

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA INFÂNCIA: CORPO E MOVIMENTO COMO ESPAÇO PARA DISCUSSÃO E COMPREENSÃO DO BRINCAR¹

EARLY CHILDHOOD EDUCATOR TRAINING: BODY AND MOVEMENT AS A SPACE FOR DISCUSSION AND UNDERSTANDING OF PLAYING

CAMARGO, Daiana

camargo.daiana@hotmail.com

Universidade Estadual de Ponta Grossa

FINCK, Silvia Christina Madrid

scmfinck@uol.com.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO Este artigo trata da ação pedagógica do educador que atua na Educação Infantil, no sentido de analisá-la e descrevê-la considerando os aspectos relacionados ao corpo e movimento e ao brincar. Tratamos corpo e movimento como componentes do brincar corporal, onde ressaltamos aspectos relacionados à fragilidade da formação do educador. A pesquisa é qualitativa, foi realizada em 2010, em três (3) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), em Ponta Grossa/PR. Os dados foram obtidos a partir dos instrumentos da observação, questionário e entrevista, envolvendo vinte e uma educadoras que atuam na Educação Infantil. Os dados obtidos foram sistematizados de acordo com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e analisados a partir da Triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2008). Para a fundamentação da pesquisa utilizamos, principalmente, os estudos de Moyles (2002; 2006) acerca do brincar e os escritos de Foucault (1979; 2007) sobre as relações de poder, disciplinamento e docilização dos corpos. Abordamos a formação do educador numa perspectiva crítica e reflexiva, considerando suas experiências e conhecimentos. As discussões são permeadas pelas falas das educadoras que corroboram reflexões sobre o tema proposto. Consideramos que o brincar integra a prática pedagógica da Educação Infantil, num contexto de atividade livre e de frágil fundamentação teórica do trabalho da educadora, o que fragmenta e dificulta suas ações, bem como dificulta a articulação das atividades pedagógicas que incluem corpo e movimento e o brincar.

¹ O presente trabalho, originalmente apresentado no X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE-PUC-PR-2011, foi revisado e ampliado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação. Corpo e movimento. Brincar corporal.

ABSTRACT This paper discusses the pedagogical action of the educator who works in early childhood education, in order to analyze it and describe it considering the aspects related to the body and movement and playing. We treat the body and movement as components of body playing emphasizing aspects related to the fragility of teacher training. The research is qualitative, was held in 2010, in three (3) municipal daycare centers (CMEIs), in Ponta Grossa/PR. Data were obtained from the observation instruments, questionnaires and interviews involving twenty-one educators (21) working in Early Childhood Education. The data were organized according to content analysis (BARDIN, 1977) and analyzed from the triangulation of data (TRIVIÑOS, 2008). For the substantiation of the research we used, mainly, Moyles studies (2002, 2006) about playing, and the writings of Foucault (1979, 2007) on the relations of power, discipline and docile bodies. We approach on teacher education in a critical and reflective perspective, considering their experience and knowledge. The discussions are permeated by speech of educators that support for reflections on the theme. We believe that playing integrates the pedagogical practice of early childhood education in a context of free activity and fragile theoretical work of the educator, which breaks and hinders up their actions as well as hinders the articulation of educational activities that include body and movement and play.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Training. Body and movement. Playing body.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da ação pedagógica do educador² que atua na Educação Infantil (EI), no sentido de conhecê-la, analisá-la e descrevê-la considerando os aspectos relacionados ao corpo e movimento e ao brincar, bem como as especificidades que constituem o ambiente educacional para a criança pequena.

No intuito de analisarmos a atuação pedagógica do educador em relação ao brincar corporal, verificamos quais são os pressupostos teóricos que fundamentam a prática lúdica docente na EI. Nesse sentido, buscamos elementos teóricos para a abordagem do tema, cujos fundamentos são apresentados, discutidos e permeados pelas falas das educadoras, a fim de possibilitar uma reflexão a mais contextualizada e coerente possível de acordo com a realidade observada por meio do desenvolvimento da pesquisa.

² A discussão aqui apresentada é parte de pesquisa realizada para a conclusão de estudos de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR.

Para a fundamentação teórica da pesquisa utilizamos os estudos de Moyles (2002) e de Moyles et al. (2006, 2010) acerca do brincar; as reflexões de Garanhaní (2006; 2010) sobre o corpo em movimento; os escritos de Foucault (1979; 2007) nos auxiliaram nas análises quanto às relações de poder, disciplinamento e docilização dos corpos; as reflexões de Sarmiento (2002; 2005; 2007), Sarmiento e Gouveia (2008), Dornelles (2005; 2007) e Bujes (2001), foram utilizadas para subsidiar as discussões quanto à compreensão da criança da atualidade, bem como de questões relacionadas à EI. O termo brincar corporal foi utilizado adaptado a partir dos estudos de Moyles (2002) sobre o brincar físico. Abordamos a formação do educador numa perspectiva crítica e reflexiva, considerando-o como constituído por meio de diversas interações sociais, experiências e conhecimentos, que justificam sua forma de ser e agir. Tal abordagem é fundamentada nos estudos de Tardif e Raymond (2000) e Garanhaní (2005; 2006).

