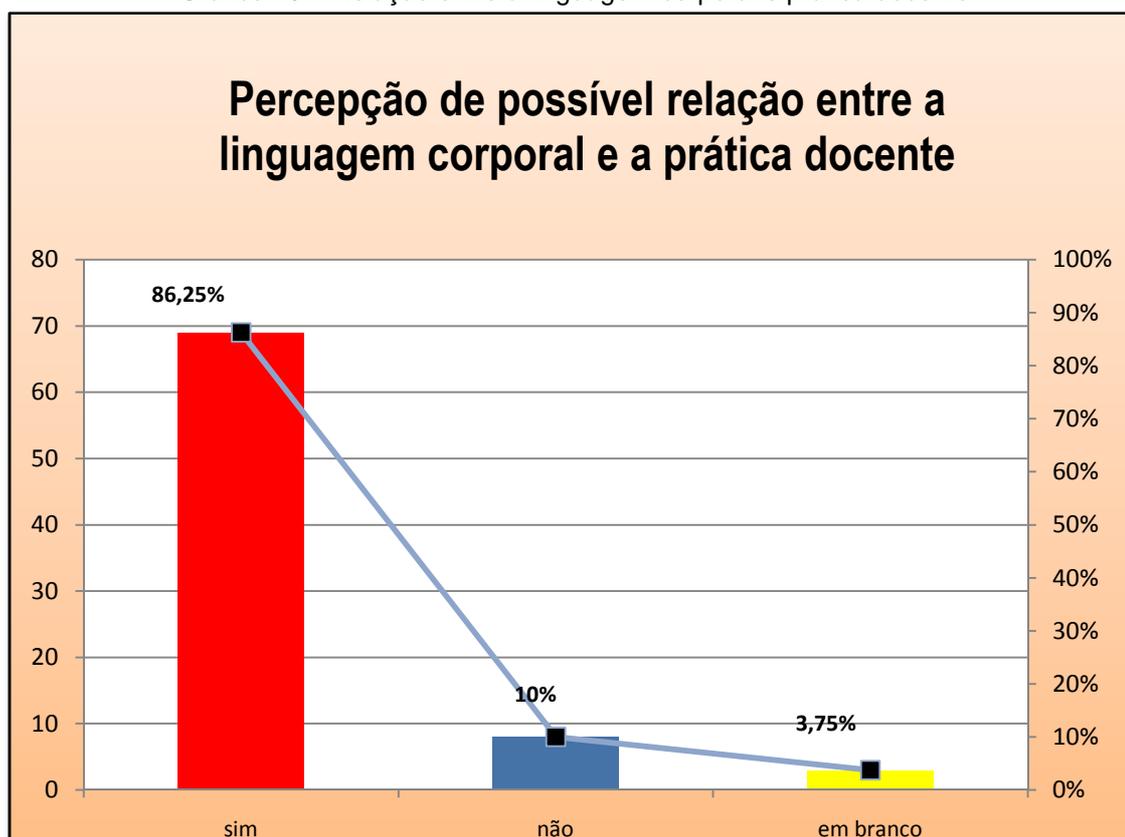
Trabalho com musicais que possibilitam maior movimentação e gestos (P35).

Rodar, pular... (P42).

A décima sexta pergunta questionou sobre possíveis relações entre a linguagem corporal do professor e sua prática docente, investigando sob quais perspectivas essas possíveis relações se constroem ou mesmo identificando sua

ausência. Dos entrevistados, 86,25% (41 sujeitos) disseram que existe relação entre os dois elementos apontados, enquanto 10% (8 sujeitos) afirmaram sua inexistência. O Gráfico 19 apresenta os resultados encontrados.

Gráfico 19 – Relação entre a linguagem corporal e prática docente



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013 e 2014.

Dentre os participantes que responderam positivamente à questão 16, observou-se que muitos acreditam que esta relação se deva à importância do corpo como instrumento de comunicação com a criança e com o mundo:

O corpo fala o tempo todo (P42)

Me comunico através de expressões, movimentos, fala, gestos (P14)

O corpo fala o tempo todo, mesmo em aula expositiva (P1)

Uso a linguagem corporal para comunicar com os alunos, ensinar novas atividades (P37)

Alguns participantes (11 sujeitos) conseguem identificar a ligação entre linguagem corporal e prática docente em momentos de atividades cotidianas, como propostas de brincadeira de roda, por exemplo. As falas desses professores nos indicam com clareza essa percepção:

Nas brincadeiras com as crianças é usada a linguagem corporal (P40).

Através de gestos, movimentos (P15).

Na hora da fila para ir lanche ou almoçar, na hora das atividades, enfim tudo entra a minha linguagem corporal (P6) .

Nas aulas dou exemplos e uso o termo mais descontraído (brincando) (P11).

Ainda pensando nas relações entre linguagem corporal e suas possíveis consequências na práxis desses professores, destaca-se aqui as respostas de 3 participantes à questão, em que sinalizam um entendimento da importância do corpo do professor em sala de aula e nos processos de ensino-aprendizagem. Como afirmam as Proposições Curriculares de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2009), esses professores compreendem que o corpo pode representar um eficaz canal de comunicação com a criança pequena - muito mais eficaz do que a linguagem oral, por exemplo.

A linguagem corporal é de extrema importância nos primeiros ciclos da educação, pelo fato das crianças repetirem gestos e atitudes de nós educadores (P35).

Quando faço a junção da linguagem corporal e da prática docente, o aprendizado por parte dos alunos se torna mais expressivo, a interação professor/aluno é maior e melhor (P5).

Chamo a atenção da criança com meu corpo (P1).

Através de suas falas, esses cursistas demonstram compreender que o corpo do professor funciona como modelo e referência para crianças pequenas e estabelece com elas um diálogo constante. Processos naturais de interação são estabelecidos a partir dessa relação, e, como resultado, têm-se experiências fundamentais para a formação integrada da criança: fortalecer vínculos a partir da linguagem corporal é mediar novas maneiras de conhecer o mundo e relacionar-se com ele.

Ainda sobre essa questão, vale ressaltar que, ao contrário do que foi pensado inicialmente, os 3 participantes cuja resposta à pergunta 16 foi negativa sobre a percepção de relação entre linguagem corporal e prática docente curiosamente responderam afirmativamente à pergunta anterior (“Nas atividades em que você trabalha a temática corpo, você participa ou observa?”), indicando, portanto, participar das atividades corporais. Esse cruzamento de dados aponta que muitas atividades que envolvem algum elemento corporal no cotidiano da Educação Infantil não necessariamente foram pensadas de modo a trabalhar a linguagem corporal da criança pequena. Além disso, mesmo afirmando que participam dessas atividades, intencionalmente ou não, esses sujeitos não conseguem identificar nenhuma relação entre a própria corporeidade e a ação docente, ou seja, muitas vezes não possuem consciência da importância das estratégias metodológicas que incluem a linguagem corporal para os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, acredita-se que não há ainda um entendimento de que o corpo do professor em sala de aula, esteja ele realizando rodas, brincadeiras, músicas ou mímicas ou em momentos não direcionados, configura-se como modelo e mediador de experiências nos processos educacionais. Acredita-se que para esses três participantes a linguagem corporal não está integrada e não ocupa lugar de equivalência entre as outras linguagens trabalhadas na Educação Infantil. Essa percepção se fortalece diante da fala de P42, que não identifica uma relação sequer em seu trabalho com a linguagem corporal: “Ainda não trabalho com a linguagem corporal” (P42).

Acreditando na condição de participação contínua do ser-docente também enquanto ser corporal, torna-se tarefa complexa considerar se existe no contexto educacional a opção de inclusão ou exclusão do corpo às ações do professor, como identificamos em algumas respostas elencadas acima.

Especialmente quando se trata da Educação Infantil, o corpo do professor é via de aprendizado e experiência durante todo o tempo em que este se encontra na presença das crianças, pois assim elas o compreendem, já que suas primeiras experiências e interações com o mundo e o outro na infância se dão pelas vias corporais. Além disso, na Educação Infantil a noção de modelo do professor para os alunos é constante. Sobre a importância do corpo do professor, as Proposições Curriculares da Educação Infantil corroboram:

Ao gesticular, o educador, está “falando” com seu corpo e, na maioria das vezes, tacitamente; é uma referência para a criança na aquisição de uma gramática corporal na qual o movimento do professor é a palavra do corpo e o seu gesto é a frase (PEREIRA, 2009, p. 69-70).

Além disso, é por meio da linguagem corporal que a criança pequena se comunica antes de aprender a falar e tem suas primeiras experiências. Cabe ao professor valorizar o conhecimento e as experiências que as crianças trazem previamente, de modo a garantir uma aprendizagem significativa. Dessa maneira, a linguagem corporal “deve ser contemplada, acolhida e desenvolvida no dia a dia da instituição” (BELO HORIZONTE, 2009, p. 72).

Esta análise inicial aponta para a urgência de transformações nas práticas pedagógicas presentes atualmente na Educação Infantil. A longo prazo, faz-se necessário também propor reflexões sobre os cursos de formação de professores da Educação Infantil, suas grades curriculares e conteúdos trabalhados, uma vez que desenvolver novas metodologias e teorias que contemplem uma aprendizagem significativa e integradora representa uma tarefa árdua quando não há formação satisfatória nesse sentido.

Acredita-se na importância de um despertar para a corporeidade em todos os ciclos da educação. Para além das assertivas já apontadas neste texto, vê-se a necessidade de fazer com que esses professores percebam seus corpos não como estruturas duais, que se diferem ou se anulam dentro ou fora da sala de aula, mas que sejam unos e acessíveis a todas as possíveis experiências, pois somente por meio do corpo é possível viver. A partir desta percepção de unidade acredita-se ser possível compreender significativamente a maneira pela qual as crianças pequenas aprendem e se comunicam.

A resposta de P9 sobre o que é corpofomenta expectativas sobre possíveis transformações acerca da corporeidade e seus diálogos com a Educação Infantil. A busca de um novo entendimento que resulte, mesmo que em longo prazo, em mudanças significativas, é que justifica estas reflexões. De maneira precisa e eficaz, esse professor apresenta uma definição de corpo que dialoga diretamente com as novas noções de corporeidade apresentadas na fundamentação teórica dessa dissertação: “Corpo sou eu” (P9).

Trazer o corpo do professor para o contexto educacional, conhecê-lo e valorizar suas potencialidades é voltar ao início do ciclo, e, assim, possivelmente

encurtar caminhos para que se possa garantir uma educação de maior qualidade, que abandone ao longo do percurso as amarras de relações dicotômicas tão duráveis e seja capaz de se nutrir de propostas mais próximas das reais necessidades das crianças.

O entrevistado P41 traz em sua concepção de corpo a definição que conseguiu reunir todas as possíveis e eficientes novas proposições acerca da corporeidade discutidas nesta pesquisa e norteadores da prática docente em Belo Horizonte, desde a fenomenologia de Ponty, passando por Gibbs e chegando às Proposições Curriculares: Instrumento que medeia as experiências com o mundo. Mas é ele mesmo, resultado dessas experiências: (P41).

Foi possível observar que o grupo participante apresenta Representações Sociais muito diversas em suas falas. Além disso, vale lembrar que o processo de identificação de categorias e classificação em grupos de RS representou, algumas vezes, um procedimento complexo. Muitas participantes apresentavam em suas falas concepções que se encaixavam em duas ou três RS diferentes.

Assim, vê-se ainda hoje a permanência de um legado tradicional na educação, o qual coloca corpo e mente em duas dimensões distantes e incomunicáveis, mas vê-se também, por outro lado, indícios de novos olhares sobre a corporeidade. Compreendendo que as Representações Sociais configuram-se como universos consensuais que orientam condutas, acredita-se que as concepções aqui apresentadas por cada professor correspondam à maneira como o seu corpo se coloca em sala de aula e estabeleçam relações diretas com o trabalho da corporeidade de seus alunos.

Dessa forma, percebe-se que, antes da participação no CEEIIA, havia uma defasagem em relação ao trabalho desenvolvido por esses professores com a linguagem corporal a Educação Infantil.

5.3 Questionário Final

Ao final do primeiro módulo do CEEIIA, realizado em 2013, foi aplicado aos 42 participantes um segundo questionário (APÊNDICE B), composto somente por três perguntas discursivas. Estas perguntas, que compuseram também o questionário

inicial, objetivaram, desta vez, identificar possíveis mudanças nas concepções de corpo elencadas pelos participantes antes de sua participação no curso.

Como a estrutura do curso envolveu também o trabalho com a linguagem corporal, interessava perceber possíveis mudanças nas concepções apresentadas no primeiro questionário, identificando se as experiências vivenciadas no curso representaram mudanças em potencial na prática docente do grupo participante. Vale ressaltar que a expressão “em potencial” se justifica porque não houve acompanhamento posterior *in loco* da prática desses professores.

Dentre o grupo de 42 professores que integraram o primeiro grupo de participantes em 2013, somente 30 devolveram o questionário final respondido. Acredita-se que essa ocorrência se deva ao fato de que a atividade aconteceu durante o último módulo do curso, período em que as atividades escolares, de modo geral, se encontram em grande número, assim como a entrega de atividades e propostas de trabalhos avaliativos do próprio CEEIIA.

Vale a pena esclarecer que o segundo grupo de participantes da pesquisa é constituído pelos professores-cursistas de 2014 que ainda não concluíram o curso, impossibilitando a aplicação do questionário final.

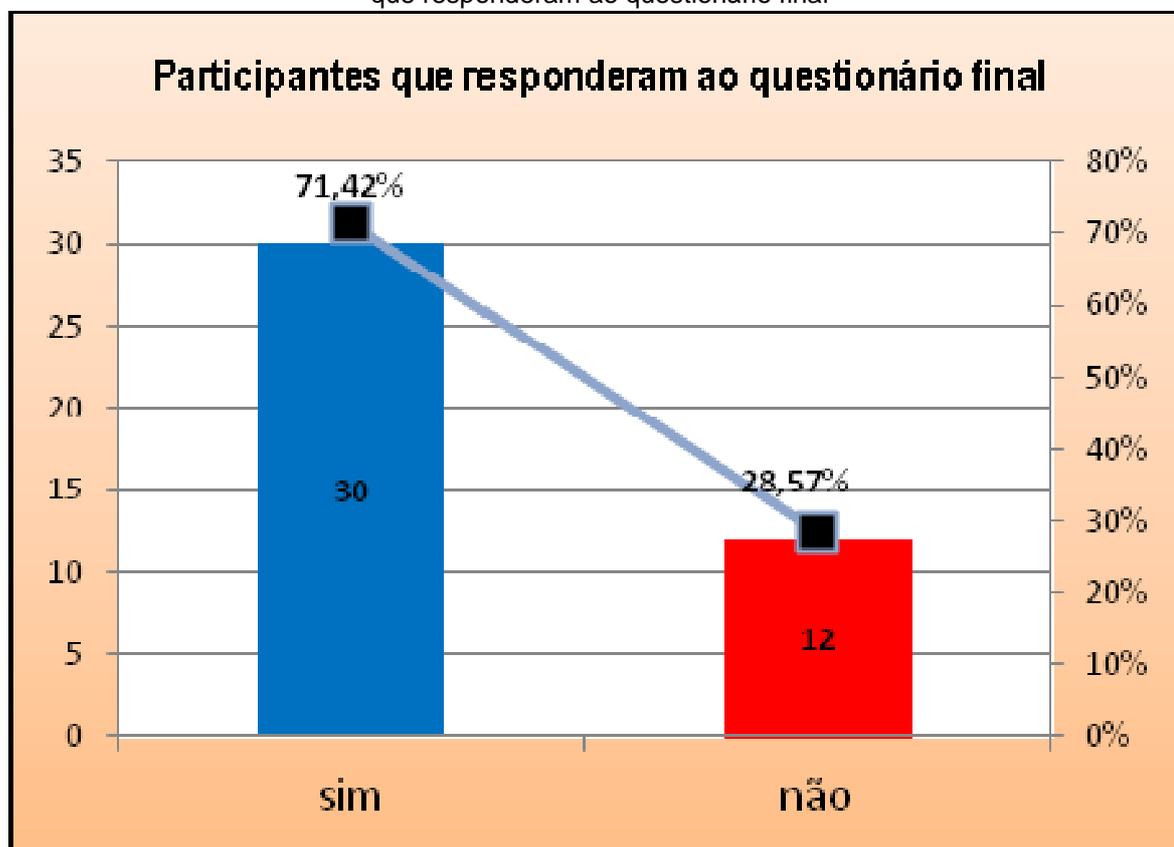
Buscando manter a fidedignidade desta pesquisa, para que fosse possível estabelecer qualquer parâmetro comparativo entre as representações sociais de corpo identificadas no questionário inicial e final, foi preciso delimitar um subgrupo dentro do grupo inicial de sujeitos que participaram desse processo (80 participantes).

