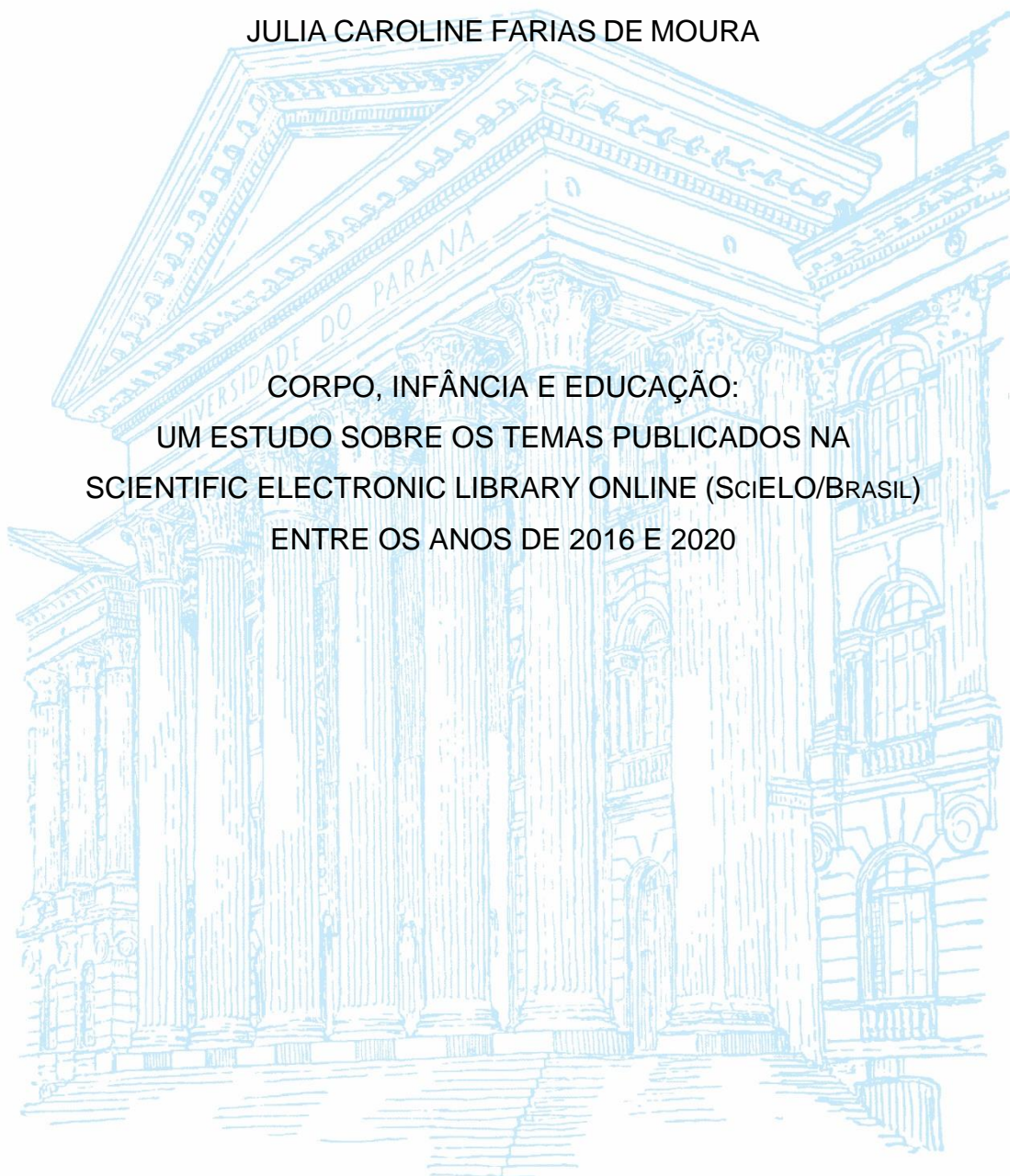


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIA CAROLINE FARIAS DE MOURA

CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO:  
UM ESTUDO SOBRE OS TEMAS PUBLICADOS NA  
SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO/BRASIL)  
ENTRE OS ANOS DE 2016 E 2020