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. A investigação foi realizada no primeiro semestre de 2010, em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Ponta Grossa, PR, localizados em diferentes regiões da cidade.

A população participante da pesquisa é exclusivamente feminina, totalizando vinte e uma educadoras da infância que atuam nos referidos CMEIs. Esse grupo inclui tanto as educadoras regentes das turmas como as auxiliares. Optamos por envolver também as professoras auxiliares por considerarmos que também atuam diretamente com as crianças. As educadoras têm idade entre vinte e um e cinquenta anos, sendo que o tempo de atuação profissional das mesmas varia entre um e trinta anos.

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

Iniciamos a coleta de dados com as observações, posteriormente com uma maior aproximação com as educadoras, procedemos à aplicação do questionário e em seguida realizamos as entrevistas.

As observações foram realizadas de forma concomitante nos três CMEIs, perfazendo um total de cento e trinta e duas horas em campo. Os dados observados foram registrados numa ficha estruturada e no diário de campo, com o intuito de efetivarmos os apontamentos de forma detalhada, considerando diferentes aspectos da prática pedagógica relacionados ao brincar corporal.

O questionário foi aplicado para vinte e uma educadoras, o qual foi estruturado com questões acerca da compreensão da educação e educação infantil, do corpo, da ludicidade, da vivência corporal do educador e da existência de aspectos relacionados à ludicidade e ao corpo no processo de formação do educador.

A entrevista foi realizada com dezenove³ educadoras, cujos dados foram transcritos sendo na sequência sistematizados e analisados. A entrevista foi elaborada com questões específicas sobre o educador e sua relação com o corpo enquanto processo de formação pessoal e profissional, visando obter informações que complementem os dados obtidos durante as observações e ainda através das respostas obtidas a partir dos questionários.

Os dados obtidos foram sistematizados de acordo com os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e analisados a partir da Triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2008).

As informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevista, foram organizadas por temas, decorrentes das questões norteadoras desse estudo e do referencial teórico utilizado, os quais deram origem às categorias, que compreendem os conceitos centrais para a abordagem dos temas que compõem a pesquisa, seguindo o procedimento por “caixas” descrito por Bardin (1977). Tal procedimento consiste em classificar os diferentes elementos suscetíveis de interpretação ou sentido, para introduzir ordem na confusão inicial, estas “caixas” dependem dos critérios de classificação, de acordo com o que se espera encontrar.

Neste artigo, optamos pelo recorte da pesquisa para a abordagem da criança, do movimento e do brincar no tocante à formação do educador. Elegemos inicialmente a discussão dos pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica das educadoras, posteriormente apresentamos e analisamos as

³ No dia da realização da entrevista duas educadoras não estavam presentes.

especificidades do brincar corporal na prática pedagógica da EI, ambos fundamentados no referencial teórico científico selecionado para subsidiar a pesquisa.

Ressaltamos que o campo de discussão da pesquisa remete à pedagogia e meios afins de formação do educador da infância, no intuito de que o brincar possa ser entendido como espaço da atividade corporal e do movimento, verdadeiramente incluído como espaço de aprendizagem integral, tanto nas instituições educativas, quanto nos espaços de formação de professores.

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO, CORPO E LÚDICO

Tendo em vista o entendimento de corpo como meio de expressão da criança pequena, capaz de promover a aprendizagem, a fantasia e a criatividade, considerando ainda que possa ser um facilitador das relações humanas, é fundamental analisarmos a prática pedagógica efetivada pela educadora que atua na EI.

Descrever e analisar uma realidade educativa, e conseqüentemente uma prática pedagógica, requer compreender a educação em seu nível macro, de historicidade, de múltiplas influências e interesses, de paradigmas diferenciados e realidades complexas.

Nesse sentido, ressaltamos que a compreensão de criança, de aprendizagem e a instauração de práticas e, por sua vez, suas rotinas estão permeadas de formas de controle e disciplinamento instituídas ao longo do tempo, as quais acompanham, ainda hoje, as ações em sala de aula.