Tal subgrupo é constituído pelos 30 professores que participaram da primeira oferta do Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte e que responderam também ao questionário final. Sem essa delimitação, seria impossível ter certeza de que as concepções inicialmente identificadas e aqui expostas anteriormente comporiam também aquelas apresentadas neste momento da pesquisa. Dessa maneira, a fim de evitar equívocos matemáticos, todos os dados e percentuais apresentados nesse capítulo referem-se a um subgrupo de 30 professores-cursistas cuja participação se efetivou nos dois momentos da pesquisa. Vale ressaltar que optou-se por apresentar as representações iniciais dos 80 participantes em função da representação numérica expressiva desse conjunto.

Assim, entre os 42 professores-cursistas que participaram da primeira oferta do curso até sua conclusão, 71,42% (30 professores) devolveram o questionário

final respondido, enquanto 28,57% (12 professores) não o fizeram, como pode ser visto no Gráfico 20.

Gráfico 20 - Representação numérica dos participantes que responderam ao questionário final



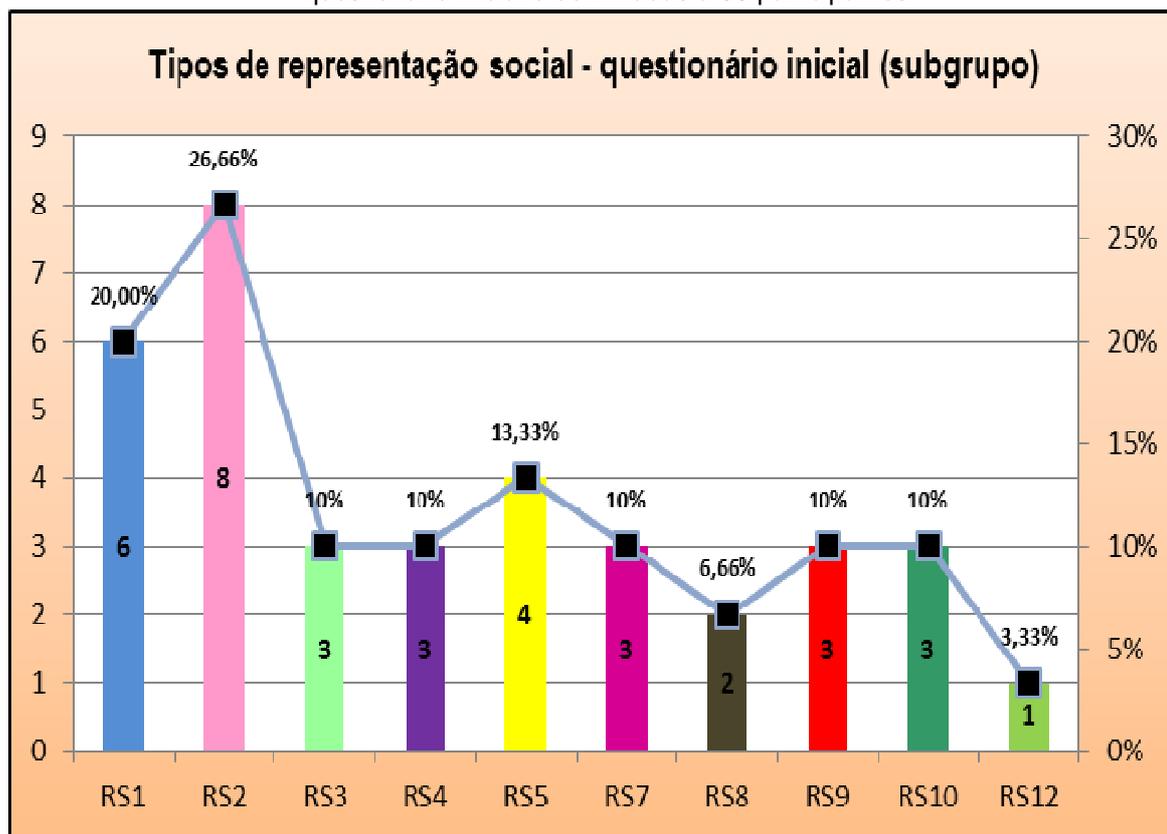
Fonte: Dados coletados pela autora em 2013.

Optou-se por usar o mesmo procedimento de tratamento de dados nos dois questionários. A partir das respostas transcritas, identificou-se categorias, a fim de apontar possíveis correspondências com aquelas anteriormente encontradas ou identificar categorias novas.

Para a delimitação do segundo subgrupo, inicialmente buscou-se os sujeitos que, identificados por números, haviam respondido ambos os questionários, a fim de refazer as estatísticas e a organização em categorias. Dessa maneira, chegou-se a duas tabelas e à identificação de categorias já listadas no capítulo anterior.

As representações sociais identificadas através do questionário inicial e delimitadas no segundo subgrupo produziram os seguintes valores quantitativos e suprimiram RS6 e RS11, como é possível observar através do Gráfico 21:

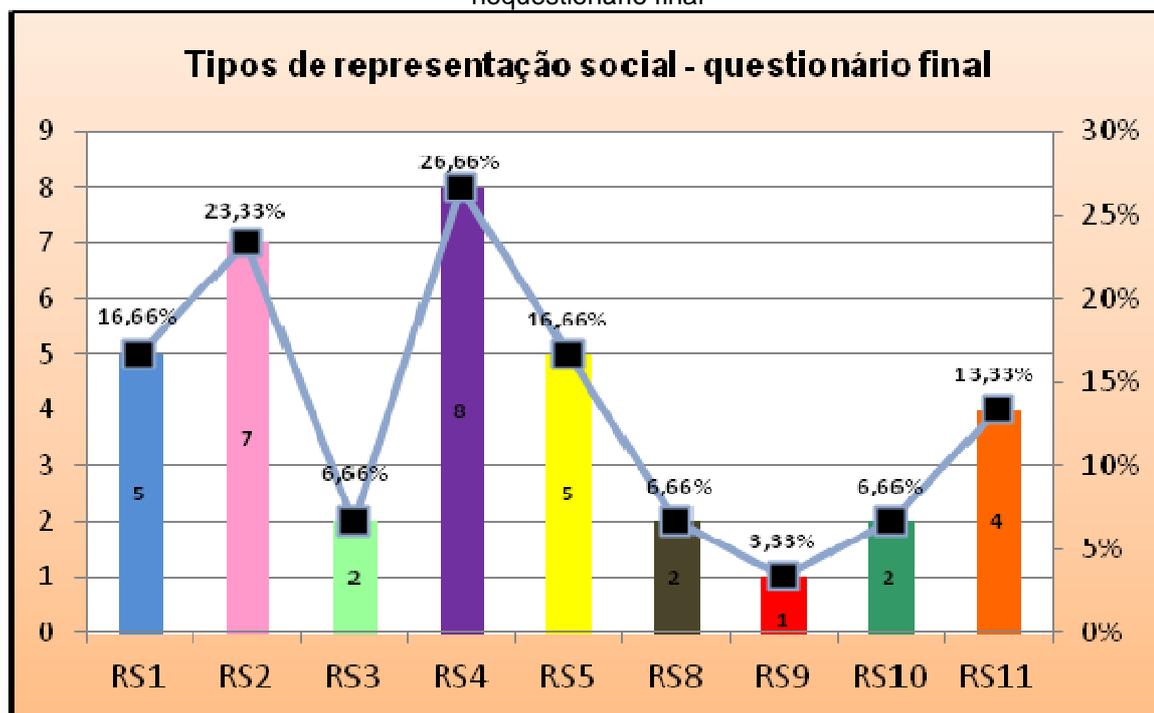
Gráfico 21 - Tipos de representação social identificadas no questionário inicial e delimitadas a 30 participantes



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013

Já os dados sistematizados a partir do questionário final confluíram para a representação gráfica ilustrada abaixo, mostrando que RS6, RS7 e RS12 não compuseram nenhuma resposta no questionário final aplicado nesse trabalho.

Gráfico 22 - Tipos de representação social identificadas no questionário final



Fonte: Dados coletados pela autora em 2013

Com objetivo de dar maior visibilidade aos dados, apresenta-se a Tabela 3, que ilustra as mudanças identificadas nas Representações Sociais de corpo dos professores-cursistas durante a participação do curso Educação Infantil, Infâncias e Arte. Essas transformação no padrão de resposta dos sujeitos participantes, sinalizam que novos elementos e conceitos foram (re)construídos durante esse período.

Tabela 3 - Quadro de comparação entre as RS identificadas a partir do questionário inicial e final.

TIPOS DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL (TRS) IDENTIFICADAS NOS DADOS COLETADOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO FINAL		QUESTIONÁRIO INICIAL		QUESTIONÁRIO FINAL	
RS1	Movimentos/ ações motoras	20%	6	16,66%	5
RS2	Linguagem/ função comunicativa/ expressão	26,66%	8	23,33%	7
RS3	Unidade fisiológica/ estrutura de locomoção	10%	3	6,66%	2
RS4	Perspectiva integrada/ totalidade	10%	3	26,66%	8
RS5	Instrumento para ensinar e aprender/ conhecimento	13,33%	4	16,66%	5
RS6	Experiência/ instrumento de troca	0%	0	0%	0
RS7	Dicotomia corpo-mente	10%	3	0%	0
RS8	Emoção, sentimento, afetividade, desejo	6,66%	2	6,66%	2
RS9	Expressão artística/ perspectiva estética	10%	3	3,33%	1
RS10	Sensações e sentidos	10%	3	6,66%	2
RS11	Corpo e identidade (corpo sou eu)	0%	0	13,33%	4
RS12	Disciplina, domínio, controle	3,33%	1	0%	0

Observa-se que algumas RS identificadas inicialmente no grupo de 80 (grupo total de participantes) foram suprimidas, tanto no questionário inicial com delimitação para o segundo subgrupo quanto para as respostas obtidas no questionário final.

a) RS6 e RS11 não aparecem no questionário inicial;

b) RS6 e RS12 não apareceram no questionário final.

É válido destacar a diminuição de três categorias que estabelecem relação entre si e o aumento de outras duas que também dialogam – e, se considerarmos a formação dos dois grupos (os que perderam e os que ganharam percentual), pode-se dizer que eles estabelecem relação de oposição entre si. Observa-se que:

a) RS3 (unidade fisiológica); RS7 (dicotomia corpo-mente) e RS12 (disciplina, controle, domínio) perderam percentuais;

b) RS4 (perspectiva integrada) e RS11 (corpo e identidade) tiveram um aumento representativo.

Essas mudanças apontam para possíveis reflexões e quebra de antigos paradigmas a respeito do próprio corpo: esse mesmo corpo que antes era sinônimo de razão, disciplina ou estrutura fisiológica, mantendo-se sempre afastada

afetividade e dos sentidos, agora representa uma unidade que, para além de qualquer outra concepção, integra a noção de identidade.

De certa forma, percebe-se que o binômio pensar-sentir passou a ser visto como estrutura dialógica e que a relação do corpo com a afetividade foi repensada, já que sentimentos e emoções advêm também de percepções corporais, as quais estruturam a base entre corpo e consciência.

Parece existir um conjunto de sistemas no cérebro humano consistentemente dedicados ao processo de pensamento orientado para um determinado fim, ao qual chamamos raciocínio, e à seleção de uma resposta, a que chamamos tomada de decisão, com uma ênfase especial no domínio pessoal e social. Esse mesmo conjunto de sistemas está também envolvido nas emoções e nos sentimentos e dedica-se em parte ao processamento dos sinais do corpo (DAMÁSIO, 1996, p. 96).

A partir da busca por concepções de corpo desses professores e a comparação entre as categorias identificadas, percebeu-se que a tendência em considerar o corpo somente a partir de uma visão biológica ou fisiológica modificou-se. Nenhum participante fez referência ao corpo apenas enquanto estrutura fisiológica, com objetivos unicamente psicomotores. Além disso, todos os professores-cursistas agregaram em suas respostas o diálogo entre corpo e sensibilidade. O professor consegue, em sua fala, resgatar todo esse pensamento integrado acerca da corporeidade, tão importante para a ação docente. Sobre essa mudança de perspectiva, P2 corrobora:

Agora já compreendo que tentar significá-lo somente na perspectiva do físico, como uma estrutura formada por ossos, biologicamente constituído não traz ao reconhecimento [...] que é um veículo expressivo, que através de gestos, mímicas e movimentos se comunica com todos, onde são expressos necessidades, vontades, desconfortos, sentimentos e ideias (P2).

Os professores P4, P30 e P33 trazem falas carregadas de sentido acerca da concepção de corpo sob uma perspectiva integradora e não dicotômica:

O corpo é o centro de tudo [...] (P4).

Significa a nossa 'casa'. É através dele que nos relacionamos com o mundo, com o outro e ele próprio. É com o corpo que criamos, pensamos e sentimos (P30).

O corpo é a identidade. É expressivo e criativo (P33).

Ainda dentro de uma perspectiva de integração, o professor P7 nos traz uma concepção de corpo atrelada à noção de identidade, categoria com percentual representativo no grupo pesquisado. "Para mim, corpo sou eu" (P7).

Essa fala nos faz pensar sobre a possibilidade de mudança em sua práxis pedagógica, já que agora, considerando seu próprio corpo como elemento essencial à sua identidade, como se estabelece a identidade de um corpo-professor em sala de aula com crianças pequenas?

P22 reforça estas inquietações ao afirmar que:

[...] corpo é o reflexo da minha história, dos meus hábitos, dos meus pensamentos. Corpo é o meu instrumento de trabalho. Corpo é a minha primeira casa onde eu guardo meus sonhos, desejos, lembranças e quem eu sou (P22).

Além disso, RS5, que se refere ao corpo enquanto instrumento para ensinar e aprender, também teve seu percentual aumentado. Essa ocorrência nos faz acreditar que as reflexões apresentadas nas vozes desses professores podem representar o início de aproximação entre aquilo que se realiza no cotidiano da Educação Infantil e o que a teoria aponta. P4, P5 e P11 confirmam essa hipótese:

[...] a criança antes de falar utiliza o corpo para se expressar. Portanto, a atividade do corpo é primordial para a Educação Infantil (P4).

O corpo é o caminho pelo qual vivenciamos, exploramos e descobrimos (P5).

Possibilidades da aprendizagem. Uma porta aberta para inovações, busca de conhecimentos, desenvolvimento pessoal e cognitivo (P11).

Em todas essas falas, observa-se a presença de palavras que remetem à expressividade, às sensações, à afetividade e à aprendizagem; condição diferente do quadro de respostas obtido no questionário inicial.

As vozes desses professores destacam-se aqui também pelo distanciamento de concepções dicotômicas, as quais não apareceram no questionário final. O corpo, antes considerado estrutura existente para cumprir as decisões do cérebro, deslocado dos sentidos, agora apresenta-se como uma estrutura capaz de integrar cognição e motricidade, por exemplo. Sobre essas mudanças de concepção, a fala de P15 merece destaque:

O corpo é tão importante quanto o cérebro. O corpo fala, o corpo cria, o corpo pensa. Os gestos, a respiração, a dança, expressão, o abaixar a cabeça, o olhar. O corpo vive em constante dinâmica (P15).

Para P18, o corpo é o elemento que permite sentir e ao mesmo tempo executar tarefas cotidianas, como dançar e trabalhar, por exemplo. Dessa maneira, mais uma vez percebe-se o corpo como estrutura capaz de integrar funções sensórias e motoras - funções que possibilitam que cada sujeito experiencie e descubra elementos estruturantes de sua identidade:

[...] o corpo é minha essência, minha alma. Com ele trabalho, canto, danço, experimento e vivo. Meu corpo me proporciona tudo o que eu sinto, vejo, faço e vivo. Meu corpo sou Eu! (P18).

Ainda sobre isso, P36 corrobora e traz outro elemento fundamental no trabalho com a criança pequena: a percepção de que é por meio da linguagem corporal que ela primeiro vivencia, descobre e aprende de maneira significativa.