CURITIBA

2020

JULIA CAROLINE FARIAS DE MOURA

CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO:  
UM ESTUDO SOBRE OS TEMAS PUBLICADOS NA  
SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO/BRASIL)  
ENTRE OS ANOS DE 2016 E 2020

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Pedagoga, Curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Luciane Paiva Alves de Oliveira.

CURITIBA

2020

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela vida, pela família e pela proteção.

À minha família por todo apoio e incentivo ao longo da caminhada acadêmica. Principalmente aos meus pais e ao meu marido, que sempre estiveram ao meu lado me fortalecendo.

Às minhas colegas de turma com quem pude conviver durante os cinco anos de curso, compartilhando experiências, construindo uma relação de amizade e companheirismo que será levada para a vida.

À professora Luciane Paiva por me acolher, confiar e me incentivar na realização deste trabalho.

À minha amiga e companheira Ariele pelas palavras confortantes de apoio recebidas durante o curso e ao término deste trabalho.

Aos demais colegas, amigos, primos e familiares que me incentivaram.

## RESUMO

Este estudo examina os temas tratados em artigos científicos sobre corpo, infância e educação, publicados na Scientific Electronic Library Online (SciELO/Brasil), entre os anos de 2016 e 2020. Se caracteriza por uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio de seleção e análise de 12 artigos que se remetem à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entre os instrumentos de pesquisa foram empregadas a leitura e a categorização dos trabalhos. Esse exercício ocorreu de forma exploratória, de modo que os dados foram transferidos para fichamentos e, em seguida, interpretados segundo suas recorrências. Nesse sentido, foram estabelecidas leituras reflexivas com o intuito de identificar semelhanças e diferenças no material selecionado. A partir deste exercício metodológico, chegou-se a seguinte organização dos temas: Educação Infantil - brincadeira, cuidado, expressões corporais e inclusão; Anos Iniciais do Ensino Fundamental - práticas pedagógicas e cuidado. Por fim, identificou-se uma quantidade superior de artigos no âmbito da Educação Infantil, o que sinaliza maior interesse pelas discussões que envolvem o corpo naquele nível de ensino, ou seja, na formação da criança pequena. Também a averiguação de que os trabalhos da Educação Infantil possuíam um caráter mais propositivo em relação à educação do corpo, enquanto aqueles dos Anos Iniciais se concentravam na crítica daquilo que já ocorre (ou ocorreu) na escola, especialmente sobre os saberes escolares.

Palavras-chave: Corpo. Infância. Educação. Educação Infantil. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

This study examines the themes dealt with in scientific articles on body, childhood and education, published in the Scientific Electronic Library Online (SciELO/Brazil), between the years 2016 and 2020. It is characterized by a bibliographic research, developed through selection and analysis of 12 articles referring to Early Childhood Education and the Early Years of Elementary Education. Among the research instruments, reading and categorizing works were used. This exercise took place in an exploratory way, so that the data were transferred to records and then interpreted according to their recurrences. In this sense, reflective readings were established in order to identify similarities and differences in the selected material. From this methodological exercise, the following themes were organized: Early Childhood Education - play, care, body expressions and inclusion; Early Years of Elementary School - pedagogical practices and care. Finally, a higher number of articles was identified in the scope of Early Childhood Education, which signals greater interest in the discussions that involve the body at that level of education, that is, in the training of young children. Also the investigation that the works of Early Childhood Education had a more purposeful character in relation to the education of the body, while those of the Early Years focused on criticizing what already occurs (or occurred) in school, especially about school knowledge.