Ao optarmos pelos estudos de Foucault (1979; 2007) para a discussão a respeito da atuação pedagógica do educador da infância e do brincar corporal. Partimos da compreensão de que o mesmo é um indivíduo constituído social e historicamente, fruto de diversas relações de poder que perpassam os ambientes sociais, e mais objetivamente a desarticulação entre corpo e mente que se impõe à escola moderna. Nessa perspectiva, consideramos que a prática pedagógica sofre influências das relações de dominação, disciplinamento e docilização que

permearam e permanecem inculcadas na instituição escolar e na atuação do educador da infância.

Para Foucault (2007, p. 118) “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições e obrigações [...]”. A dualidade corpo e mente imposta à sociedade moderna, analisada por Foucault (2007), faz da escola um ambiente de docilização e disciplinamento. Enfatizamos que essas práticas disciplinadoras constituem o fazer pedagógico do educador que atua hoje na EI, e ao qual direcionamos nosso olhar para compreendermos sua atuação referente ao brincar corporal.

As abordagens de Foucault (2007) quanto à disciplina, mesmo que tratadas de maneira geral quanto à organização de diversas instituições sociais, como hospitais, exércitos e escolas, nos incitam a uma reflexão mais aprofundada destes princípios docilizantes e disciplinadores na prática pedagógica efetivada na EI.

Essa disciplina, de acordo com Foucault (2007), fabrica corpos dóceis e submissos, impõe regulamentos, inspeções e controle, e perpassa as concepções de educação e de criança que compõem o fazer pedagógico. Foucault (2007) descreve a disciplina como a arte das distribuições e destaca técnicas como a distribuição de indivíduos no espaço, a clausura⁴, e a fila como formas de disciplinamento e segregação. Esse modelo se insere na organização escolar, por exemplo, pelo emprego de filas, alinhamento de classes por idades, dentre outras formas de disciplinamento.

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

Barbosa e Carvalho (2005) corroboram a discussão que estabelecemos em torno da escola, sobre disciplinamento e governo, ao ressaltarem que, na escola, as crianças encontram-se imersas em uma produtiva rede de saber-poder, que incentiva o governo e o autogoverno dos mesmos, para que, com o passar do tempo, tenham inculcado as ações educativas que lhes possibilitem uma forma de

⁴ Segundo o Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa, o termo clausura significa recinto fechado, reclusão.

autonormalização. Os referidos autores ressaltam a importância do modo como Foucault (2007) denomina o indivíduo como sendo uma realidade “fabricada” pela disciplina.

Dessa forma, buscamos evidenciar novas possibilidades para a atuação pedagógica lúdica na EI, considerando a importância de tratarmos as vivências infantis lúdicas do educador, sua formação pessoal e profissional quanto ao corpo e o lúdico, bem como os processos de docilização e disciplinamento sofridos, como meio de análise da prática pedagógica.

Moreira (1995) resalta a importância do trabalho com o corpo no dia-a-dia da educação, pois contribui para reflexões sobre o mesmo, sua relação com o ambiente e com os outros, bem como o reconhecimento das suas necessidades e desejos, o que possibilita ao educador que assuma uma postura profissional de valorização do lúdico, do prazer e da participação, que fazem parte do que denominamos fazer pedagógico.

Nesse sentido uma prática lúdica e corporal compreendida pelo educador e desenvolvida com coerência poderá possibilitar à criança o enriquecimento de seu vocabulário psicomotor, bem como o incentivo ao movimento simbólico, essencial nos primeiros anos de vida, considerando que a ludicidade e a corporeidade⁵ precisam de um maior espaço no processo de formação inicial do educador, para efetivação da compreensão e da utilização na prática pedagógica. Soares e Figueiredo (2009) em seus estudos sobre o corpo da criança apontam a existência de uma *pedagogia paranoica* de controle dos corpos, para a qual o brincar é tido como uma possibilidade de transgressão, de protesto contra o domínio que se estabelece sobre a criança e seu corpo (grifo dos autores).

Entendemos ser fundamental compreendermos quem é o educador e quem é a criança no processo de escolarização para o entendimento das relações que se estabelecem no ambiente educativo, considerando também que tratamos de pessoas com possibilidades e dificuldades, capazes de superação e aprendizagem. Portanto é essencial resgatarmos o lúdico e o corporal, respeitarmos a infância e suas capacidades interativas e imaginativas (GONÇALVES, 1994).

⁵ Entendemos corporeidade de acordo com Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 50-51) como “[...] corpo em movimento que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural. O entendimento de corporeidade leva-nos a considerar que a realidade do corpo vai muito além das dicotomias corpo e mente, natureza e cultura. [...]”.

Ressaltamos a importância de buscarmos nas atividades lúdicas corporais a integração, a aprendizagem, a expressividade e o estabelecimento de valores positivos em relação ao próprio corpo, sensações e emoções, bem como ao outro como ser que também pensa e sente. Destacamos, assim, a importância de buscarmos ações que permitam ao corpo do educador e do aluno estar integrado a um ambiente criativo, repleto de sensações, explorações e aprendizagens.