O corpo é a primeira forma de linguagem. Com ele posso interagir com as pessoas e com ou no mundo. Ele fala... O corpo é a base para todas as aprendizagens e através dele sabem quem eu sou ou como estou. Ele carrega minha história (P36).

A RS que trata do corpo enquanto instrumento para ensinar e aprender está presente também nas vozes de P4 e P7. O primeiro chama a atenção, porém, para a importância da linguagem corporal do professor e suas possíveis relações com a práxis docente, diálogo tão importante na Educação Infantil:

[...] Alguém que se apresenta nas linguagens, nas interações com as crianças por inteiro (P7).

Corpo é centro de tudo, a criança, antes de falar, utiliza o corpo para se expressar. Portanto, a atividade do corpo é primordial para a Educação Infantil (P4).

Pensando na relação entre a linguagem corporal do professor e os processos de ensino e aprendizagem das crianças, como alguns professores já elucidaram em suas respostas à questão anterior, e buscando, ao mesmo tempo, investigar de que modo a vivência no CEEIIA poderia ter interferido ou contribuído nesse sentido, o questionário final perguntou novamente aos sujeitos participantes se é possível identificar alguma relação entre sua própria linguagem corporal e os processos de ensino e aprendizagem das crianças.

De modo surpreendente, todos os professores afirmaram ver alguma relação entre esses dois elementos. Quando da aplicação do questionário inicial, houve 3 professores cuja resposta foi negativa sobre essa ligação.

Algumas falas são muito pontuais e muito específicas acerca dessa mudança de paradigma e sua estreita ligação com o curso. Na maioria das vezes, as falas são iniciadas com a seguinte expressão: “depois do curso eu vi que [...]” ou “sim, agora percebo”.

Meu corpo é referência em sala de aula (P1).

Se a criança utiliza o corpo o tempo todo, então o ensino-aprendizagem não poderia acontecer sem ele (P4).

Ele acontece a todo instante [...] Antes do curso eu achava que sabia, mas só hoje vejo que não sabia nada (P7).

O Professor funciona como um espelho de aprendizagem (P8)

Muitas vezes, os educadores transmitem para os alunos as linguagens através dos movimentos [...] eu me relaciono com meus alunos dessa forma (p17).

[...] Não consigo ver uma dissociação do corpo com qualquer linguagem (P20).

[...] Dependendo da nossa postura diante dos alunos, eles se aproximam ou afastam, se arriscam ou se encolhem (P29).

A criança aprende com o corpo (P33).

Depois do curso, percebi que usar o corpo é muito importante para comunica com as crianças (...) (P 34).

A quarta questão também nos estabelece relação direta com a passagem pelo curso. Quando questionados sobre sua percepção de corpo dentro e fora de sala de aula, 14 participantes (46,66%) afirmaram não existir diferença entre seu corpo nesses dois momentos, o que representa um percentual muito dividido.

Vale ressaltar que, muito mais do que simplesmente estabelecer relações entre as mudanças de concepções dos professores antes e após sua participação no curso, essa pesquisa pretende mostrar que é possível que concepções tradicionais, as quais excluem o corpo das ações docentes e das relações entre adultos e crianças, sejam ressignificadas a partir do oferecimento do conteúdo de linguagem corporal na formação de professores ou em cursos de formação continuada, por exemplo. O trabalho com a linguagem corporal e as possíveis reflexões advindas dessas experiências são imprescindíveis quando se pretende alcançar propostas pedagógicas coerentes, em que o corpo esteja incluído e ocupando lugar de equivalência entre as demais linguagens trabalhadas no contexto escolar.

Indo de encontro a essas transformações positivas relatadas anteriormente, observou-se uma divergência importante nos argumentos apresentados e conflitos de ideias quando a reflexão diz respeito diretamente ao próprio corpo dos entrevistados. As respostas de P2 e P21, por exemplo, evidenciam a dificuldade em falar de si mesmos e a transferência para as necessidades da criança:

Observei que esta interação é melhor desenvolvida quando sem verbalizar minha intenção, porém me misturando a eles, observado o que fazem, com fazem (P2).

A criança se movimenta pelo prazer de exercício, para explorar o ambiente, adquirir melhor mobilidade e se expressar com liberdade. Enfim, ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integrada as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas (P 21).

Alguns professores nos demonstram que não conseguem identificar diferença entre sua corporeidade dentro e fora da sala de aula -para eles, o corpo é o mesmo em qualquer ambiente. Além disso, afirmaram que determinadas mudanças acontecem somente em elementos externos ao corpo, como vestuário, por exemplo:

O corpo é o mesmo dentro e fora da sala. A postura, o vestuário e o comportamento é que muda de acordo com o ambiente em que me encontro (P29).

Em alguns momentos as falas se mostram confusas, dando indícios, por exemplo, de que ainda permanece a antiga concepção dicotômica, pois elementos como expressão são colocados como alheios à percepção de corporeidade:

O corpo é o mesmo o que não é a mesma é a maneira de se expressar, de se posicionar diante do outro e das diversas situações, contextos, de leitura e de vivências (P5)

Acredito que por causa das linguagens eu uso mais meu corpo (P7).

O corpo é o mesmo, mas a expressão usada é diferente em cada lugar (P25).

Alguns professores-cursistas apresentam argumentos a favor da diferença do corpo dentro de sala de aula, mostrando que neste ambiente o corpo precisa estar mais disponível, uma vez que a criança o utiliza como referência. A partir daí, enumeram vários elementos que marcam essa diferenciação:

Tem muita diferença, o meu corpo dentro da sala de aula é mais solto, eu sento no chão, eu agacho diante da criança, eu brinco de cachorrinho com as crianças. Fora da sala de aula eu fico só em pé ou sentada em uma cadeira (P6).

Em sala de aula meu corpo não está sozinho, ele está diante de outros corpos em processos de aprendizado tanto cognitivo, quanto social no movimento lúdico e na rua é outro movimento (P11).

Dentro da sala de aula sinto que uso mais, abaixo, levanto, é mais flexível. Fora da sala o corpo é muito limitado. Com ritmos repetitivos (P 34)

Meu corpo é um só o que há de diferente dentro da sala de aula é que preciso estar ocupando o maior tempo possível os planos baixo e médio e fora da sala o plano alto (P35)

Em sala de aula meu corpo não está só. Ele esta diante de outros corpos em processo de aprendizagem e desenvolvimento. Tanto cognitivo quanto social (P42).

Outros professores têm opiniões divergentes, mas suas justificativas estão pautadas sempre na Educação Infantil, na relação com os alunos e no modo como compreendem a linguagem corporal:

Não. A linguagem corporal para mim é única. Eu a uso a todo o momento para me expressar. Seja dentro ou fora da sala de aula (P1)

Sim. O corpo que está em sala de aula tem a intenção de educar, é outra postura, o corpo é flexível e adaptável. O corpo fora de sala significa outras coisas dentro de cada contexto. Ex.: quando estou descasando meu corpo relaxa. Quando estou na academia fazendo hidro, é outra postura, etc (P19).

Sim, percebo que há diferenças, em sala de aula meu corpo está voltado para as crianças, meu corpo se comunica; fala, escuta a linguagem das crianças. Um corpo que precisa estar atento, um corpo que ensino (mente e corpo) e fora de sala um corpo adulto, um corpo flexível, um corpo que impõe a linguagem verbal, etc (P24).

Não. Utilizamos o corpo como se o mesmo estivesse dividido "dentro e fora da escola" esse tipo de prática corporal é a falta de preparo dos profissionais. [...] Depois do curso percebi que não devemos fazer diferença ao nosso corpo quando estamos e ambientes diferentes. Devemos sim cuidar, utilizar, trabalhar, movimentar e nos expressar em relação ao nosso corpo em qualquer lugar. Percebi que meu corpo deve ser o mesmo independente do lugar que estou (P25).

Sim, sou um corpo de referência na sala, constantemente observado e solicitado. Fora de sala meu corpo vive outras emoções e necessidades naturais (P31).

As respostas e categorias identificadas por meio da aplicação do questionário final permitem acreditar em uma mudança positiva nas concepções de corpo que esses professores possuíam antes de concluir o curso de aperfeiçoamento. Muitas respostas nos apontam que há um cuidado em pensar, sentir ou escrever sobre corpo e corporeidade. Por outro lado, é verdade que esses conceitos por vezes se perderam e alguns antigos paradigmas pareceram se reconstruir em algumas falas.

Apesar disso, há um sentimento muito positivo em relação a esse movimento retratado aqui por meio da fala desses professores. É perceptível a influência do curso em suas reflexões e elaborações de conceitos, no novo modo de olhar a Educação Infantil e a criança pequena. O mais importante, no entanto, refere-se à capacidade de olhar para si e poder se enxergar e compreender enquanto corporeidade em constante (re)construção.

Sabe-se que essa pesquisa ainda não pode afirmar como essas experiências reverberaram (ou não) na práxis desses professores-cursistas, pois não foi posteriormente realizada nenhuma visita de campo a nenhuma das instituições de Educação Infantil RMBH contempladas pelo projeto. Mesmo assim, compreender de

que modo esses participantes conceituam seu próprio corpo já esclarece e aponta bons caminhos.

É recompensador e faz com que boas perspectivas acerca da melhoria na Educação Infantil da RMBH se sustentem. Identifica-se, através do questionário final, que após a conclusão do curso houve uma maior expressão de RS que trataram a corporeidade segundo uma perspectiva global.

Apesar de algumas falas ainda denunciarem a dificuldade encontrada por alguns professores para tratar do próprio corpo, estando estes sempre construindo respostas em cima da corporeidade das crianças, percebe-se uma maior proximidade nas concepções apresentadas.

Diante disso, acredita-se que as reflexões propiciadas ao longo do curso contribuíram para que novas concepções se construíssem e, conseqüentemente, novas ações e novas escolhas para esse grupo. É nessa constatação que sustentamos a hipótese de que é possível promover modificações acerca das concepções de corpo, por vezes tradicionais, presentes no cotidiano de professores da Educação Infantil. Espera-se, por meio dessas transformações, que a Educação Infantil passe a fundamentar-se em princípios que tratem a criança e o professor sob uma perspectiva corporal integrada, compreendendo que o corpo e suas respectivas concepções se estruturam também socialmente e se caracterizam como instrumento de relação com o mundo. Sobre isso, finalizamos essa parte da pesquisa com uma citação de Freire que corrobora e reitera nosso entendimento de corpo.

[...] o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente (Paulo Freire, 2006, p. 92).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - SOBRE ESTE NÃO-LUGAR DO CORPO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta última parte da pesquisa, após a apresentação de resultados no capítulo anterior, expõe-se algumas reflexões acerca do tema abordado nessa dissertação - a relação entre a linguagem corporal, a Educação Infantil e as Representações Sociais sobre o corpo de oitenta professores que integram a Rede Municipal Belo Horizonte e Região Metropolitana.

Os caminhos percorridos por essa pesquisa, no que se refere às escolhas metodológicas, contaram com diferentes instrumentos de pesquisa - revisão bibliográfica, observação participante, aplicação de questionário e registro fotográfico. Os resultados obtidos neste processo serviram de base para as reflexões apresentadas nesse capítulo.

Muitas interrogações acompanharam essa pesquisa desde o início: a Educação Infantil pela relevância e abrangência de seu campo de estudo admite inúmeras possibilidades e vieses para a pesquisa. Já as temáticas relacionadas à linguagem corporal, com olhares delimitados para o corpo do professor tal como buscou este trabalho, configura-se como uma discussão recente quando comparada a outras e por isso ainda apresenta escassez de produção teórica específica.

Esta dificuldade em encontrar estudos específicos foi explicitada na pesquisa por referenciais bibliográficos do capítulo 1, que apresentou um número muito restrito de ocorrências. Após uma busca em 156 livros que integram a biblioteca do GestoLab - UFMG, apenas 20 apresentavam a palavra corpo em seu título ou índice. Por outro lado, nenhum se dedicava ao corpo do professor e aqueles em que a palavra corpo estava presente não se destinavam a abordá-lo com o mesmo enfoque desejado.

A combinação entre a dificuldade inicial de delimitação do objeto de pesquisa e a pouca produção teórica específica contribuiu para que, num primeiro momento, uma rede de questões compusesse essa proposta. Apesar disso, o amadurecimento do trabalho propiciou uma clareza em relação ao objeto de pesquisa permitindo que algumas das muitas questões que a integravam se elucidassem. Ao mesmo tempo uma questão se manteve e configurou-se como a questão central desse trabalho: qual a concepção de corpo dos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte e Região Metropolitana?

Na tentativa de elucidar esta questão foram escolhidos como sujeitos desta pesquisa os professores-cursistas do curso Educação Infantil, Infâncias e Arte. Deste momento em diante fez-se necessária a investigação do perfil dos professores participantes, como descrito no capítulo sobre a metodologia. No grupo composto por 80 cursistas, cuja área de atuação é a Educação Infantil de Belo Horizonte e Região Metropolitana, identificou-se a presença majoritária de mulheres já que , foi havia apenas um professor do sexo masculino. A discrepância entre o número de participantes dos gêneros masculino e feminino, discutida anteriormente por caracterizar-se como um padrão recorrente no contexto histórico da Educação Infantil, reitera ainda mais essa ocorrência quando se pensa que a função exercida pelo único homem participante dessa pesquisa não era a de professor, mas sim a de supervisor em sua instituição de trabalho. Esta constatação corrobora autores como Ramos (2011), que apresenta estudos relacionados à presença do homem na Educação Infantil e sobre como a prática do educar-cuidar ainda não é vista como função masculina.

Quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil dos pesquisados verificamos os seguintes percentuais: 22,50% há menos de 5 anos, 32,50% entre 5 e 10 anos e 45% com mais de 10 anos de atuação. Quanto à faixa etária dos participantes, o maior percentual foi o de professores que possuem entre 35 e 45 anos (51,25%), sendo que nenhum professor do grupo pesquisado possui menos de 25 anos.

Sobre o grau de formação dos participantes, dado muito relevante para essa pesquisa, vê-se que a grande maioria possui ensino superior completo (78,75%). Neste grupo um número significativo possui pós-graduação (36,51%), Esta constatação sinaliza a busca da qualificação do profissional que atua na Educação Infantil da RMBH corroborando muitos estudos que apontam para a relação entre a formação do professor e a qualidade de ensino na Educação Básica (KISHIMOTO, 1999; TANCREDI, 1998). Sobre essa relação Baptista (2014), diz que “dentre os diversos aspectos a serem contemplados para que se supere o desafio de assegurar às crianças menores de seis anos o seu direito à educação, demos especial destaque à questão da formação do professor” (BAPTISTA,2014, p.44)..

Após a pesquisa sobre o perfil do grupo participante, propusemos a investigação sobre as concepções de corpo desse grupo, questão central dessa dissertação, a partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovic (2005), Jodelet (2001) e Abric (2001). A partir das premissas desta proposta teórica, ao conhecer o modo de

interpretar e pensar a realidade cotidiana de determinado grupo, seria possível compreender sua organização de funcionamento cognitivo, construído por meio de relações de componentes diversos que a constituem: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos e culturais (SÊGA, 2000). Dessa maneira, ao conhecer os “universos consensuais” (ABRIC, 2011) acerca do corpo, construídos pelos participantes dessa pesquisa, foi possível aproximar-se de concepções de corpo que, provavelmente, influenciam (intencionalmente ou não) o trabalho desenvolvido com a linguagem corporal em sala de aula.

Partindo das respostas obtidas através questões discursivas do questionário inicial, foi possível realizar a categorização de concepções de corpo dos professores em 12 diferentes tipos de Representações Sociais, as quais se mostraram por vezes, contraditórias. Muitos cursistas utilizaram dois ou três tipos de representação diferentes e poucos conseguiram construir definições sobre o corpo que permitissem a classificação em apenas uma representação.

Essa heterogeneidade de concepções, cujos significados ocupavam lugares contraditórios em um mesmo respondente, demonstra que, para muitos professores, ainda existe dificuldade em definir de maneira clara o significado do corpo.