Keywords: Body. Childhood. Education. Child education. Early Years of Elementary School.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UM DEBATE PROFÍCUO</b> .....	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>TEMAS SOBRE O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>22</b>
<b>3.1</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>22</b>
<b>3.1.1</b>	<b>BRINCADEIRA</b> .....	<b>22</b>
<b>3.1.2</b>	<b>CUIDADO</b> .....	<b>25</b>
<b>3.1.3</b>	<b>EXPRESSÕES CORPORAIS</b> .....	<b>28</b>
<b>3.1.4</b>	<b>INCLUSÃO</b> .....	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>33</b>
<b>3.2.1</b>	<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	<b>34</b>
<b>3.2.2</b>	<b>CUIDADO</b> .....	<b>37</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>39</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>40</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>42</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Minha história foi marcada pela relação entre família, amigos e escola. Sou a irmã mais velha de três filhos. Tenho uma grande família e cresci com primos, tios e avós, morando em um grande quintal com várias casas. Entre os primos há pequena diferença de idade, então sempre frequentamos as mesmas escolas e passamos muito tempo brincando durante a infância, já que nossos pais trabalhavam e os avós ficavam responsáveis por cuidar das crianças.

Vivo no mesmo lugar, onde passei a infância com meus pais, irmãos e toda a família. Um bairro simples, onde conheço muitas pessoas, inclusive tenho contato até hoje com as minhas professoras do berçário, do CMEI<sup>1</sup> e da escola municipal. Sempre que as vejo e/ou converso com meus primos sobre o período escolar, lembro que vivi momentos marcantes durante a infância. Fui uma criança que passou por todas as etapas da Educação Infantil, gostava muito de ir ao CMEI e de brincar no parque de areia que havia lá. Tinha poucas amizades e me lembro de interagir sempre com as mesmas crianças. Era muito tímida e minha mãe contou que as professoras se preocupavam com essa questão, pois queriam que eu me expressasse mais, então incentivaram a manifestação de meus sentimentos e de minhas vontades.

Entendo que minhas experiências corporais infantis têm relação com a forma como essas professoras e a minha família se relacionaram comigo, me deixando livre, respeitando o meu tempo de criança. Hoje consigo perceber o quanto essa trajetória foi importante para a minha experiência pessoal e ajudou a me tornar uma pessoa mais disposta a fazer amizades, me relacionar e a conviver com os outros.

Minha decisão em fazer o curso de Pedagogia também contou com a influência dessas professoras. No período de vestibular estava indecisa, então pesquisei sobre vários cursos e pedi ajuda para meus professores do Ensino Médio. Mas a decisão se deu quando duas de minhas professoras do CMEI me encontraram e sugeriram o

---

<sup>1</sup> A sigla CMEI corresponde aos Centros Municipais De Educação Infantil da rede de Curitiba que atendem crianças até os cinco anos de idade, o que corresponde do berçário até o pré II.

curso de Pedagogia. Nessa época já trabalhava, cuidando de duas primas, então me interessei, prestei vestibular e iniciei o curso em 2016.

No decorrer do percurso acadêmico os estágios obrigatórios e não-obrigatórios trouxeram experiências relevantes para o meu futuro como professora.

O estágio obrigatório de educação infantil foi realizado em um CMEI, pertencente à rede municipal de ensino de Curitiba. Lembro-me de atuar em uma turma que contava com uma sala muito pequena. No início do estágio as professoras relataram ter problemas para realizar brincadeiras ou outras atividades por conta do espaço, no entanto percebi que elas mesmas contornaram a situação, procurando alternativas ao construir “cantos”, tanto dentro quanto fora da sala, aproveitando uma porta de saída que dava para os fundos do CMEI onde as crianças também podiam brincar. Esta era uma forma de beneficiar as rotinas, exceto quando chovia pois não havia espaços cobertos, o que obrigava todos a ficarem dentro da sala. De modo geral, as professoras incentivavam bastante a autonomia das crianças. Em relação aos cuidados com o corpo, elas iam sozinhas ao banheiro, faziam a higiene e se alimentavam de forma autônoma. Também pude perceber que no CMEI as professoras criavam rodas de conversa no chão para falar sobre diversos assuntos. No início do dia, elas apresentavam a rotina para as turmas, deixando-as falar e se expressar, e no decorrer das atividades também promoviam momentos de interação, com brincadeiras que exploravam o espaço, indo além de um espaço regrado com a imposição das mesas e cadeiras que tinham na sala.