Ao tratarmos da prática corporal do educador, nos remetemos ao processo de sua formação pessoal e profissional, diante da realidade social e cultural, assim como das experiências corporais vivenciadas, considerando os dispositivos disciplinares que permeiam as práticas sociais e atingem diretamente os corpos (DORNELLES, 2005).

Tais experiências e práticas relacionadas ao corpo são inseridas no cotidiano escolar por meio de ações docilizantes e disciplinadoras, que antes de constituírem a prática pedagógica do educador, influenciaram sua formação enquanto pessoa, estando, portanto implícitas no processo de formação pessoal e profissional, numa sociedade em que corpo e mente são elementos distintos, passíveis de controle.

De acordo com Foucault (2007, p. 130):

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

Cada educador possui uma história corporal e lúdica. As vivências, o conhecimento e o sentimento lúdico dos professores, conforme evidencia Falkenback (2001), precisam ser resgatados para que estejam disponíveis e dessa forma possam então compreender a ludicidade.

Barbosa e Carvalho (2006) enfatizam que pensar sobre a produção a que somos submetidos é um processo importante para que enquanto pedagogos (as) seja possível problematizar as lógicas que nos inscrevem enquanto sujeitos. O espaço escolar, da forma como está organizado, distribuindo os corpos e agindo

sobre eles, professores, alunos ou funcionários, inscreve marcas identitárias⁶, a partir da conformação desses corpos.

Nesse contexto de organização de tempo e espaço, Barbosa e Carvalho (2006) apontam que não estamos condenados a ser e fazer o que fazemos de nossas vidas, e que podemos deslocar o olhar, problematizar as práticas, que por vezes nos fazem professores de outro tempo, outra época. Assim, se faz necessária a atenção a um saber corporal que há muito é desprezado, pois os professores, muitas vezes, privilegiam mais o aspecto cognitivo, enfatizando o raciocínio lógico matemático, a linguagem apenas verbal, para o desenvolvimento dos conhecimentos.

3 BRINCAR: ESPAÇO DO CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Buscamos no espaço do corpo e movimento na EI suscitar algumas discussões com base em autores que tratam do brincar na infância, tendo em vista que nas atividades lúdicas estão as possibilidades de ação pedagógica relativas ao corpo e movimento da criança pequena, as quais estão disponíveis ao educador em seu cotidiano. A criança brinca, nesse brincar há um ser expressivo, um corpo que se movimenta e precisa ser integrado às demais ações do cotidiano educacional.

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

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

⁶ O termo refere-se à identidade, que segundo Holanda (1988) é o conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa.

A busca inicial por uma fundamentação teórica relacionada ao corpo e movimento na EI nos apontou diversos caminhos. Desde a filosofia de Huizinga (2000), a perspectiva histórica de Benjamin (2009), o jogo em Fridmann (1996) e Kishimoto (2002). Porém, foi nos escritos de Moyles (2002) e Moyles et al. (2006; 2010) que encontramos fundamentos teóricos que vieram ao encontro da nossa proposta de abordagem do brincar com o corpo, então denominado brincar corporal.

Assim sendo, consideramos as atividades lúdicas como possibilidades de inserção do trabalho corporal na EI, para o desenvolvimento da criança de maneira integral. Desse modo, encontramos nos estudos de Moyles (2002) e Moyles et al. (2006, 2010) fundamentos que nos permitem compreender a atividade corporal como parte integrante do brincar, classificado pela autora como brincar físico e visto ainda como fundamental na prática pedagógica.

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

Consideramos pertinentes as discussões de Moyles (2002) e Moyles et al. (2006, 2010) sobre o brincar, dessa forma apresentamos abaixo o quadro (1) proposto pela autora a respeito da classificação das diferentes formas do brincar na escola.

Quadro 1: Formas do brincar na escola.
Fonte: Adaptado de MOYLES (2002, p. 26).

| FORMA BÁSICA | | DETALHE | EXEMPLOS |
|----------------|-------------|---|--|
| BRINCAR FÍSICO | Motor amplo | Construção Destruição | Blocos de montar Argila/areia/madeira |
| | Motor fino | Manipulação Coordenação | Blocos de montar Instrumentos musicais |
| | Psicomotor | Aventura Movimento criativo Exploração sensorial Brincar com objetos | Aparelhos de subir Dança Modelagem com sucata Mesa de descobertas |
| | Linguístico | Comunicação/ função/ | Ouvir/ contar histórias |

| | | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|--|---|
| BRINCAR INTELLECTUAL | | Explicação/ aquisição | |
| | Científico | Exploração/investigação resolução de problemas | Brincar com água/ cozinha |
| | Simbólico/ matemático | Representação/faz de conta minimundos | Casa de boneca/casinha Teatro/jogos de números |
| | Criativo | Estética/imaginação Fantasia/realidade Inovação | Pintura/ desenho Design/modelagem |
| BRINCAR SOCIAL/ EMOCIONAL | Terapêutico | Agressão/ regressão Relaxamento/solidão Brincar paralelo | Madeira/argila/música |
| | Linguístico | Comunicação/interação Cooperação | Marionetes/telefone |
| | Repetitivo | Domínio/controle | Qualquer coisa! |
| | Empático | Simpatia/sensibilidade | Animais de estimação/ Outras crianças |
| | Autoconceito | Papéis/emulação/moralidade etnicidade | Cantinho da casa/ “oficinas” de serviços/ Discussão |
| | Jogos | Competição/regras | Jogos de palavras/números |

Considerando o quadro (1) exposto acima (MOYLES, 2002, p. 26), enfatizamos as possibilidades lúdicas apresentadas pelo brincar, especificamente o brincar físico como passível de análise mediante as relações de disciplinamento e docilização (FOUCAULT, 1979, 2007) presentes no ambiente escolar, que caracterizam o corpo como elemento desvinculado das práticas pedagógicas na EI.

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

Os estudos de Moyles (2002), traduzidos em parte na classificação das diferentes formas do brincar na escola (quadro 1), contribuem para ampliar nosso olhar sobre essa atividade, apontando ainda possibilidades de discussões e de sua efetivação no contexto da EI.

Enfatizamos que fazemos uso do termo “brincar corporal” construído a partir da compreensão do “brincar físico” atribuído por Moyles (2002), no intuito de ressaltarmos a amplitude de possibilidades do brincar, bem como de possíveis articulações com estudos de outras vertentes, entre outros os da corporeidade,

considerando um contexto de atuação lúdica que envolva o profissional da educação, independentemente de ser ou não professor de Educação Física, no intuito de apontarmos a necessidade de um brincar corporal integrado à prática educativa da EI. De acordo com Moyles (2002, p. 22):

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

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

Moyles (2002) evidencia que a dimensão corporal que compõe o brincar facilita as relações interpessoais, a compreensão que a criança tem sobre si mesma e do ambiente que a cerca. Tal dimensão está diretamente relacionada às aprendizagens físicas como o controle corporal, a agilidade, o equilíbrio, os poderes manipulativos sobre materiais, a competência de movimentos dentre outras capacidades. As mesmas fortalecem ainda mais os sentimentos de confiança e valor pessoal.

Quanto à docilização e ao disciplinamento descritos por Foucault (2007), verificamos que a relação entre brincar e controlar integra a prática pedagógica, fato este percebido nos relatos das educadoras, ao passo que as mesmas relacionam o sucesso do brincar ao controle do que denominam bagunça. *“Hoje temos menos alunos, então poderemos brincar disso, quando estão todos dá muita bagunça”* (Diário de pesquisa - Observações).

As realidades observadas nos levam à constatação de que nem sempre a existência de brinquedos variados, do parque e demais materiais pedagógicos asseguram a prática do brincar corporal, e por fim, a aprendizagem. Para que a

mesma ocorra, há necessidade de um planejamento que contemple o brincar, o que não foi encontrado na maioria das práticas observadas. Em muitas situações presenciadas pouca exploração por parte das crianças dos brinquedos disponíveis, bem como restrições estabelecidas pelas educadoras em relação aos brinquedos que as crianças poderiam utilizar para brincar, e ainda do que poderiam brincar.

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

4 A NECESSIDADE DE OUTRO OLHAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitos são os aspectos a serem considerados, porém para que possamos nos integrar a uma necessidade urgente de humanização da escola e da sociedade, os primeiros passos precisam partir do professor, que para tal carece de melhor formação inicial e espaços constantes de discussão e aprendizagem, que caracterizem uma formação continuada coerente e significativa, como um profissional capaz de discutir os fatos que ocorrem em sua realidade educacional, lutar pela melhoria das condições de trabalho, principalmente quando estas se relacionam à inclusão de alunos com necessidades especiais, visto que diante de suas especificidades necessitam de recursos diferenciados, sejam estes humanos ou materiais (GOMES, 2009). Um professor capaz de integrar a todos em uma prática pedagógica humanizadora, atento às diversidades e à construção do conhecimento.

Moreira (1995) enfatiza que através de nossas ações como professores podemos recuperar no ato educativo o valor do humano, considerando que a educação se processa no corpo todo e não apenas na cabeça dos alunos.