Outro aspecto importante é que em várias respostas dadas à questão O que significa corpo para você, foi constatada a compreensão de que o corpo não pertencia ao contexto da escola, mas, ao mesmo tempo, era identificado como elemento de comunicação, por exemplo. Seria possível o corpo não desempenhar função comunicativa na Educação Infantil? Essa desconexão presente nas vozes desses professores sinalizou que resquícios de uma educação tradicional ainda se mantêm nas escolas de hoje, condição que dificulta a integração da corporeidade aos processos de aprender e ensinar. Assim, considerando que as Representações Sociais identificadas apontam uma possível dificuldade em articular concepções de corpo mais coesas, questiona-se se essa condição não estaria reverberando na práxis docente desses professores, uma vez que o modo como esses professores veem seu próprio corpo implicariam em orientações de condutas. Isso posto, o modo como estes professores entendem e definem corporeidade sinaliza também de que maneira lançam olhares sobre a corporeidade daqueles que estão a sua volta no contexto escolar, as crianças pequenas.

As experiências vivenciadas durante a pesquisa, no Projeto Linguagem Corporal e no Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte mostraram que, para muitos professores, os trabalhos intencionais com linguagem corporal - aos moldes do que afirmam o Documento das Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009) e autores como Raymond Gibbs (2006) e Merleau Ponty (1999) - assumiram o lugar da descoberta.

As vivências com a linguagem corporal propiciadas às duas turmas do curso (2013 e 2014), permitiram que muitos professores da Rede Municipal da RMBH, tivessem momentos de reflexão acerca da corporeidade e sua intrínseca relação com a Educação Infantil. Assim, essa experiência de descoberta justifica-se primeiramente por conduzir o olhar desses professores para seu próprio corpo e, em segundo lugar, por mediar mudanças sobre esse modo de olhar.

A seguir são apresentadas algumas fotos que ilustram essa mudança de percepção: a primeira no Projeto Linguagem Corporal, quando as professoras experimentaram junto à equipe e às crianças, uma instalação de tecidos e vivenciaram as diversas possibilidades do corpo numa nova organização espacial. Na Fotografia 14, de maneira natural, assim como as crianças a sua volta, a professora deita sobre o tecido, sem buscar formas estruturadas para esse corpo: o objetivo é a experiência.

Fotografia 14 - Proposta desenvolvida pelo Projeto Linguagem Corporal em UMEI de BH



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto de Extensão em 2013

Já na Fotografia 15, ainda sobre as formações do Projeto Linguagem Corporal, professoras de outra UMEI experimentam massagear o corpo das colegas e em seguida foram massageadas, sob orientação da coordenadora do Projeto - momento que retrata como a aprendizagem e as experiências pelas vias corporais são importantes e devem estar presentes no contexto da escola.

Fotografia 15: Formação teórico-prática realizada na UMEI Vila Conceição em 2012.



Fonte: Registro feito pela equipe do Projeto de Extensão em 2013

Na Fotografia 16, vê-se a execução um exercício proposto em uma das aulas da Linguagem Corporal no Curso de aperfeiçoamento Educação Infantil Infâncias e Arte no qual as professoras aprendem sobre os sistemas que estruturam o corpo, a partir do toque no corpo do outro.

Fotografia 16 - Professoras-cursistas em exercício proposto nas aulas de Linguagem Corporal



Fonte: Registro feito pela equipe do Curso de aperfeiçoamento em 2013

Essa mudança de percepção a respeito do corpo reitera-se quando se compara os dados do questionário inicial com os do questionário final da turma de 2013. Se inicialmente o corpo do professor encontra-se em um “não lugar”, haja vista a condição transitória assumida nessa etapa da pesquisa, a qual reverberou em Representações Sociais tão diferentes, a segunda amostra de dados nos apresenta uma perceptível delimitação nessas concepções.

No questionário inicial, aplicado a um grupo de 80 professores, chegamos à identificação de 12 tipos de Representações Sociais. Vale destacar que algumas

dessas concepções reforçavam a noção de que ainda estão presentes na educação resquícios de uma educação tradicional, em que o corpo era colocado fora dos processos de ensino e aprendizagem, como RS7 (Dicotomia corpo-mente). Assim, estando a cognição afastada da corporeidade o corpo assumia, no contexto escolar, papel de moeda de troca, (STRAZZACAPPA, 2001), ligado às punições e à disciplina, como afirma Foucault (2013) em *Vigiar e Punir*. Sobre isso a presença das representações RS12 (Disciplina, domínio, controle) e RS3 (Unidade fisiológica/estrutura de locomoção) nos dados compilados reforçam que o processo de escolarização do corpo e seu distanciamento das práticas educacionais ainda é uma constante. Como discutido anteriormente no capítulo dedicado à fundamentação teórica, a escola enquanto espaço moral-disciplinador, desenvolveu modelos de controle e conformação de comportamento, que além dos pressupostos ideológicos deliberados, se aplicam também por meio do adestramento objetivo dos corpos. Pelas palavras do autor, vê-se que “[...] com o aumento do número de alunos, faz-se necessária a organização dos controles” (FOUCAULT, 2013, p. 118).

Quando a análise de dados do questionário final foi realizada, percebeu-se a necessidade de redefinir o grupo de amostragem do questionário inicial (80 participantes). A redefinição desse subgrupo foi necessária pois duas justificativas: o questionário final foi aplicado somente ao grupo de 42 participantes da primeira edição do curso, haja vista que a segunda oferta ainda não foi concluída. Por outro lado, desses 42 participantes da primeira edição, somente 30 devolveram o questionário final respondido.

Diante disso e buscando manter a fidedignidade da pesquisa, optou-se por buscar as Representações Sociais elaboradas somente pelos 30 participantes que obrigatoriamente responderam ao questionário final, para que a partir daí fosse possível estabelecer comparações entre valores e Representações Sociais encontradas. Após a comparação das respostas, observou-se que algumas destas representações relacionadas aos conceitos duais de corpo e mente, como RS7 (dicotomia corpo-mente) presente no questionário inicial, foram suprimidas no questionário final. Outra RS também relacionada aos conceitos duais, RS3 (corpo somente enquanto estrutura fisiológica), diminuiu seu percentual no questionário final. Verificou-se que a representação RS12 (corpo como domínio, controle, disciplina) também foi suprimida.

Por outro lado, foi possível observar que a representação RS4 que concebe o corpo a partir de uma perspectiva integrada, aumentou seu percentual em 16,66%. Esse aumento em RS4 nos faz acreditar que muitos desses professores já compreendem que “[...] a ideia predominante é que tanto a organização quanto a função do cérebro se baseiam na integração entre corpo e mente, uma vez que a mente é inerentemente corporificada e estruturada mediante experiências corporais” (SPERANDIO, 2010, p. 35).

Estes resultados foram relevantes para essa pesquisa, uma vez que além de associar as mudanças de concepções aqui relatadas somente às experiências propiciadas pelo Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte, as ocorrências e eliminações de alguns tipos de Representações Sociais identificados ao longo da pesquisa, sinalizam a importância do trabalho da Linguagem Corporal na formação dos professores que atuam na Educação Infantil, seja ela em nível superior ou médio. Assim como a participação no Curso possibilitou ao grupo participante mudanças de concepções sobre o corpo, a inclusão do corpo e suas temáticas na formação desses profissionais pode indicar a resignificação de Representações tão tradicionais como RS7 (dicotomia corpo-mente). Assim, propiciando esse tipo de experiência ainda em sua formação docente, é possível imaginar que a prática pedagógica desenvolvida futuramente por esses professores da Educação Infantil estaria alicerçada em uma proposta pedagógica coerente, que sustente uma visão integrada da criança e de seus modos de aprender.

Já na questão 3 do questionário final, quando perguntados sobre a relação corpo e práxis docente, todos os professores responderam positivamente à questão e justificaram sua resposta. Essa mudança nos dados verificados, tanto no que se refere às Representações Sociais de corpo quanto no padrão de totalidade de respostas acerca da ligação entre corpo e práxis docente representam sinais de que um importante elemento da Educação Infantil também vem sendo repensado: o binômio educar-cuidar, pilar das práticas pedagógicas e escolhas metodológicas no contexto da Educação Infantil.

No passado havia uma tendência a compreender a educação para a criança pequena focada muito mais no cuidado, haja vista a histórica tendência assistencialista que guiava a Educação Infantil em nosso país, especialmente aquela relacionada à parcela pobre da população: assim, o cuidar não estava integrado à ação de educar. Essa realidade da Educação Infantil novamente nos faz retomar as

noções de visão dual entre mente e corpo cujos resquícios estiveram presentes na Educação brasileira por muitos anos. Assim, estando o corpo fora dos processos de educar e aprender, já que pelas vias da corporeidade não havia aprendizagem, a criança estava fadada, muitas vezes, apenas à satisfação de cuidados básicos como higiene e alimentação, por exemplo.

Sabe-se que essa noção puramente assistencialista tem mudado significativamente nas últimas décadas. As mudanças acerca do entendimento da criança como ser capaz, sujeito histórico e social, demanda um olhar diferente sobre as diferentes linguagens que a criança utiliza para aprender:

Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Essa mudança de concepção sobre a criança despertou a necessidade de formação de um profissional com perfil diferenciado, que fosse capaz de atuar contemplando o binômio educar-cuidar de maneira efetiva. Sobre isso os RCNEI afirmam que “[...] as novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade” (BRASIL, 1998, p. 23), que propiciem condições para que a criança pequena desenvolva sua autonomia.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, além de facultar o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Essas mudanças de percentual mostraram que reflexões importantes sobre uma perspectiva integrada sobre corporeidade efetivou-se de alguma maneira durante o Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte. Por isso, destaca-se também a importância de cursos de formação continuada para a qualificação desses profissionais, como instrumentos de complementação e/ou atualização de conteúdos, como no caso da Linguagem Corporal. Tal qualificação faz-se mais necessária em se tratando de grupos cujo perfil de formação ainda apresenta alguns

profissionais cujo grau de escolaridade encontra-se em nível médio¹⁶, como identificado aqui. A qualificação continuada contribui para que trocas de experiências efetivem-se, promovam reflexões e reverberem positivamente, qualificando a prática. Sobre isso, BAPTISTA (2014) afirma que

A existência de cursos de especialização e de aperfeiçoamento com programas definidos por especialistas da área e com a oferta assegurada por meio de parcerias entre Governo Federal, Universidades e poder público municipal é, sem dúvida, uma iniciativa auspiciosa e apresenta, ao mesmo tempo, um novo desafio, o de superar as tradicionais ações fragmentadas, esporádicas, superficiais e distantes da realidade da sala de aula que durante muito tempo caracterizaram as ações de formação a que foram submetidos os profissionais da Educação Infantil (BAPTISTA, 2014, p. 40).

Tendo em vista as mudanças ocorridas durante as etapas dessa pesquisa, antes e após a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte e considerando que essas ressignificações devem ser possibilitadas também nos cursos de formação e formação continuada, com a inclusão da temática corpo em seus eixos estruturantes, acredita-se que essa pesquisa conseguiu identificar dois lugares ocupados pelo corpo do professor da Educação Infantil. Dois lugares inicialmente distantes, mas não fixos: lugar de transição ou oscilação.

Da identificação de um “não lugar” passamos ao lugar das perspectivas e mudança de olhares: o corpo assume, então, o lugar da provisoriedade. Ainda que a provisoriedade também não delimite um lugar específico para esse corpo ocupar na escola, acredita-se ser este - o lugar da reflexão contínua - o mais coerente com o processo de ensinar e aprender, pois em vista da dinamicidade própria à educação, seria incoerente idealizar padrões fixos.

A fim de reforçar as considerações apresentadas neste capítulo, acrescento um apontamento relevante sobre novas concepções sobre a Educação, recorrendo a Paulo Freire (1997): importa evidenciar a ideia do ser humano inacabado, portanto

¹⁶ No Brasil, a formação para atuar na Educação Básica deve se dar em nível superior, admitindo-se, entretanto, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. De acordo com a legislação nacional, os cursos em nível superior responsáveis pela formação do professor da Educação Infantil são os cursos de Pedagogia e Normal Superior (BAPTISTA, 2014, p. 34).

próximo à noção de transitoriedade referida. Concepções que conferem à educação o lugar da formação.

O que quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...] (FREIRE, 1997, p. 20).

Dessa forma, percebe-se que esse ser-humano-professor, sujeito a (re) transformações e autor também de muitas delas, nessa pesquisa, foi convidado a um processo de reflexão acerca de sua corporeidade. Assim, além de quebras de dicotomias e paradigmas, o corpo do professor da Educação Infantil de Belo Horizonte e região metropolitana assumiu o lugar da provisoriedade, resultado de reflexões vivenciadas por esses sujeitos durante o curso Educação Infantil, Infâncias e Arte, mas sempre disponível a outras e diversas reflexões e novas estruturações, advindas desse permanente processo de formação no qual se encontra.

Esse pensar proposto a partir da ação, tal como se verificou nesse trabalho, representa um indicador de mudanças acerca do trabalho intencional da linguagem corporal em sala de aula:

“[...] as novas propostas pedagógicas e didáticas têm dado ênfase à necessidade de os professores estarem constantemente refletindo sobre suas ações: a partir de suas ações, sobre suas ações e durante suas ações” (BAPTISTA, 2014, p.43).

Ainda sobre a importância da reflexão a partir da ação, tão necessária à Educação Infantil, a autora aponta:

Além disso, por meio da reflexão, o professor é também capaz de questionar as estratégias utilizadas e descobrir as teorias implícitas que fundamentam sua ação. Essa reflexão-na-ação, segundo Schon (1992), torna o profissional um pesquisador que define os meios e os fins da sua ação de forma interativa (BAPTISTA, 2014, p.43)

Dessa maneira, diante das mudanças de concepções de corpo apresentadas nos dados compilados, da importância da reflexão na ação e da identificação de um lugar provisório do corpo de 30 dos 80 professores participantes dessa pesquisa acredita-se que novos olhares e um novo entendimento sobre a corporeidade do

professor da Educação Infantil precisam ser implementados constantemente, a fim de sanar alguma escassez de experiência durante a formação de cada um deles.

Discutir a respeito do corpo do professor da Educação Infantil não quer dizer, portanto, que se deva incluir essa temática no contexto educacional. É precisar manter vivas as reflexões e experiências que perpassam as descobertas e, conseqüentemente novas concepções, novas condutas. Como a própria educação, ávida por dinamicidade de pensamentos, as concepções de corpo apresentadas mostram-se coerentes com o lugar de transitoriedade ocupado.

Dessa maneira, ao se depararem com um espaço onde foi possível trabalhar, refletir, construir e reconstruir conceitos tradicionais acerca do corpo, o grupo de professores da Educação Infantil participante dessa pesquisa sinalizou transformações importantes sobre concepções de corpo. Além disso, considerou que suas reflexões tendem a reverberar na práxis docente.

O que o professor é, como ele se vê e como desempenha a sua função profissional mantém estreita relação com sua prática docente. As funções do ser-humano-docente não se dissociam quando ele está em sala de aula. Sobre essa relação dialógica, tem-se que “as identidades profissionais e as identidades pessoais estabelecem relações análogas em diversas dimensões: a identidade feminina, a identidade de classe, a identidade étnica. (BAPTISTA,2014, p. 45).

Desse modo, deseja-se que este lugar da provisoriedade funcione como uma mola propulsora para incitar novos olhares, novas concepções e anseio pelo conhecimento não só das temáticas corporais, mas também daquelas à elas relacionadas.

Sobre o lugar corpo na educação, tema norteador dessa pesquisa, Nóbrega (2005) ilustra e, de maneira brilhante, corrobora nossos pensamentos. De modo sucinto, porém eficaz, aponta esse lugar do corpo, ao dizer que,

Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais (NÓBREGA, 2005, p.610).

Essa pesquisa não finda em si mesmo. Existem, ainda, questões importantes a serem investigadas, dentre elas a relevância de pesquisas futuras que se debrucem sobre a relação entre as Representações Sociais de corpo e a prática docente no contexto da Educação Infantil a partir de um estudo comparativo.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai,
mas eu preciso ser outros.
Eu penso renovar o homem usando
borboletas.

Teorema da Incompletude. (Manoel
de Barros, 1993)

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. **O estudo experimental das representações sociais** . In: JODELET, Denise (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

AQUINO, L. M. M. L. L. **O lugar do erro na educação infantil: a construção do conhecimento das professoras**. Tese de doutorado. UFF: Niterói, 2002.