Já no estágio obrigatório do ensino fundamental, realizado em uma escola também da rede municipal de ensino de Curitiba, a organização era diferente. A turma tinha muitos alunos e as cadeiras eram todas colocadas em fileiras e nunca dispostas de outra forma, colaborando para que os corpos das crianças permanecessem disciplinados. Percebi que a relação entre a professora e as crianças também ocorria de modo diferenciado, com as docentes sempre se remetendo a elas como alunos e não mais como crianças. Enquanto na Educação Infantil eram oportunizadas brincadeiras e atividades lúdicas, no Ensino Fundamental priorizava-se a escrita e a leitura, com raros períodos para a criação e expressão dos alunos. O recreio era a única ocasião em que as crianças se relacionavam, podendo jogar e brincar com maior



liberdade. Por outro lado, as crianças eram independentes, assim como no CMEI, iam ao banheiro e se alimentavam sozinhas, nos momentos de leitura na biblioteca e das aulas especiais<sup>2</sup> as próprias crianças se encaminharam para os respectivos locais. De modo geral, as professoras estimulavam a autonomia das crianças, mas sempre aguardando que realizassem o que estava previsto.

A partir das experiências nos dois estágios, pude perceber que no contexto da Educação Infantil era dada ênfase às culturas infantis, às brincadeiras e à ludicidade, já no âmbito do Ensino Fundamental a prioridade era dada aos conteúdos formais de ensino.

Em outra experiência de estágio não-obrigatório, atuei dois anos em uma escola privada de Curitiba, que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa instituição seguia um método tradicional de ensino com princípios religiosos, ficava localizada em um bairro residencial de classe alta de Curitiba e contava com uma grande infraestrutura. Inicialmente estagiei no 1º ano do Ensino Fundamental. As salas de aula eram grandes e pude perceber que as mesas e cadeiras ficavam dispostas do mesmo modo que as da escola municipal, ou seja, as crianças estavam sempre sentadas em fileiras e não havia mudanças nesse formato de disposição das mesas e cadeiras. Algo diferente, que me chamou a atenção, é que na sala existia uma elevação perto do quadro onde a professora deixava a sua mesa e se posicionava para falar com as crianças. A docente não realizava muitos jogos e brincadeiras com as crianças, suas práticas pedagógicas enfatizavam os conteúdos curriculares, como exercícios de leitura e escrita, e reiteraram a necessidade de uma postura disciplinada dos alunos. Outra questão é que mesmo no momento do recreio existia um direcionamento do comportamento dos alunos, pois havia atividades pré-definidas para as crianças, com uma equipe de estagiários de Educação Física que organizaram um conjunto de brincadeiras para os alunos. Isso me fez questionar sobre como o corpo era constantemente controlado, uma vez que não existia espaço para as crianças serem livres ou escolherem o que fazer. Como tudo era dirigido, nada saía do controle ou daquilo que estava previsto, como por exemplo manipular materiais da própria natureza para brincar com galhos, pedras e areia. A própria

---

<sup>2</sup> Aulas especiais correspondem às aulas que não são ministradas pela professora regente da turma, mas por outros docentes, como por exemplo: Informática, Educação Física e Artes.

escola já era organizada para que esse tipo de material não ficasse disponível, sendo permitido somente brinquedos industriais e espaços planejados.