Cortelletti (2002, p. 15) chama a atenção para aspectos que são fundamentais e devem ser considerados no processo de formação inicial, nesse sentido destaca que:

A busca de uma prática pedagógica competente, de um ensino de melhor qualidade, de novas alternativas para a docência no ensino universitário, de caminhos que levem à construção e à produção de conhecimentos que ultrapassem a arrogância do conhecimento cristalizado e à efetivação de experiências que busquem a criação de novas formas de ensino e pesquisa, são desafios que a exigência da modernidade está requerendo.

A atuação profissional, de acordo com Tardif (2000), encontra-se constantemente permeada por nossa vivência enquanto alunos e de nossas experiências relacionadas ao contexto educacional com o qual convivemos. Ao tratarmos de práticas corporais buscamos ressignificar o corpo enquanto componente pedagógico, ressaltando que essas atividades incorporadas no cotidiano da EI tendem a propiciar uma aprendizagem significativa⁷, incentivar a criatividade e a humanização das relações, estabelecidas corporalmente.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), há uma tripla caracterização dos saberes dos professores, definidas como existenciais, visto que o professor pensa de acordo com sua vida e experiências, sua história intelectual, afetiva, emocional, pessoal, interpessoal e social, considerando que são saberes plurais, e provenientes de fontes diversas, (família, escola, universidade etc.) e adquiridos em diferentes tempos sociais (infância, escola, formação, ingresso na carreira). Os saberes sociais também são produzidos e legitimados por determinados grupos sociais, como pesquisadores, professores universitários e autoridades curriculares. Quanto ao pragmático, caracteriza-se por saberes ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador e relacionados às funções do professor.

A constituição de uma prática pedagógica lúdica possibilita o contato do educador e do educando com seu próprio corpo, autoconhecimento e respeito às diferenças. Devemos lutar diariamente contra uma sociedade excludente e contra nossos próprios medos.

⁷ O termo aprendizagem significativa tem como base a teoria de David Ausubel, para o qual a aprendizagem deve fazer sentido para a criança, à medida que esta se relaciona a conhecimentos previamente adquiridos (MOREIRA, 1982).

Em relação à prática educativa como meio constante de formação do educador, Cortelletti (2002) enfatiza que para Tardif (2000) muitos saberes são mobilizados e construídos durante o trabalho, visto que práticas e saberes não são entidades separadas, e sim copertencem, coevoluem e se transformam.

Mediante as considerações de Cortelletti (2002), apontamos como um desafio a compreensão e efetivação do trabalho lúdico e corporal na prática educativa da EI, preterido em prol de um processo de ensino e aprendizagem ainda centrado na transmissão de conhecimentos, a docilização e a disciplinarização dos educandos (VEIGA-NETO, 2007). Assim sendo, nos indagamos a respeito dos pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho pedagógico do professor que atua na EI em relação ao corpo e à ludicidade no ambiente escolar, bem como sobre quais as vivências corporais desse professor e suas relações com o fazer pedagógico lúdico. Segundo Garanhani e Moro (2000), se faz necessário também considerarmos o perfil profissional do educador, sua formação e as peculiaridades do sistema educacional no qual está inserido, assim como são relevantes as ações e relações do profissional nesse contexto social.

Consideramos que o poder, segundo Foucault (1979; 2007), se estabelece em todos os níveis da sociedade, sendo também percebido nos processos de formação de educadores. A própria organização da EI se estabelece pelo domínio e disciplinamento da criança, e este poder ao longo do tempo se entrelaça na concepção de educação, de criança e na prática pedagógica, e influencia a existência (ou não) de uma prática lúdica.

Os educadores, ora reconhecidos como cuidadores ora como preparadores de crianças para a entrada das mesmas nos anos iniciais do ensino fundamental, se veem entre a ludicidade e a exigência de um ensino formal e regulador, que permita às crianças acompanharem o ritmo imposto da escola. A partir das reflexões apresentadas sobre o papel do lúdico na prática educativa, para o desenvolvimento integral da criança, verificamos que este brincar apresenta-se de diferentes formas, com características próprias a cada fase pela qual a criança passa ao longo da infância.

O corpo, de acordo com Marinho et al. (2007), é o caminho para o mundo interior, para a subjetividade. Representa a alegria, a vivacidade, a emoção e a fantasia, que se manifestam, na criança, através das representações lúdicas, no

brincar e no jogo. A educação precisa considerar não só a vida intelectual do aluno, mas também a afetiva, corporal, social e espiritual, em busca do reencantamento do processo de ensino e aprendizagem.

Verificamos que as pesquisas apontam diversas possibilidades e necessidades relacionadas à educação da criança. A evolução social e tecnológica nos faz refletir sobre como o ser humano está agindo diante de tantas inovações, como está absorvendo-as e incorporando-as (ou não) à sua vivência cotidiana. A mudança de paradigma em relação ao ser humano nos leva a questionar como estamos tratando as crianças hoje? Sendo necessário repensarmos sobre a questão de que investir nelas é “pensar no futuro”.