ARANHA, M.L.A, MARTINS. M.H P.M. **Filosofando: introdução à filosofia**. Editora Moderna. SP, 1993

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BASEI, A. P. **O movimentar-se humano na educação infantil: contribuições da educação física para o desenvolvimento da criança**. Revista Digital, Buenos Aires, v. 13, n. 125. 2008.

Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd125/contribuicoes-da-educacao-fisica-para-o-desenvolvimento-da-crianca.htm>>.

Acesso em: em 25/02/2013.

BAPTISTA, Mônica Correa. **Formação do Professor da Educação Infantil: desafios para construção de um direito social da primeira infância**. In: PEREIRA, A. C. C, FIGUEIREDO, R. C. Formação, experiência e criação: curso educação Infantil, Infâncias e Arte. UFMG/ FaE. Belo Horizonte, 2014.

BARROS, Manoel de. **O livro das Ignorâncias**. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BELO HORIZONTE. **Desafios da formação: proposições curriculares para a Educação Infantil Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH**. BH., 2009.

Disponível em:<<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/>>

Acesso em: no dia 25/07/2013.

BRASIL . **Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Senado Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. Secretaria do Estado do Distrito Federal. Distrito Federal, 2013.

Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>.

Acesso em: em 02/04/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

_____. **Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI)**, 1998.

BERTHERAT, T. **O corpo tem suas razões**: antiginástica e consciência de si. SP: Martins Fontes, 1998.

BORGES, V. D; BRANCO, R. S.; GONÇALVES, M. **O Audiovisual como Documento Histórico**: registro da memória do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação: Mato Grosso, 2011. Disponível em: <http://intercom.org.br/papers/regionais/centrooeste2011/resumos/R27-0307-1.pdf>
Acesso em: no dia 01/12/13.

BRETON, D. Le. **A Sociologia do corpo**. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2012.

CHIZZOTTI, A. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, I. Novos enfoques da pesquisa educacional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 85-98.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o Corpo. Pensar com Foucault**. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2013.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. SP: Martins Fontes, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: educação Infantil. Secretaria do Estado do Distrito Federal: Distrito Federal, 2013.

EFLAND, A. D. **Emerging visions of art education**. In: Efland, Arthur D. Handbook of research in policy and art education, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum New York, 2002, p. 691–700.

FERNANDES, U. J. F. **O corpo em Merleau-Ponty**: percepção, significado e sua ipseidade intersubjetiva. Cadernos de Graduação. Campinas:, Editora da UNICAMP, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 20ª edição Editora Vozes: Rio de Janeiro, 1999.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006

_____, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, G. G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade.** Ijuí, RS: Editora UNIJUI, 1999.

GALVAO, M.C.B. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: Laércio Joel Franco, Afonso Dinis Costa Passos. (Org.). **Fundamentos de epidemiologia.** 2ed. A. 398 ed. São Paulo: Manole, 2010, v. , p. -377.

GARANHANI, M. C. e MORO, V. L. **A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII.** Revista Educar, Editora da UFPR:. Curitiba. Nº 16, 2000.

GIBBS, R. W. **Embodiment and cognitive science.** New York: Cambridge University Press, 2006.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro, 2004

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, cap. 1, p. 17-44.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, CEDES Dezembro 1999.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf>.

Acesso em: em 03/06/2014.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana.** Campinas: EDUC. São Paulo, 2002.

MACHADO, B. F G. **Visão e corporeidade em Merleau-Ponty.** Argumentos: revista de Filosofia. Ano 2. Nº 3, 2010.

Disponível em: http://www.filosofia.ufc.br/argumentos/pdfs/edicao_3/10.pdf

Acesso em: em 10/09/13.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2012.

MINAS GERAIS. **Desafios da formação: Proposições Curriculares para a Educação Infantil.** Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH. BH. Volume 1. 2013. Versão digital.

MONTANO, V. R. R. **Corporeidade, Educação Infantil e Formação Docente.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. UFBA. BA, 2007.

Disponível

em:

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10551/1/Dissertacao_Vera%20Montano.pdf

Acesso em: no dia 10/08/2013.

MORENO, L. G. **Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil**. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. Londrina: Humanidades. 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NEGRÃO, Ronaldo Ferreira. **Educação Física: a educação da “fiscalidade” humana**, São Paulo. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1999.

NÓBREGA, T. P. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educação & Sociedade., volume 26. Número 91. P. 599-615. Campinas– SP. Maio/Ago, 2005.

Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
Acesso em: 04/04/2012.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Navegando Publicações, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

PEREIRA, A. C. C. **Linguagem Corporal**. In: BELO HORIZONTE. Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal e Creches conveniadas de Belo Horizonte. Belo Horizonte. Minas Gerais, p. 63-105, 2009.

Disponível em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/>
Acesso em: no dia 25/07/2013.

_____, A. C. C. **Os gestos da mão e a referenciação: investigação de processos cognitivos na narrativa oral**. Tese doutorado. Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte. Minas Gerais, 2010.

Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8TELM4>
Acesso em: no dia 15/07/2013

_____, A. C. C. **A linguagem corporal no currículo da educação infantil: o corpo que transita entre o cuidar e o educar**. XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito. Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista: São Paulo, 2012.

_____, A. C. C. **Citação oral** na palestra Linguagem Corporal realizada no Centro Universitário UNI-BH no XVIII Seminário Infância na Ciranda da Educação. Belo Horizonte. Minas Gerais. 12/09/2012.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 13, n. 5, p. 717-722. Ribeirão Preto: EERP/USP, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, M. **A infância como construção social**. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, Portugal, 1997, p. 33-73.

PIOVESAN, A e TEMPORINI, E. R. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. *Revista Saúde Pública*, 29 (4), 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10> Acesso em: em 01/08/2013.

PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POPE, Catherine; MAYS, Nick. **Reaching the parts other methods cannot reach: on introduction to qualitative methods in health and health service research**. In: *British Medical Journal*, nº 311, 1995, p. 42-45. ,

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte– M.G.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. Belo Horizonte, 2011.

RODRIGUES, J. F. **Corporeidad y aprendizaje: una relación política**. Dissertação (Mestrado). Universidad Tecnológica Intercontinental. Paraguai, 2007. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/corporeidad-aprendizaje-relacion-politica-pedagogica/corporeidad-aprendizaje-relacion-politica-pedagogica.pdf> Acesso em: em 19/10/2013.

RODRIGUES, J. C. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

SANTOS, N. F. R. **Educação infantil no Brasil: o paradigma entre o cuidar e o educar no centro de educação infantil**. Monografia. Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/Nathalia%20Fernanda%20Ribeiro%20dos%20Santos.pdf> Acesso em: 19/07/2013.

SANTOS, L. *Certas Coisas*. In: **Todo Azul**. WEA. São Paulo. 1984.

SÊGA, Rafael Augustus. **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici**. Anos 90 *Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRG, Porto Alegre*, nº 13, julho de 2000. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf> Acesso em: em 20/05/2014

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SPERANDIO, N. E. **O Modelo Cognitivo Idealizado no Processamento Metafórico**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São João Del Rei, 2010.

Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/DISSERTACOES_2/o_modelo_cognitivo.pdf
Acesso em: em 10/07/2014.

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes. Volume 21. Número 53, p. 1-11, São Paulo, 2001.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. **Ciência & Educação: UNESP, Bauru**. 1998, vol.5, n.2, p. 71-79.
Acesso em: no dia 14/06/2014.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. Tese de Doutorado. Campinas. São Paulo, 2008

Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000437229&fd=y>
Acesso em: em 04/04/2014.

VAZ, A. F. **Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais**. In: VAZ, Alexandre Fernandes, SAYÃO, Deborah Thomé, e PINTO, Fábio Machado. Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física. UFSC. SC, 2002, p.85-107.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

APÊNDICE A – Modelo de questionário inicial



Curso de Educação Infantil Infâncias e Arte Formulário de Inscrição

1. NOME COMPLETO:

2. SEXO:

Masculino.

Feminino.

3. FAIXA ETÁRIA:

Menos de 25 anos.

De 25 a 35 anos.

De 35 a 45 anos.

Maior que 45.

4. - EMAIL:

- TELEFONE:

- CELULAR:

5. POSSUI ALGUMA REDE SOCIAL:

Não.

Sim. Qual?

6. ESCOLARIDADE?

Fundamental.

Médio.

Universitário completo. Qual curso?

Universitário incompleto Qual curso?

Pós-graduação: Não () Sim Qual especialização?

7. HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Menos de 5 anos.

Entre 5 e 10 anos.

Mais de 10 anos.

8. EM QUAL(AIS) UMEI(S) VOCE TRABALHA ATUALMENTE?

9. QUAL SUA FUNÇÃO?

-

10. COM QUAL FAIXA ETÁRIA VOCÊ TRABALHA?

-

11. O QUE SIGNIFICA CORPO PRA VOCÊ?

-

12. VOCÊ JÁ TEVE EXPERIÊNCIA COM ALGUMA ATIVIDADE CORPORAL?

Sim, antes da minha formação. Qual atividade?

Sim, durante minha formação. Qual atividade?

Sim, após minha formação. Qual atividade?

Nunca tive nenhuma experiência.

13. NO SEU PLANEJAMENTO ANUAL OU SEMESTRAL VOCÊ JÁ CONSIDEROU O TEMA "CORPO" COMO ELEMENTO A SER TRABALHADO?

Não.

Sim. Com quais objetivos?

14. DURANTE SUAS AULAS, VOCÊ REALIZA ATIVIDADES QUE TRABALHAM O CORPO DOS ALUNOS?

Não.

Sim. Com qual objetivo?

15. NAS ATIVIDADES ACIMA:

Você participa.

Você observa.

Dê alguns exemplos.

16. EXISTE ALGUMA RELAÇÃO ENTRE A SUA LINGUAGEM CORPORAL E SUA PRÁTICA DOCENTE?

Sim.

Não.

Justifique e dê um exemplo.

17. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA PBH?

Sim.

Não.

18. CASO A RESPOSTA ANTERIOR SEJA AFIRMATIVA, RESPONDA: VOCÊ LEU AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PBH?

Integralmente.

Parcialmente.

Algum capítulo específico. Qual ou quais?

19. NO SEU COTIDIANO DA UMEI, QUAL(AIS) LINGUAGEM(NS) DESCRITA(S) NAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES DA PBH É (SÃO) TRABALHADA(S) COM MAIOR ÊNFASE?

Linguagem oral.

Linguagem escrita.

Linguagem matemática.

Linguagem visual.

Linguagem digital.

Linguagem corporal (teatro e dança).

Linguagem musical.

20. VOCÊ ACREDITA QUE DURANTE SUA FORMAÇÃO, O PROFESSOR É PREPARADO PARA DESENVOLVER OU CONTEMPLAR TODAS AS LINGUAGENS CONTIDAS NAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES?

Sim.

Não.

Justifique.

Autorizo a utilização de imagens (fotos e vídeos) eventualmente coletadas durante a realização do *Curso Educação Infantil, Infâncias e Arte* e sua possível veiculação em congressos e eventos afins de divulgação artística e/ou científica.

Sim () Não

Assinatura: _____ Data: /03/2013

APÊNDICE B – Modelo de questionário final



QUESTIONÁRIO

1. NOME COMPLETO: _____

2. O QUE SIGNIFICA CORPO PRA VOCÊ?

3. EXISTE ALGUMA RELAÇÃO ENTRE A SUA LINGUAGEM CORPORAL E SUA PRÁTICA DOCENTE?

() Sim.

() Não.

Justifique e dê um exemplo.

4. VOCÊ ACHA QUE HÁ ALGUMA DIFERENÇA ENTRE O SEU CORPO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA?

() Sim.

() Não.

Justifique.

5. VOCÊ VÊ ALGUMA RELAÇÃO ENTRE A LINGUAGEM CORPORAL E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS ESPECIFICAMENTE?

() Sim.

() Não.

Justifique.

Autorizo a utilização de imagens (fotos e vídeos) eventualmente coletadas durante a realização do Curso *Educação Infantil, Infâncias e Arte* e sua possível veiculação em congressos e eventos afins de divulgação artística e/ou científica.

() Sim () Não

Assinatura: _____ Data: / 03/2013

APÊNDICE C – Busca no banco de dados scielo

APENDICE C: BUSCA NO BANCO DE DADOS SCIELO

Palavras: corpo do professor; educação infantil

The screenshot displays a web browser window with the Scielo search page. The address bar shows the URL: `searchscielo.org/?output=site&lang=pt&from=0&sort=&format=abstract&count=20&fb=&page=1&q=corpo+do+professor+educaçao+infantil&index=&where=`. The page features the Scielo logo and the text "Scientific Electronic Library Online". Below the logo, there is a search bar containing the text "corpo do professor educação infantil". To the right of the search bar, there are dropdown menus for "Todos os índices" and "onde: Brasil", and a "Pesquisar" button. Below the search bar, there is a "Busca-avanzada" link. The main content area displays the message "Não foram encontrados documentos para sua pesquisa". At the bottom of the browser window, there are several advertisements, including one for "Make Money With Google" and another for "Earn \$379/day Using Google". The Windows taskbar is visible at the bottom, showing the system tray with the time 13:34 and date 09/04/2014.

Palavras: corpo do professor; educação infantil

The image shows a screenshot of a web browser window displaying the SciELO search results page. The browser's address bar shows the URL: `search.scielo.org/output/site/lang=pt&from=0&sort=abstract&count=20&cb=&page=1&q=educação+infantil+corpo+professor&index=&where=SCL`. The SciELO logo is visible, along with the text "SciELO Scintific Electronic Library Online". Below the logo, the search results are displayed. The search query is "educação infantil corpo professor" and the results are "Não foram encontrados documentos para sua pesquisa". The browser's taskbar at the bottom shows several open PDF files: "um cidadão.pdf", "momentos no parque.pdf", "eidos da fundad.pdf", "meninos e meninas.pdf", and "INSTITUCIONAL C...pdf". The system tray shows the date and time as 12:54 on 09/04/2014.

Palavras: corpo do professor; infância

The screenshot shows a web browser window displaying the SciELO search results for the query "corpo professor infância". The browser's address bar shows the URL: `search.scielo.org/?output=site&lang=pt&from=0&sort=&format=abstract&count=20&to=8&page=1&q=corpo+professor+infância&index=&where=SC`. The search bar contains the text "educação infan" and the search button is labeled "Pesquisar".

The SciELO logo is prominently displayed at the top center, with the text "SciELO" in a stylized font and "Scientific Electronic Library Online" below it. The search results are displayed in a table format, with the following details:

- Search Query:** corpo professor infância
- Order by:** Relevância
- Items per page:** 20
- Results:** 1 - 1 de 1
- Result 1:**
 - Title:** Atuação ambulatorial do profissional de educação física no atendimento de adolescentes obesos / Outpatient performance of the physical education professional in the care of obese children and adolescents
 - Authors:** Barbosa, Vera Lúcia Peirino; Cazar, Cláudia; Vitol, Márcia Regina; Lopez, Fábio Ancona
 - Journal:** Rev Bras Med Esporte, 5(1): 31-34, ND.
 - Language:** Português
 - Summary (Portuguese):** A frequência da obesidade na infância e adolescência aumentou nos últimos anos. Essa área da saúde não só pelas consequências promovidas pela obesidade na população em geral, mas também pelos prejuízos biopsicossociais, ainda na infância. O tratamento é bastante complexo [...]
 - Summary (English):** The prevalence of childhood and adolescent obesity has increased in recent years. This fact has raised concern in the health care field because obesity in general causes many health problems in the population at large, and also because obesity has many bio-psycho-social implications during childhood [...]

The browser's taskbar at the bottom shows several open PDF files: "um cidade.pdf", "momentos no parque.pdf", "efeitos do fundef.pdf", "meninos e meninas.pdf", and "INSTITUCIONAL C...pdf". The system tray on the right indicates the time as 13:55 on 09/04/2014.

Tema corpo do professor; infância : 1 artigo encontrado

-BARBOSA, Vera Lúcia Perino; CEZAR, Cláudia; VITOLO, Márcia Regina and LOPEZ, Fábio Ancona.

Atuação ambulatorial do profissional de educação física no atendimento a crianças e adolescentes obesos. *Rev Bras Med Esporte* [online]. 1999, vol.5, n.1, pp. 31-34. ISSN 1517-8692.

Palavras: Corpo; educação infantil

The screenshot shows a web browser window with the SciELO search engine. The search query is "corpo educação infantil". The results page displays one result:

1. O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita / The body that writes: conceptual regards about writing acquisition / El cuerpo que escribe: consideraciones conceptuales sobre la adquisición de la escritura

Costa, Marina Teixeira Mendes de Souza; Silva, Daniele Nunes Henrique.
 Psicol. estud., 17(1): 55-62, 10.
 SciELO Brasil | Idioma: Português

Resumo em português
 O presente artigo apóia-se na abordagem histórico-cultural para discutir o papel do corpo no processo de aquisição da escrita. Para tanto, parte das contribuições de Lev Semionovich Vigotski sobre a centralidade da linguagem simbólica na idade pré-escolar (o desenho, o faz-de-conta, o jogo simbólico) é discutida.

Resumo em espanhol
 Este artículo se basea en el enfoque histórico-cultural para discutir el papel del cuerpo en la adquisición de la escritura. Con este fin, parte de las contribuciones de Lev Vigotski Semionovich en la centralidad de la lengua simbólica en la edad pre-escolar (el dibujo, el juego simbólico, el juego de roles) es discutida.

At the bottom of the page, there is a notification: "O plug-in não está instalado" (The plug-in is not installed) with a "Baixar" (Download) button. There are also advertisements for "YAHOO! IMÓVEIS BRASIL" and "Trusmi Imóveis".

Tema corpo –educação Infantil: 9 artigos encontrados

-COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza and SILVA, Daniele Nunes Henrique. **O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita.** *Psicol. estud.* [online]. 2012, vol.17, n.1, pp. 55-62. ISSN 1413-7372.

-SAURA, Soraia Chung. **O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante.** *Rev. bras. educ. fís. esporte* [online]. ahead of print, pp. 0-0. Epub May 28, 2013. ISSN 1807-5509.

-ARVIND, Gaysu R.. **Institutional context, classroom discourse and children's thinking: pedagogy re-examined.** *Psicol. Soc.* [online]. 2008, vol.20, n.3, pp. 378-390. ISSN 1807-0310.

-RICHTER, Ana Cristina and VAZ, Alexandre Fernandes. **Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância.** *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.2, pp. 117-134. ISSN 0102-4698.

-FRONCKOWIAK, Ângela. **Poesia e infância: o corpo em viva voz.** *Pro-Posições* [online]. 2011, vol.22, n.2, pp. 93-107. ISSN 0103-7307

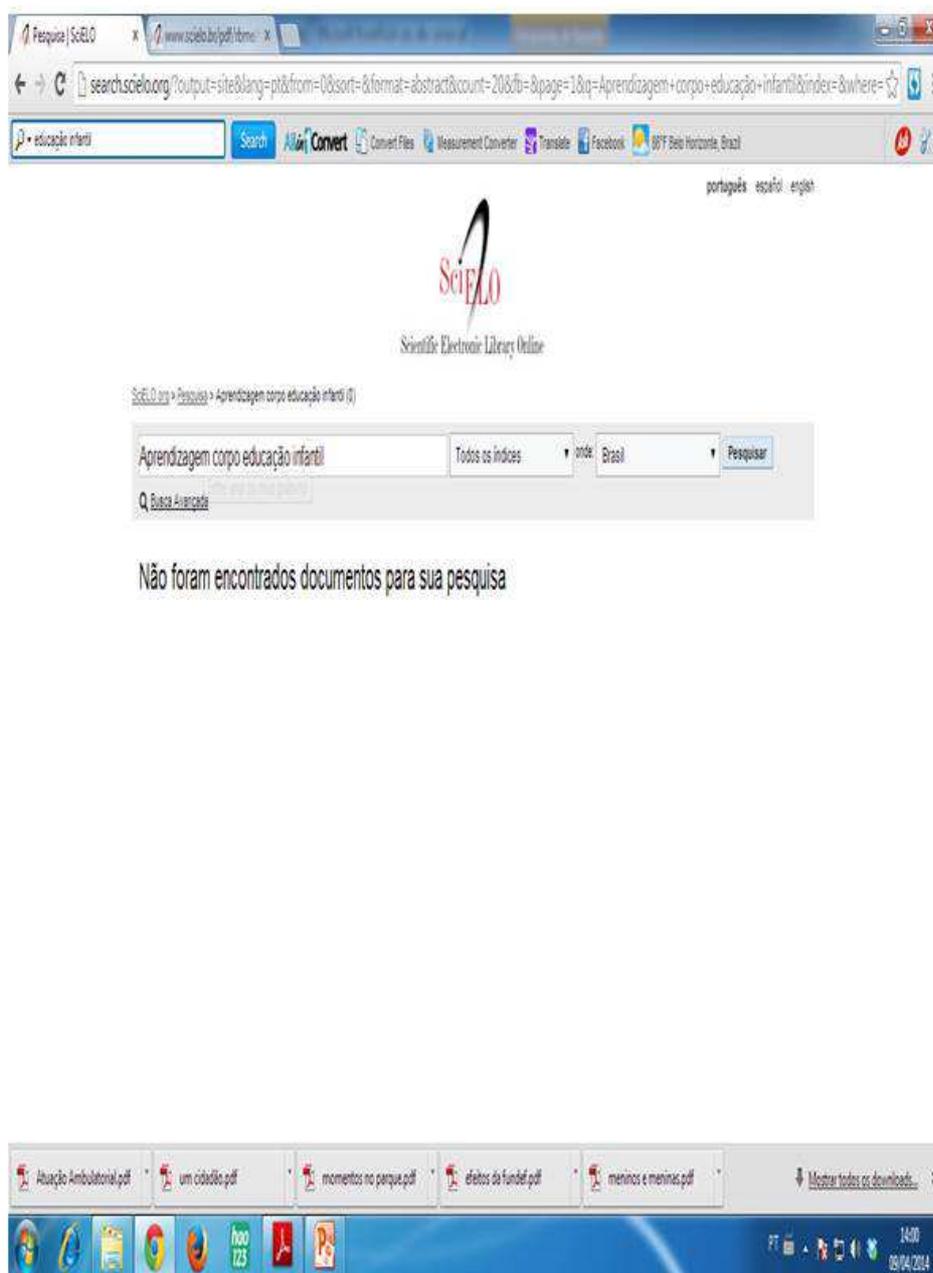
-VIANNA, Claudia and FINCO, Daniela. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder.** *Cad. Pagu* [online]. 2009, n.33, pp. 265-283. ISSN 0104-8333.

-COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz and DUARTE, Vanda Catarina. **Os efeitos do FUNDEF nas políticas educacionais dos municípios mineiros.** *Educ. rev.* [online]. 2008, n.48, pp. 143-170. ISSN 0102-4698.

-RICHTER, Ana Cristina and VAZ, Alexandre Fernandez. **Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2010, vol.36, n.3, pp. 673-684. ISSN 1517-9702.

-PEREIRA, Beatriz; SILVA, Kátia S. S. and SOUZA, Ricardo P. de. **Um cidadão não nasce grandão.** *Saude soc.*[online]. 2009, vol.18, suppl.2, pp. 93-95. ISSN 0104-1290.

Palavras: Aprendizagem; corpo; educação Infantil



The image shows a screenshot of a web browser window displaying a search result on the SciELO website. The browser's address bar shows the URL: search.scielo.org/?output=site&lang=pt&from=0&sort=&format=abstract&count=20&to=&page=1&q=Aprendizagem+corpo+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&index=&where=. The search bar contains the text "educação infantil". The SciELO logo is visible, along with the text "SciELO Scientific Electronic Library Online". The search results section shows the query "Aprendizagem corpo educação infantil" and the location "Todos os índices" and "Brasil". The search button is labeled "Pesquisar". Below the search bar, the text "Q Busca Avançada" is visible. The main content area displays the message "Não foram encontrados documentos para sua pesquisa". The browser's taskbar at the bottom shows several open files: "Atuação Ambulatorial.pdf", "um cidadão.pdf", "momentos no parque.pdf", "deitos da fundat.pdf", and "meninos e meninas.pdf". The system tray shows the date "09/04/2014" and the time "14:00".

Palavras: corpo; aprendizagem, criança

The screenshot shows a web browser window with the SciELO search results page. The search query is "corpo aprendizagem criança". The results are sorted by relevance, and the first result is highlighted. The browser's address bar shows the URL: search.scielo.org/?output=site&lang=pt&from=0&sort=0&format=abstract&count=20&fo=0&page=1&iq=corpo+aprendizagem+criança&index=&where=SCL. The search bar contains "corpo aprendizagem criança". The SciELO logo is visible at the top center. The search results section shows the following information for the first result:

1. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica / Medical and pedagogic discourse: interfaces and implications for pedagogic practices

Franco, Marco Antonio Melo; Cavalho, Alysson Massete; Guerra, Leonor Bezerra

Rev. bras. educ. espec. 16(3): 463-478, TAB

SciELO Brasil | Idioma: Português

Resumo em português

O estudo investigou os efeitos do discurso médico no processo de ensino-aprendizagem escolar, particularmente, como ele tem sido apropriado pelo corpo docente e os seus efeitos nas práticas pedagógicas dos educadores. Trata-se de um estudo qualitativo realizado ao longo do período letivo de 2008. Pa [..]

Resumo em inglês

This study investigated the effects of medical discourse in the teaching-learning process, particularly as it has been appropriated by educators in schools and its effects on these educators' pedagogical practices. The study in question is a qualitative study undertaken during the 2008 school year. [...]

Text completo

The browser's taskbar at the bottom shows several open files: "Atuação Ambulatorial.pdf", "um código.pdf", "momentos no parque.pdf", "efeitos da fundel.pdf", and "meninos e meninas.pdf". The system tray shows the date and time as 14:03 on 09/04/2014.

Tema: corpo; aprendizagem, criança : 2 artigos encontrados

-FRANCO, Marco Antonio Melo; CARVALHO, Alysson Massote and GUERRA, Leonor Bezerra.

Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica.

Rev. bras. educ. espec.[online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 463-478. ISSN 1413-6538.

-CUPOLILLO, Mercedes Villa and FREITAS, Ana Beatriz Machado de.

Diferença: condição básica para a constituição do sujeito. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 2007, vol.11, n.2, pp. 379-389. ISSN 1413-8557.

Palavras: corpo do professor

The screenshot shows a web browser window displaying the SciELO search results for the query "corpo do professor". The browser's address bar shows the URL: `search.scielo.org/?output=site&lang=pt&from=0&sort=&format=abstract&count=20&it=8&page=1&q=corpo+do+professor&index=&where=SCL`. The SciELO logo is prominently displayed at the top center of the page.

The search results are displayed in a list format. The first result is:

- O papel estratégico do corpo docente no programa de pós-graduação / The strategic role of the professor in the graduate program / El papel estratégico del núcleo docente en los programas de posgrado**
 Oliveira, Adriana Cristina de, Ferreira, Márcia de Assunção
 Esc. Anna Nery, 15(2): 227-239, N.D.
 SciELO Brasil | Idioma: Português
 Texto completo

The second result is:

- Prevalence of low bone mineral density in children and adolescents with celiac disease under treatment / Prevalência de baixa densidade mineral óssea em crianças e adolescentes com doença celíaca em tratamento**
 Motta, Maria Eugênia Farias Almeida, Faria, Maria Eduarda Nobrega de, Silva, Giselle Alves Pontes da
 Sao Paulo Med. J., 127(5): 278-282, TAB
 SciELO Brasil | Idioma: Inglês
 Resumo em português

The left sidebar contains filters and options:

- Sua seleção (0)**: [Limpar documentos](#), [Limpar seleção](#)
- Filtrar**: expandir todos, fechar todos
- Coleções**: [EI](#) (32)
- Revista**:
 - Educ. Pesqui. (4)
 - Educ. rev. (2)
 - Interface (Educativ.) (2)
 - Rev. Bras. Ciênc. Esporte (2)
 - Rev. bras. educ. med. (2)
 - Ambient. const. (Online) (1)
 - Audiot. Commun. Res. (1)
 - Avulsos (1)

The bottom of the browser window shows a taskbar with several open PDF files: "diferença básica par...pdf", "discurso médico e di...pdf", "Atuação Ambulatorial.pdf", "um código.pdf", and "momentos no parque.pdf". The system tray shows the date 08/04/2014 and time 14:15.

Tema corpo do professor: 32 artigos encontrados

1. OLIVEIRA, Adriana Cristina de and FERREIRA, Márcia de Assunção. **El papel estratégico del núcleo docente en los programas de posgrado.** *Esc. Anna Nery* [online]. 2011, vol.15, n.2, pp. 227-229. ISSN 1414-8145.
2. MOTTA, Maria Eugênia Farias Almeida; FARIA, Maria Eduarda Nóbrega de and SILVA, Gisélia Alves Pontes da. **Prevalence of low bone mineral density in children and adolescents with celiac disease under treatment.** *Sao Paulo Med. J.* [online]. 2009, vol.127, n.5, pp. 278-282. ISSN 1516-3180.
3. LUDORF, Sílvia Maria Agatti and ORTEGA, Francisco Javier Guerrero. **Marcas no corpo, cansaço e experiência: nuances do envelhecer como professor de Educação Física.** *Interface (Botucatu)* [online]. 2013, vol.17, n.46, pp. 661-675. Epub Sep 10, 2013. ISSN 1807-5762.
4. SANTOS, Ivan Luis dos and MATTHIESEN, Sara Quenzer. **Orientação sexual e educação física: sobre a prática pedagógica do professor na escola.** *Rev. educ. fis. UEM* [online]. 2012, vol.23, n.2, pp. 205-215. ISSN 1983-3083
5. CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de. **A poesia do corpo: a defesa de uma moral austera.** *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.94, pp. 13-46. ISSN 0101-7330.
6. VARGAS, Cláudio Pellini and MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente .** *Cad. Pesqui.* [online]. 2012, vol.42, n.146, pp. 408-427. ISSN 0100-1574.
7. NUTO, Sharmênia de Araújo Soares et al. **O processo ensino-aprendizagem e suas conseqüências na relação professor-aluno-paciente.** *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2006, vol.11, n.1, pp. 89-96. ISSN 1413-8123
8. KARMANN, Delmira de Fraga e and LANCMAN, Selma. **Professor - intensificação do trabalho e o uso da voz.** *Audiol., Commun. Res.* [online]. 2013, vol.18, n.3, pp. 162-170. ISSN 2317-6431.
9. SILVA, Tania Mara Tavares and LOVISOLO, Hugo Rodolfo. **Educação da mente e do corpo, professor pesquisador reflexivo e a ciência do concreto.** *Rev. Bras. Ciênc. Esporte* [online]. 2011, vol.33, n.3, pp. 605-621. ISSN 0101-3289.
10. GASPAR, Fernanda Drummond Ruas and COSTA, Thaís Almeida. **Afetividade e atuação do psicólogo escolar.** *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 2011, vol.15, n.1, pp. 121-129. ISSN 1413-8557.
11. EMBIRUCU, Marcelo; FONTES, Cristiano Hora and KALID, Ricardo de Araujo. **Um modelo para o dimensionamento do corpo docente para o apoio à tomada de decisão no planejamento de instituições de ensino superior.** *Prod.* [online]. 2013, vol.23, n.1, pp. 189-204. Epub June 14, 2012. ISSN 0103-6513.
12. LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX.** *Educ. Real.* [online]. 2012, vol.37, n.2, pp. 627-646. ISSN 2175-6236