Consideramos que na ludicidade reside uma imensa gama de possibilidades de compreensão da criança, bem como de novas perspectivas para uma atuação pedagógica na EI. Essa apropriação do lúdico pode ter como ponto de partida a compreensão do educador enquanto ser corporal e lúdico, superando os limites impostos pelas práticas disciplinadoras e docilizantes, instaurando um fazer pedagógico diferenciado e significativo.

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

Machado (1998) e Garanhani (2006) enfatizam a necessidade de competências específicas para o cuidado/educação da criança pequena para que os saberes sejam contemplados, considerando-se as diferentes formas com que a criança se apropria e constrói conhecimentos. Dentre esses saberes, Garanhani (2006, p. 129) destaca “os saberes sobre o corpo em movimento e as práticas pedagógicas que valorizam a movimentação do corpo infantil”.

Portanto é importante destacarmos as falas das educadoras da EI sobre como pensam e efetivam a prática pedagógica relacionada às questões que envolvem o corpo e movimento, bem como o brincar.

5 AS EDUCADORAS: SUAS FALAS, PENSAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

De acordo com as respostas das educadoras na pesquisa realizada, constatamos que a atividade corporal na formação do educador permanece restrita a atividades de caráter prático, sem maiores reflexões sobre as mesmas, sendo apresentadas com caráter instrumental, por vezes caracterizando a reprodução de práticas dominantes. Cantigas e jogos, por vezes, são trabalhados sem reflexão sobre o lúdico, o corpo e a criança. Tais aspectos foram verificados nas respostas obtidas nas entrevistas com as educadoras, como se seguem:

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

A fala da educadora A quanto à formação lúdica e corporal está associada à representação da ludicidade como sendo uma característica natural do ser humano, a mesma enfatiza a relação com o lúdico relacionada mais como uma característica pessoal do que um comportamento aprendido.

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

A educadora J faz menção ao pouco conhecimento que teve na sua formação sobre aspectos relacionados ao corpo e movimento, destaca ainda que foi no final do curso de magistério e na disciplina de Educação Física.

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

A restrição da abordagem do corpo e do lúdico na formação do educador é percebida na resposta da educadora C, que apesar de citar como “bem trabalhado”, menciona os momentos em que esse trabalho acontece em disciplina específica, fortalecendo a dualidade entre corpo e mente no processo de formação do educador.

Neste sentido, Nadolny e Garanani (2008, p. 11472) evidenciam que:

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

As limitações na formação relacionadas às questões do lúdico e do brincar aparecem nas falas das educadoras. É perceptível nas respostas das educadoras o reconhecimento da importância do brincar, para as quais faltam elementos para articular a necessidade e o como fazer, diante das peculiaridades que envolvem o cotidiano e a prática pedagógica da EI.

A presença ou não da disponibilidade para brincar junto com as crianças pode estar atrelada à experiência escolar do educador enquanto aluno, diante de uma escola disciplinadora e punitiva, como à ausência de formação para a articulação do brincar e do corpo como componentes pedagógicos fundamentais na EI.

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

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

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

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

As limitações na formação foram reveladas pelas educadoras durante as observações, pois o registro das mesmas realizadas na primeira semana retrata a ansiedade das educadoras em relação ao brincar corporal. Nesses diálogos é possível perceber duas características que merecem destaque. Primeiramente a ênfase dada à ausência do professor de Educação Física na EI, e num segundo momento é evidenciada a falta de formação das educadoras que atuam na EI para o desenvolvimento de atividades que envolvam o corpo.

Durante esta primeira semana no campo de pesquisa, várias vezes as educadoras [...] faziam comentários sobre a falta de “alguém” para trabalhar o corpo, enfatizando que não têm preparo para tal (Relatório de Observação).

A fala das educadoras revela que sua formação é limitada e aligeirada, o que influencia para que tenham uma visão dicotômica do corpo, atribuindo mais importância às atividades práticas, as quais não são relacionadas a pressupostos teóricos que as fundamentem.

Teve bastante prática da brincadeira em sala de aula, bastante atividade. Até eu fiz um curso, dos PCN que levou um ano, com prática e teoria, trabalhava a teoria, eram diversos os grupos e tinha que fazer a prática em cima daquela teoria, fazíamos teatro, confecções de materiais para mostrar para os outros grupos (Entrevista – Educadora D).

A ênfase na formação relacionada à prática é destacada pela educadora D, que apesar de relatar a existência da teoria, reforça constantemente a questão prática. Outro fator a ser ressaltado é sobre o curso citado pela educadora, o qual está articulado à implementação do documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), através das atividades proporcionadas aos educadores pelo Programa Parâmetros em Ação, os quais apresentam formas de trabalho de acordo com o referido documento.