13. TRINDADE, Leda Maria Delmondes Freitas and VIEIRA, Maria Jesia. **Curso de Medicina: motivações e expectativas de estudantes iniciantes** *Medical School: motivations and expectations of incoming students*. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2009, vol.33, n.4, pp. 542-554. ISSN 0100-5502.
14. COSTA, Edward Martins; SOUZA, Hermínio Ramos de; RAMOS, Francisco de Sousa and SILVA, Jorge Luiz Mariano da. **Eficiência e desempenho no ensino superior: uma análise da fronteira de produção educacional das IFES brasileiras**. *Rev. econ. contemp.* [online]. 2012, vol.16, n.3, pp. 415-440. ISSN 1415-9848.
15. PUCHETA, Flavia Noelia et al. **Estudo petrográfico e metalográfico dos meteoritos Bocaiúva e João Pinheiro aliado à técnica de MEV/EDS**. *Rem: Rev. Esc. Minas* [online]. 2011, vol.64, n.2, pp. 155-161. ISSN 0370-4467.
16. FREITAS, Diego Costa; SILVA, Fernanda Azevedo Gomes da; SILVA, Alan Camargo and LUDORF, Sílvia Maria Agatti. **As práticas corporais nas academias de ginástica: um olhar do professor sobre o corpo fluminense**. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte* [online]. 2011, vol.33, n.4, pp. 959-974. ISSN 0101-3289.
17. FORNAZIERO, Célia Cristina et al. **O ensino da anatomia: integração do corpo humano e meio ambiente**. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2010, vol.34, n.2, pp. 290-297. ISSN 0100-5502.
18. LUDORF, Sílvia Maria Agatti. **Corpo e formação de professores de educação física**. *Interface (Botucatu)* [online]. 2009, vol.13, n.28, pp. 99-110. ISSN 1807-5762.
19. MELO, Alúcio Braz; BARBOSA, Normando Perazzo; LIMA, Marçal Rosas Florentino and SILVA, Elisângela Pereira. **Desempenho estrutural de protótipo de alvenaria construída com blocos de terra crua estabilizada**. *Ambient. constr. (Online)* [online]. 2011, vol.11, n.2, pp. 111-124. ISSN 1678-8621.
20. GOMES, Ana Julia Pereira Santinho; ORTEGA, Luis do Nascimento and OLIVEIRA, Décio Gomes de. **Dificuldades da avaliação em um curso de farmácia**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2010, vol.15, n.3, pp. 203-221. ISSN 1414-4077.
21. BARBOSA, Vera Lúcia Perino; CEZAR, Cláudia; VITOLO, Márcia Regina and LOPEZ, Fábio Ancona. **Atuação ambulatorial do profissional de educação física no atendimento a crianças e adolescentes obesos**. *Rev Bras Med Esporte* [online]. 1999, vol.5, n.1, pp. 31-34. ISSN 1517-8692.
22. CORREA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura, material escolar e formação de professores: como disciplinar o corpo - imagens e textos**. *Educ. rev.* [online]. 2013, n.49, pp. 183-205. ISSN 0104-4060.
23. ROSARIO, Luís Fernando Rocha and DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola**. *Rev. bras. educ. fis. esporte* [online]. 2012, vol.26, n.4, pp. 691-704. ISSN 1807-5509.24.
24. FANFANI, Emilio Tenti. **Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual**. *Educ. rev.* [online]. 2010, n.spe1, pp. 37-76. ISSN 0104-4060.
25. NOSSA, Valcemiro. **Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica**. *Cad. estud.* [online]. 1999, n.21, pp. 01-20. ISSN 1413-9251

26. ENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de and HUNGER, Dagmar. **O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2008, vol.34, n.2, pp. 343-360. ISSN 1517-9702.
27. REVERTER MASIA, Joaquim; HERNANDEZ GONZALEZ, Vicenç; JOVE DELTELL, M. Carme and LEGAZ ARRESE, Alejandro. **Indicadores de producción de los profesores de Educación Física y Didáctica de la Expresión Corporal en España en la Web of Science.** *Perspect. ciênc. inf.* [online]. 2013, vol.18, n.3, pp. 3-23. ISSN 1413-9936
28. PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Corpo e psique: da dissociação à unificação - algumas implicações na prática pedagógica.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2008, vol.34, n.1, pp. 151-166. ISSN 1517-9702.
29. MARQUEZINE, Maria Cristina and TRAMONTINA, Viviane Maroneis. **Produção científica dos alunos egressos do curso de especialização da Universidade Estadual de Londrina.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2006, vol.12, n.1, pp. 101-122. ISSN 1413-6538
30. TEIXEIRA, Mônica. **Explicação diversa para a origem do câncer, com foco nos cromossomos, e não nos genes, ganha corpo no establishment científico.** *Rev. latinoam. psicopatol. fundam.* [online]. 2007, vol.10, n.4, pp. 664-676. ISSN 1415-4714.
31. SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2006, vol.32, n.3, pp. 477-492. ISSN 1517-9702.
32. CARVALHO, Marília Pinto de. **A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero.** *Educ. Pesqui.* [online]. 1999, vol.25, n.1, pp. 80-106. ISSN 1517-9702

Palavras: educação infantil; linguagem corporal

The image shows a screenshot of a web browser window. The address bar contains the URL: search.scielo.org/output=site&lang=pt&from=21&sort=&format=abstract&count=20&fo=&page=2&q=educação+infantil+linguagem+corporal&index=&where=. The search bar contains the text "educação infantil linguagem corporal". Below the search bar, there are dropdown menus for "Todos os índices" and "onde: Brasil", and a "Pesquisar" button. The search results area is empty, displaying the message "Não foram encontrados documentos para sua pesquisa". The browser's taskbar at the bottom shows several open PDF files: "v27e5a80.pdf", "diferença básica per...pdf", "discurso médico e di...pdf", "Atuação Ambulatorial.pdf", and "um cidadão.pdf". The system tray shows the date and time as 14:51 on 09/04/2014.

Palavras pesquisadas:

- 1) Corpo do professor; educação infantil (0 artigo)
- 2) Corpo do professor; infância (1 artigo)
- 3) Corpo; educação infantil (9 artigos)
- 4) Aprendizagem; corpo; educação Infantil (0 artigos)
- 5) Corpo; aprendizagem, criança(2 artigos)
- 6) Corpo do professor (32 artigos)
- 7) Linguagem corporal; educação infantil (0 artigos)

[Biblioteca de Universid...](#) x [Faces do corpo na condi...](#) x [30reuniao.anped.org.br/...](#) x [banca de dissertações FA...](#) x

<https://catalogo.biblioteca.ufmg.br/pergamum/biblioteca/index.php>

Faces do corpo na condição docente (manuscrto) : um... Search [All in One Convert](#) [Convert Files](#) [Measurement Converter](#) [Translate](#) Facebook [BPT Belo Horizonte, Brazil](#)

Sistema de Bibliotecas UFMG

[Acesso Usuário](#) [Comentários Gerais](#) [Sugestões Aquisição](#) [Ajuda](#) [Login](#)

Pesquisa Geral

Seleccione outras Pesquisas

formação do professor; corpo [Pesquisar](#) [Limpar](#)

Mais opções de consulta

Palavra | Índice Ordenação: Referência Unidade de Informação: Todas

Buscar por: Livro Ano de publicação: Tipo de Obra: Todas

Registros por página: 20 Coleção: Todas

Termo Pesquisado: formação do professor; corpo [Adicionar à Cesta](#) [Todos](#) [Esta página](#)

Registro(s) 1 - 19

Resultados: 19 [Cesta](#) [Autores](#) [Assuntos](#)

Unidade de Informação:

BU- Memória (7)
 Escola de Belas Artes (2)
 Escola de Ed. Física, Fisioterapia e T.O. (3)
 Escola de Música (1)

1. Faces do corpo na condição docente (manuscrto) : um estudo exploratório / 2004 - ARAUJO, Marlene de; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Faces do corpo na condição docente : um estudo exploratório. 2004. 228 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
 ARAUJO, Marlene de; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Faces do corpo na condição docente : um estudo exploratório. 2004. 228 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Exemplares](#) [Mapa](#) [Reserva](#) 375611

v27n0a06.pdf | diferença basica per...pdf | discurso medico e di...pdf | Atuação Ambulatorial.pdf | um cedido.pdf

15:24 09/04/2014

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://catalogo.biblioteca.ufmg.br/pergamum/biblioteca/index.php>. The page is titled 'Exemplares' and displays search results for 'Faculdade de Educação' and 'BU- Memória'.

Faculdade de Educação (Total de Exemplares: 1)
 Número de Chamada: 370.71 A663f T
 Disponível no Acervo: 1 - Empréstado: 0

Vol./Tomo/Parte/Número	Tipo de empréstimo	Localização	Data de empréstimo	Data de devolução prevista	Exemplar	Coleção
ex. 1	Normal	Seção de Teses			92660903	

BU- Memória (Total de Exemplares: 1)
 Número de Chamada: 37 A663f 2004
 Disponível no Acervo: 1 - Empréstado: 0

Vol./Tomo/Parte/Número	Tipo de empréstimo	Localização	Data de empréstimo	Data de devolução prevista	Exemplar	Coleção
ex. 1	Não circulante	BU- Memória UFMG			92660907	

At the bottom of the browser window, the taskbar shows several open PDF files: 'v127v6d6.pdf', 'diferença básica par...pdf', 'discurso médico e di...pdf', 'Atuação Ambulatorial.pdf', and 'um cidadão.pdf'. The system tray shows the date '09/04/2014' and time '15:25'.

APÊNDICE D – Pesquisa bibliográfica GESTO-lab

TABELA COM LISTA DE LIVROS PESQUISADOS – 2012/2013			
Título	Autor e Ano	Editora e ano	Página
1. 150 propostas de atividades motoras para a educação infantil	Teresa Godall e Anna Hospital	Artmed Editora S. A. SP. 2004	pags. 16/ 140/263 O Papel do Educador
2. A Criança Pequena e suas Linguagens	Elvira Souza Lima	Editora Sobradinho. 2003.	p. 11 corpo da criança
3. A Educação Física de 3 a 8 anos	Teresa Lleixá (2002)	Artmed.	-
4. Ação Educativa na creche – 1 Cadernos Educação Infantil	Jussara Hoffmann Maria Beatriz G. da Silva	Editora Mediação. Porto Alegre. 2010.	Proposta de atividades
5. Arte nas mãos	Editores da Klutz	Vergara & Riba	-
6. Atividades na pré- escola	Idalina Ladeira Ferreira e Sarah P. Souza Caldas (2002)	Saraiva. SP. 2002.	Proposta de atividades
7. Como a criança pequena se desenvolve	Elvira Souza Lima	Interalia	Proposta de atividades
8. Conhecendo a Criança Pequena	Elvira Souza Lima	Editora Sobradinho. 2002.	p. 12 A imitação.
9. Desenvolvimento infantil na creche	Maria Lucia A. R. Aranha	Edições Loyola.SP. 1993.	p. 23 projeto linguagem corporal
10. Educação Física para o Pré- Escolar	Célio José Borges	Sprint	-
11. Educação Infantil – desenvolvimento, currículo e organização escolar.	Teresa Lleixà Arribas	Art Med. Poro Alegre. 2004.	p. 53. Como é o meu corpo? p. 141. Motricidade e expressão corporal p. 142A intervenção do adulto
12. Trabalhando com a educação infantil	Flávia Teixeira de Moraes	ULBRA	-
13. Expressão Corporal na Pré Escola	Patricia Stokoe Ruth Harf	Summus. SP. 1987.	Fala um pouco sobre o professor na página 104
14. Incapacidade motora – orientação para adaptar a escola	Miguel Cardona Martín, María Victoria Gallardo Jáuregui, María Luisa Salvador López (2004)	ArtMed. Porto Alegre. 2004.	-
15. La Escolarización antes de los 3 años Organización Del aula y diez Unidades Didácticas	Cristina Lahora	Narcea S. A. Madrid. 2001.	El cuerpo (fala da necessidade de se conhecer o corpo mas do ponto de vista físico.
16. Manual de estimulação do pré- escolar	Isabel M. Haeussler e Soledad Rodríguez	Editora Planeta do Brasil. SP. 2005.	p. 56 Conhecer o corpo
17. O adulto diante da criança de 0 a 3 anos Psicomotricidade relacional e formação da personalidade	Andre Lapierre e Anne Lapierre	Editora UFPR: Ciar. Curitiba. 2010.	p. 13
18. O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos	Stela Miller e Suely Amaral Mello	Editora Pró- Infantil. Curitiba. 2008.	
19. O Diálogo Corporal – Ação educativa para crianças de 2 a 5 anos	Pierre Vayer	Editore Manole. SP. 1984.	Pags. 57 a 76 A intervenção do adulto nas interações criança-mundo.
20. O educador de todos os dias – Convivendo com	Carmem Maria Craidy (org.)	Editora Mediação.	p. 9 O adulto como

Crianças de 0 a 6 anos		Porto Alegre. 1998.	mediador entre a criança e o mundo
21. Práticas de artes visuais para crianças de 0 a 5 anos	Carla Agulham e Amilton Novo.	Editora Pró-Infantil. Curitiba. 2009.	-
22. Práticas de percepção e movimento em crianças de 0 a 5 anos	Marcelo Hagebock Guimarães	Editora Pró-Infantil. Curitiba. 2008.	p. 27 Atividades pra linguagem corporal
23. Pré- Escola despertar para a vida	Maria Tereza Melhado Pansan e Mary Salomão Padula	Alínea. 2001.	-
24. Projetos pedagógicos na Educação Infantil	Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria das Graças S. Horn	Art Med editora. SP. 2008.	p. 117. Proposta pedagógica em Reggio Emilia
25. Psicomotricidade – Educação e Reeducação num Enfoque Psicopedagógico	Gislene de Campos Oliveira	Editora Vozes. Petrópolis. 2008.	-
26. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção	Fátima Alves	WAK Editora. 2003. RJ.	p. 136 O papel do Professorna Psicomotricidade.
27. Teoria e prática em psicomotricidade	Geraldo Peçanha de Almeida	Wak editora. RJ. 2009.	-
28. Viver seu corpo – por uma pedagogia do movimento	Yvonne Berge	Martins Fontes. SP. 1988.	Página 121 Conclusões pedagógicas.
29. Didática de Educação Física – A criança em movimento jogo, prazer e transformação	Jorge Sergio Pérez Gallardo, Amauri A. Bássoli de Oliveira, César Jaime Oliva Aravena	FTD Editora. 1998.	-
30. Crescer, dançando, agindo – vol. 1 e 2	Rolf Gelewski	Casa Sri Aurobindo	-
31. Educação pela arte e artes na educação	Alberto B. Souza	Instituto Piaget. 2003.	p. 147. Projeto Linguagem Corporal
32. Reflexões e sugestões práticas para Atuação na Educação Infantil	Tania Suely Azevedo Brasileiro, Nair Ferreira Gurgel do Amaral, Carmen Tereza Velanga	Editora Alínea. SP. 2008.	Pags. 66-67. Formação de professores: o que é seu corpo pra vc?
33. Tito um professor muito especial	Patrícia Pimentel	Phorte Editora. SP. 2009.	Para o projeto
33. Ativo, para a vida – programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança.	Stephen W. Sanders	ArtMed. Porto Alegre. 2005.	-
34. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget	Barry J. Wadsworth	Pioneira. SP. 1997.	-
35. O dia a dia das creches e pré-escolas – Crônicas Brasileiras	Ana Maria Melo e colaboradores	ArtMed. Porto alegre.2010.	-
36. Massagem ayurvedica para bebês	Yvonne Jansen - Schulze	Novo Século Editora. 2009.	Aponta p/ a importância do contato corporal, portanto para o corpo do professor tb.
37. Psicomotricidade Educação e Reeducação	A. De Meure L. Staes	Editora Manole Ltda. SP. 1989.	Somente exercícios

38. A actividade criadora na criança	Robert Glotone Claude Clero	Editorial Estampa. 1997.	p. 60. A família contra a criatividade. É possível traçar um paralelo entre família/professor?
39. A infância em cena: Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor	Esteban Levin (1997)	Vozes. RJ. 1997.	p. 166. O eixo do corpo: o ritmo do movimento. (Mas o foco é a motricidade) p. 259. O corpo dos deuses. Os estigmas do corpo.
40. A Clínica Psicomotora – O corpo na linguagem	EstebaLevin (2009)	Editora Vozes. RJ. 2009.	p. 44. O corpo e o outro/ p. 51. O corpo: sua superfície e o Outro.
41. A criança desobediente – estratégias de controle do comportamento	Cristina Larroy e María Luisa de La Puente	Scipione. SP. 2000.	-
42. A Criança diante do mundo – na idade da aprendizagem escolar	PierreVayer	ArtesMédicas. Porto Alegre. 1982.	p. 190 corpo e a presença no mundo/ p. 29. A experiência corpora
43. A criança e seu desenho – o nascimento da arte e da escrita	Philippe Greig	ArtMed. Porto Alegre. 2004.	p. 57 A evolução da personagem: construção do esquema corporal
44. A Criança, o lar e a escola	Pierre Weil (2001)	Editora Vozes. RJ. 2001.	p. 69. relações entre professores e alunos
45. A Educação Infantil como projeto da comunidade	Aldo Fortunati	ArtMed. Porto alegre. 2009.	-
46. A Educação Infantil e registros de práticas	Amanda Cristina Teagno Lopes	Cortez editora. SP. 2009.	-
47. A evolução psicológica da criança	Henri Wallon	Martins Fontes. SP. 2007.	p. 10 A criança e o adulto.
48. A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança	Susana Rangel Vieira da Cunha (org)	Editora Mediação. Porto Alegre. 2001.	-
49. A imagem do corpo	Vários	IV Congresso Brasileiro de Psicomotricidade I Encontro de Profissionais de Psicomotricidade. 1999	.p 323 O modelo de Reggio Emilia.
50. A linguagem corporal da criança	Samy Molcho	Gente. SP. 2007.	p. 183
51. À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia	Giordana Rabitti	1999	-
52. A simbologia do movimento – psicomotricidade e educação	Lapierre & Aucouturier	Artes Médicas. Porto Alegre. 1986.	-
53. As cem linguagens da criança	Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman	ArtMed. Porto Alegre. 2009.	-
54. O papel do ateliê na educação infantil. A inspiração de Reggio Emilia	Lella gandini; Lyn Hill; Louise cadwell e Charles Schwall	Penso. Porto alegre. 2012	p. 75 As vozes essenciais dos professores: conversas a partir de regio Emilia
55. As artes no universo infantil	Susana Rangel Vieira da Cunha (org)	Mediação. Porto Alegre. 2012.	Págs. 235 a 272 A dança com alma de criança.
56. Bambini: A abordagem italiana à educação infantil	Lella Gandini e Carolyn Edward	ArtMed. 2002	-

57. Bebês: ciência para conhecer, afeto para cuidar.	Maria Lucia Seidl de Moura e Adriana Ferreira Paes Ribas (2005)	Proclama Editora. 2005.	-
58. Ciclos de Formação	Elvira Souza Lima	Editora Sobradinho. SP. 2002.	-
59. Ciências da cognição	Francisco Fialho	Insular.2011.	-
60. Como a criança pequena se desenvolve	Elvira Souza Lima	Editora Sobradinho. SP. 2001.	p. 27 O papel do adulto
61. Como as crianças pensam e aprendem	David Wood	1996.	-
62. Competências e habilidades – da teoria à prática	Maria Cristina de Mello Amélia Escotto do Amaral Ribeiro	Wak Editora. RJ. 2003.	-
63. Desenvolvimento e aprendizagem na Escola	Elvira Souza Lima	Editora Sobradinho. S/d.	-
64. Desenvolvimento e personalidade da criança	Paul Henry Mussen, John Janeway Conger, Jerome Kagan, Aletha Carol Huston	Editora Harbra. SP. 1988.	p. 113 fala sobre bebês (Ling. corporal)
65. Desenvolvimento e personalidade da criança	Paul Henry Mussen, John Janeway Conger, Jerome Kagan, Aletha Carol Huston	HARBA.	-
66. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem	Vitor da Fonseca	ArtMed. Porto Alegre.2008.	p. 104 até 216 A criança é o seu corpo: introdução à obra de Ajuriaguerra
67. Diálogos com as Crianças na Creche e no Jardim de Infância	Pierre Vayer e Maria de P. Mil-Homens de Matos	Editora Monole Ltda. SP. 1990.	p. 39/3 “É ele que fornece...”
68. Educação Física & Esportes – Perspectivas para o século XXI	Wagner Wey Moreira (org.)	Papirus, 1993.	-
69. Educação física no ensino fundamental – primeiro ciclo	Márcia Regina Grespan	Papirus. 1998.	-
70. Educação Infantil – construindo o presente	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil	Editora UFMS. Campo Grande. 2002.	p. 91 A formação dos professores...
71. Educação Infantil pra que te quero?	Carmem Craidy e Gládis E. Kaercher	ArtMed. Porto Alegre. 2001.	Capítulo I (pág 13)
72. Escola em dança – movimento, expressão e arte.	Lisete Arnizaut Machado de Vargas	Mediação. 2007.	-
73. Iniciação ao Desenvolvimento da Criança	Kathy Sylva e Ingrid Lunt	Martins Fontes. SP. 1994.	-
74. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget	Barry J. Wadsworth	Pineira. 2010.	-
75. Lazer, recreação e educação física.	Christianne Luce Gomes Werneck e Hélder Ferreira Isayama	Autêntica. BH. 2003.	p. 115. Corpo e Cultura.
76. Linguagem e Cognição – as reflexões de Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem.	Edwiges Maria Morato	Plexus Editora. SP. 2002.	-
77. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev (1998)	Editora da Universidade de SP. 1998.	NADA
78. Ludicidade e Psicomotricidade	Daniel Vieira da Silva	IESDE. 2007.	-
79. Manual de educação infantil de 0 a 3 anos	Anna Bondioli e Susanna Montovani	ArtMed. Porto Alegre. 1998.	p. 77 O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente
80. Merleau-Ponty & a Educação	Marina Marcondes Machado	Autêntica Editora. BH. 2010.	p. 34. Segunda pétala: a corporalidade p. 37. Os lugares do corpo

81. O Bebê, o corpo e a linguagem.	Regina Orth de Aragão (org.)	Casa do psicólogo. SP. 2004.	-
82. O desenho da figura humana	Edith Derdyk	Scipione. SP. 2003	p. 17 O corpo e a figura p. 35 A geometria do corpo
83. O primado da percepção e suas consequências filosóficas	Maurice Merleau-Ponty	Papirus. 1990.	-
84. Os bebês e suas mães	Donald W. Winnicott	Martins Fontes. SP. 2006.	p. 79. A comunicação com as mães tb se estendem às professoras?
85. Os fazeres na Educação Infantil - avaliação da educação infantil - lugar para o bebê	Maria Clotilde Rossetti- Ferreira, Ana Maria Mello, Telma Vitoria, Adriano Gosuen, Ana Cecília Chaguri	Cortez. SP. 2009.	-
86. Palavras em torno do berço	Daniele de Brito Wanderley (org.)	Ágalma. BA. 1997.	-
87. Pedagogia do desenho infantil	Paulo de Tarso Cheida Sans	Alínea. Campinas. 2009.	-
88. Pedagogia do movimento universo lúdico e psicomotricidade.	Hermínia Regina Bugeste Marinho, Moacir Ávila de Matos Junior, Nei Alberto Salles Filho, Silvia Christina Madrid Finck.	IBPEX. Curitiba. 2007.	-
89. Pensando a educação motora	Ademir de Marso (org.)	Papirus. SP. 1995.	-
90. Psicologia e Pedagogia da Criança	Maurice Merleau-Ponty	Martins Fontes. SP. 2006.	-
91. Psicomotricidade	Gislene de Campos Oliveira	Vozes. 2008	-
92. Psicomotricidade Perspectivas Multidisciplinares	Vitor da Fonseca	Art Med.SP. 2004.	-
93. Psicopedagogia – trabalhando competências, criando habilidades	João Beauclair (2008)	Wak Editora. RJ. 2008.	-
94. Relações entre bebês e adultos na creche – o cuidado como ética	Daniela Guimarães	Cortez. Porto Alegre. 2011.	p. 127 O cotidiano e a rotina: o tempo penetra o corpo
95. Sabores, cores, sons, aromas – a organização dos espaços na educação infantil	Maria da Graça Souza Horn	ArtMed. Porto Alegre. 2004.	-
96. Trabalhando com a Educação Infantil	Flávia Teixeira de Moraes	Editora da ULBRA. Canoas. 2002.	NADA
97. Infância: imaginação e educação em debate	Celdon fritzen e Gladir S. Cabral	Editora Papirus. 2007.	-
98. A psicomotricidade na educação infantil uma prática preventiva e educativa	Pilar Arnaiz Sánchez, Marta Rabadán Martinez, Iolanda Vives Peñalver (2003)	ArtMed. Porto alegre. 2003.	-
99. Manual de avaliação motora	Francisco Rosa Neto (2002)	ArtMed. Porto Alegre. 2002.	-
100. O poder da observação – do nascimento aos 8 anos	Judy R. Jablon, Amy Laura Dombro, Magro L. Dichtelmiller	ArtMed. Porto Alegre. 2009.	-
101. Avaliação em educação infantil. Volume 3	Mara Krechevsky	Art Med. Porto Alegre. 2001.	p. 18 Domínio do movimento
102. Avaliação psicopedagógica	Manuel Sánchez-Cano, Joan Bonals	ArtMed. Porto Alegre. 2008.	-
103. Tornando visível a aprendizagem das crianças – Educação Infantil em Reggio Emilia	Linda Kinney e Pat Wharton	ArtMed. Porto Alegre. 2009.	-
104. Programação e avaliação desenvolvimental na pré-escolaridade e no 1º ciclo do ensino básico	Alberto B. Souza	Instituto Piaget. 2003.	-
105. Aprender e Ensinar na Educação Infantil	Eulália Bassedas, Teresa Huguet,	Artes Médicas Sul.	p. 189.

	Isabel Sole	Porto Alegre. 2009.	
106. Educação Infantil e registro de práticas	Amanda Cristina Teagno Lopes	Cortez. 2009	-
107. A psicanálise dos contos de fadas	Bruno Bettelheim	Editora Paz e Terra S/A. SP. 2010.	-
108. Aprendizagem Significativa. Modalidades de aprendizagem e o papel do professor.	Júlio César Furtado dos Santos.	Editora Mediação. Porto Alegre. 2008.	p. 63 o papel do professor na promoção da aprendizagem significativa.
109. O espaço do desenho: a educação do educador	Ana angélica Albano Moreira	Edições Loyola. 2005.	-
110. Do movimento ao verbo: desenvolvimento cognitivo e ação corporal	Judith Nogueira	Anna Blume. SP. 2008.	Título: ação corporal/ p. 15 – Introdução
111. Educar Vivendo: o corpo e o grupo na escola	Suzana Veloso Cabral Avani Avelar X. Lanza Marisa Estela S. Tejera	???. 1986	Título: Corpo p. 65 A formação dos educadores
112. Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação Física	João Batista Freire	Editora Scipione. SP. 2009.	-
113. História Social da Infância no Brasil	Marcos César de Freitas	Cortez Editora. SP. 1997.	-
114. Ninguém ensina sozinho. Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio	Françoise Platone Marianne Hardy	Art med Editora. RS. s/d.	-
115. O brincar e a criança so nascimento aos seis anos de idade	Vera Barros de Oliveira (org.)	Editora Vozes. RJ. 2000.	-
116. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do gesto infantil	Edith Derdyk	Zouk. RS. 2010.	p. 60. O corpo na ponta do lápis.
117. Educação Infantil: cotidiano e políticas	Patrícia Corsino (org)	Autores associados. SP. 2009.	-
118. Encontros e encantamentos na educação infantil	Luciana Esmeralda Ostetto (org.)	Papirus. SP. 2000.	-
119. Desenvolvimento Humano	Diane E. Papalia; Sally Wendkos Olds e Ruth Duskin Feldman	Art Med. Porto Alegre. 2010.	A partir da pág. 201.
120. O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade	Heloisa Turini Bruhns e Gustavo Luiz Gutierrez (orgs.)	Autores Associados. SP. 2000.	p. 67 Foucault; corpo, poder e subjetividade p. 69 Corpo, ética e cultura p. 89 O corpo contemporâneo
121. Teoria do jogo. A dimensão lúdica da existência humana	Jeferson José Moebus retondar	Vozes. RJ. 2007.	-
122. Jogo e projeto	Lino de machado e Nilson José Machado	Sumus. SP. 2006.	-
123. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura	Johan Huizinga	Perspectiva. SP. 2007.	--
124. A escola como espaço de prazer	Icléia Rodrigues de Lima e Gomes	Summus. SP. 2000	p. 141 As vozes que o corpo cala.
125. Brinquedoteca; o lúdico em diferentes contextos	Santa Marli Pires dos Santos (org.)	Editora Vozes. 1997.	-
126. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação	Tizuko Morchida Kishimoto	Cortez. SP. 2001.	-
127. O jogo dentro e fora da escola	Silvana Venâncio e João Batista Freire	Autores Associados. SP. 2005.	-
128. O brincar & e realidade	D. W. Winnicott	Imago Editora. RJ. 1975.	p. 153 O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil.

129. O jogo e a criança	Jean Chateau	Summus Editorial. SP. 1987.	-
130. Jogos e brincadeiras na educação infantil	Maria Aparecida Cória- Sabini e Regina ferreira de Lucena	Papirus. SP. 2004.	p. 53 Descrição de atividades
131. Brincar(es)	Alysson Carvalho; Fátima Salles; Marília Guimarães e José Alfredo Debortoli (orgs)	Editora UFMG. 2009.	-
132. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget	Constance kamii e Rheta Devries	Art med. Porto Alegre. 2009.	p. 323 A teoria de Piaget, o behaviorismo e outras teorias da educação
133. Brincadeira e Conhecimento; do faz de conta à representação teatral	Vera Lúcia Bertoni dos Santos	Mediação. Porto Alegre. 2002.	p. 55 Brincadeira e construção do conhecimento
134. Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças pequenas	Luiz Fernando de Souza	Mediação. Porto Alegre. 2008.	p. 43 A expressão corporal e o respeito ao outro
135. Brincando na escola, no hospital, na rua...	Edda Bomtempo, Elsa Glnçalves e Vera barros de Oliveira (orgs.)	Wak Editora. RJ. 2006.	p. 29 Aprendendo o esquema corporal com o Pinóquio
136. Brincar e suas teorias	Tizuko Morchida kishimoto	Pioneira. SP. 1998.	p. 79 Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática
137. Ensinar e aprender brincando. Mais de 750 atividades para educação infantil	Pam Schiller e Joan Rossano	Artmed. Porto Alegre. 2008.	p. 185 Danças ativ.
138. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação	Walter Benjamin	Editora 34 Ltda. SP. 2002.	-
139. Educação Infantil versus Educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula	Alessandra Arce & Mara Regia Martins Jacomeli (orgs)	Autores Associados. Campinas. 2012.	p. 151 A carreira das professoras de educação infantil: indícios de precarização e intensificação do trabalho docente.
140. Infância do sócio	Cynthia Greive Veiga e Luciano Mendes de Faria	Autêntica. BH. 1999.	-
141. A estratégia lúdica: jogos didáticos para a formação de gestores de voluntariado empresarial	Juan José Meré Rouco e Marisa Seoane Rio resende	Peirópolis. SP. 2003.	-
142. Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio	Janet Moyles e colaboradores	ArtMed. Porto Alegre. 2010.	p. 35 Parte I Uma criança única
143. Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos	Miguel G. Arroyo e Maurício Roberto da Silva	Vozes. RJ. 2012	p. 240 O corpo dos bebês como lugar do verbo p. 303 Um estudo sobre representações corporais de crianças
144. Educação Infantil: fundamentos e métodos	Zilma de Maraes Ramos de Oliveira	Cortez. SP. 2011.	-
145. Qualidade em educação infantil	Miguel A. Zabalza.	ArtMed. Porto Alegre. 1998.	-
146. História das crianças no Brasil	Mary Del Priore (Org.)	Contexto. SP. 2010.	-
147. Frato: 40 anos com olhos de criança	Francesco Tonucci	ArtMed. Porto Alegre. 2008.	-
148. Criança se nasce	Francesco Tonucci	Instituto Piaget. Lisboa. s/d.	-
149. Infâncias e Edcação Infantil: uma abordagem histórica	Moysés Kuhlmann Jr.	Editora Mediação. Porto Alegre. 2008.	-
150. A criança fala:A escuta de crianças em pesquisas	Silvia Helena Vieira cruz (org.)	Cortez. SP. 2008.	-

151. Psicomotricidade: da melodia cinética ao corpo político	Eline Rennó	Artesã. BH. 2012.	p. 225 Infância encarnada
152. Oficinas de sonho e realidade: na formação do educador da infância	Marieta Lúcia machado Nicolau Marina Célia Moraes Dias (orgs.)	Papirus. SP. 2003.	-
153. Diálogos com Reggio Emilia	Carla Rinaldi	Paz e terra. SP. 2012.	-
Lúdicos			
154. Exercícios de ser criança	Manoel de Barros	Salamandra. 2009.	-
155. A poética do Brincar	Marina Marcondes Machado	Loyola. SP. 2004.	Para o projeto talvez?
Revistas			
156. Educação Infantil: creche	PIBID faz	PIBID/FAE/ UFMG. BH 2012.	-