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

Na fala da educadora D é evidente um interesse maior por um conhecimento instrumental, tecnicista, em detrimento de um estudo mais aprofundado e reflexivo sobre o corpo e a ludicidade. Verificamos que o processo de formação acima descrito pelas educadoras C, D e J também privilegiaram as atividades práticas.

O fortalecimento das discussões sobre corpo e ludicidade nos cursos de formação de educadores é considerado recente. Podemos perceber essa realidade na fala da educadora A, ao citar o ano de sua graduação e a comparação que faz com sua formação anterior, fato que atribuímos à ampliação das pesquisas e discussões acerca do brincar, e da recente reformulação do curso de Pedagogia, cujas alterações incluíram a inserção de disciplinas relacionadas à ludicidade, com diferentes nomenclaturas, na maioria das estruturas curriculares.

6 APONTAMENTOS FINAIS, REFLEXÕES OU PONTOS DE PARTIDA?

A ausência de uma formação consistente e coerente em relação ao corpo e movimento e ao brincar integram as preocupações quanto à atuação lúdica do educador. Tais questões foram discutidas no estudo realizado e percebidas nas falas das educadoras, bem como nas observações da prática pedagógica na EI.

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

Constatamos que algumas práticas remetem ainda a uma visão fragilizada de criança e a um brincar que oscila entre o preencher o tempo livre e o caráter instrumental do ensinar pelo brincar. Muitos relatos apontam o reconhecimento da importância do brincar, da essência lúdica do comportamento infantil, porém há poucos elementos que forneçam justificativas consistentes às práticas lúdicas existentes.

Destacamos que ao longo da pesquisa, muitas vezes, foram observadas e mencionadas práticas que remetem ao RCNEI (BRASIL, 1998), documento relevante frente à atual organização da EI, porém o mesmo precisa ser lido,

compreendido e interpretado com cautela, considerando as marcas ideológicas que o permeiam, assim como é necessário o entendimento do contexto do qual o mesmo provém, e ainda sobre as possibilidades de desenvolvimento no cotidiano das instituições educativas.

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

Estudos de Garanhani (2005) e Nadolny e Garanhani (2008) trazem discussões importantes no que diz respeito à formação do educador em relação ao corpo em movimento na prática pedagógica, para as quais esse componente deve fazer parte das reflexões nos processos de formação. Apontamos que a presença de um profissional da Educação Física deve ser percebida como a complementação de uma equipe pedagógica, e não como forma de isentar o educador da infância de uma prática pedagógica que integre o corpo e sua totalidade de possibilidades para o desenvolvimento infantil.

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

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

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

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

DAIANA CAMARGO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), docente colaboradora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UEPG/PR. Professora dos anos iniciais da rede particular de ensino do município de Ponta Grossa-PR.

SILVIA CHRISTINA MADRID FINCK

Doutora em Ciência da Atividade Física e do Esporte (UNILEON/ES), docente no curso de licenciatura em Educação Física e nos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores (GEPEFE/UEPG/CNPq).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO** (ANPED), n. 24, Caxambu, 2001, pp. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#qt7>. Acesso em 18 de maio de 2010.

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

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

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

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

BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias**. 2001. 259 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2001.

CORTELLETTI, I. A. (org.). **Reflexão sobre a ação**: uma estratégia de formação de professores em nível superior. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

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

_____. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FALKENBACK, A. Capacitação relacional do professor com crianças em atividades lúdico-educativas: análise sob enfoque da psicomotricidade relacional. In: SANTOS, S. M. P. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

GARANHANI, M. C. Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. In: **28ª Reunião Anual da ANPEd**, 2005, pp. 1-16. Caxambu/MG. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071476int.rtf. Acesso em 20 de abril de 2010.

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

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

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

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 1994.

HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1988.

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

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

MACHADO, M. L. Educação Infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 25-50.

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

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

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

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

MOYLES, J. R. et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NADOLNY, L. F.; GARANHANI, M. C. O processo de formação continuada de profissionais da educação infantil: em cena “*saberes do movimento*” In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008**, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: Champagnat, 2008, pp. 11463-11475 Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/499_914.pdf. Acesso em 08 de outubro de 2010.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, ano 23, n. 78, pp. 265-283, abr. 2002.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, vol. 26, n. 91, pp. 361–378, mai./ago. 2005.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, pp. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 09 de novembro de 2010.

_____. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (Org.) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. (orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOARES, J. M.; FIGUEIREDO, M. X. B. **O poder simbólico no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista **Brasileira de Educação**. n. 13, pp. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp, ano XXI, n. 73, pp. 209-244, dez. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.