Quanto à minha experiência na Educação Infantil nessa instituição, percebi que as salas tinham muitas mesas e cadeiras e pouco espaço livre para a movimentação dos corpos. As turmas eram compostas por poucas crianças, no máximo 8 em cada sala, porém na maior parte do tempo as brincadeiras e atividades eram feitas nas mesas da sala, com materiais e brinquedos industrializados, impedindo as crianças de criar ou construir suas próprias brincadeiras. A instituição utilizava material didático próprio para nortear o trabalho docente, então havia a expectativa de que as crianças cumprissem as atividades propostas nos manuais e as professoras prezavam pelos exercícios grafo motores. Em relação aos cuidados com o corpo, percebi que a escola tinha uma visão muito protetora e cerceadora em relação às crianças. Todos os ambientes estavam sempre limpos, as professoras cuidavam para que as crianças não se machucassem, privando-as de brincar no chão e na grama do parque, ajudavam a ir ao banheiro e a lavar as mãos.

Com isso percebi que, de modo geral, essa escola privada não dava muita margem para que a cultura infantil se manifestasse, algo que se manifestava tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais.

Além dessas oportunidades de formação profissional, também realizei ao longo do curso uma disciplina optativa chamada “Estudos sobre corporalidade, infância e educação”, na qual fiz descobertas importantes sobre como o corpo da criança passou a ser institucionalizado, ganhando centralidade nos modelos educativos (Ariès, 1981 e Foucault, 2013).

Foi a partir desse conjunto de experiências pessoais e acadêmicas que resolvi tratar da temática do corpo em meu trabalho de conclusão do curso. Em um primeiro momento planejava realizar uma pesquisa empírica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para descobrir quais eram as noções de corpo e infância entre educadores e crianças. No entanto, com a chegada da pandemia do COVID-19 e as necessárias medidas de isolamento, optei por uma pesquisa teórica, procurando investigar os estudos recentes sobre o corpo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que a pergunta ficou assim definida: Quais temáticas são tratadas nos artigos científicos publicados na plataforma

SciELO/Brasil (Scientific Electronic Library Online) sobre o corpo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Como objetivo busquei identificar os temas presentes em artigos científicos que discorreram sobre o corpo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, publicados na plataforma SciELO/Brasil entre os anos de 2016 e 2020.

### 1.1 METODOLOGIA

A pesquisa se orientou pelo formato bibliográfico, o qual, segundo Lima e Miotto (2007, p. 38) “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Ela se desenvolveu por meio da investigação de artigos publicados na Scientific Electronic Library Online (SciELO/Brasil), portal da internet que reúne, organiza e publica textos de revistas científicas (<https://search.SciELO.org/>). Nesse sentido, recorri à seleção de trabalhos que tratassem do tema em periódicos brasileiros, escritos em português e publicados entre 2016 e 2020. Em 02 de maio de 2020 realizei a primeira busca utilizando palavras-chave que correspondem ao assunto, mais especificamente: corpo, corporal, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Séries Iniciais. Para isso estabeleci possíveis cruzamentos, tais como demonstrado na tabela que segue:

TABELA 1 - PALAVRAS-CHAVE E CRUZAMENTOS

	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Anos Iniciais	Séries Iniciais
Corpo	Educação Infantil e Corpo	Ensino Fundamental e Corpo	Anos Iniciais e Corpo	Séries Iniciais e Corpo
Corporal	Educação Infantil e Corporal	Ensino Fundamental e Corporal	Anos iniciais e Corporal	Séries iniciais e Corporal

FONTE: SciELO (2020)

A partir destes cruzamentos foram encontrados artigos que se referem às temáticas “corpo e Educação Infantil”, “corporal e Educação Infantil”, “corpo e Ensino

Fundamental” e “corporal e Ensino Fundamental”; as demais não registraram publicações. O resultado dessa busca pode ser visualizado na tabela seguinte:

TABELA 2 - NÚMERO DE ARTIGOS LOCALIZADOS DE ACORDO COM AS PALAVRAS-CHAVE AGRUPADAS

	Corpo e Educação Infantil	Corporal e Educação Infantil	Corpo e Ensino Fundamental	Corporal e Ensino Fundamental
Número de artigos	17	14	13	24

FONTE: SciELO (2020)

A tabela 2 demonstra que na busca relativa à temática “Corpo e Educação Infantil” foram localizados 17 artigos, em torno de “Corporal e Educação Infantil” foram 14, em relação à “Corpo e Ensino Fundamental” foram 13 trabalhos e sobre “Corporal e Ensino Fundamental” foram 24 artigos. Nesse momento da pesquisa, foi possível averiguar que a produção referente ao Ensino Fundamental superou quantitativamente aquela da Educação Infantil.

No entanto, dando continuidade ao processo de seleção, precisei recorrer à leitura dos títulos e, quando necessário, dos resumos para confirmar a relação com o tema desta pesquisa. Para isso me baseei em Lima e Miotto (2007, p. 41) que indicam que na leitura seletiva se

procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários.

Nesse sentido, certos trabalhos foram descartados por se remeterem aos Anos Finais do Ensino Fundamental, extrapolando as etapas aqui pesquisadas (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Também foram excluídos aqueles que não aderiram ao recorte aqui estabelecido, como artigos que abordavam questões de higienismo, nutrição e enfermagem, trabalhos sobre sexualidade e gênero que não se remetiam ao contexto educacional/escolar, também artigos sobre obesidade e peso,

hábitos alimentares, condicionamento físico de crianças, postura corporal, esporte, rendimento em atividades físicas etc.

Sendo assim, os números voltaram a se alterar resultando no que pode ser avaliado na tabela 3.

TABELA 3 - ARTIGOS SELECIONADOS A PARTIR DA APROXIMAÇÃO COM O TEMA, TENDO EM VISTA A LEITURA DOS TÍTULOS E RESUMOS

	Corpo e Educação Infantil	Corporal e Educação Infantil	Corpo e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Corporal e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Número de artigos	6	3	2	1

FONTE: SciELO (2020)

A tabela 3 expressa que a busca relativa à temática “Corpo e Educação Infantil” resultou em um total de 6 artigos selecionados, já a “Corporal e Educação Infantil” somou 3 artigos, “Corpo e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” redundou em 2 artigos selecionados e a “Corporal e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” em 1 artigo selecionado.

A partir daí, reuni por aproximação as temáticas “Corpo e Educação Infantil” e “Corporal e Educação Infantil”, bem como “Corpo e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e “Corporal e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Assim cheguei ao resultado final dos trabalhos selecionados para o presente estudo, conforme pode-se observar na tabela 4.

TABELA 4 - TOTAL DE ARTIGOS SELECIONADOS A PARTIR DOS NÍVEIS DE ENSINO

Temáticas	Corpo/Corporal e Educação Infantil	Corpo/Corporal e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Total de artigos selecionados	9	3

FONTE: SciELO (2020)

A tabela 4 demonstra os números finais, sendo que a temática “Corpo/Corporal e Educação Infantil” resultou em 9 trabalhos e “Corpo/Corporal e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” em 3, totalizando os 12 artigos selecionados para a realização da pesquisa bibliográfica.

Inicialmente já se pôde perceber uma quantidade maior relativa à Educação Infantil quando comparado com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas a leitura e a análise dos materiais selecionados. Esse exercício conduziu-se de forma exploratória, de modo que os dados identificados nos artigos foram transferidos para fichamentos<sup>3</sup>, destacando os seguintes aspectos: o título do artigo, o ano de publicação, a etapa de ensino, os autores do trabalho, a instituição de origem da pesquisa, a temática geral do trabalho, o tipo de pesquisa e a metodologia utilizada, as palavras-chaves, os autores de referência, a concepção de corpo, a relação entre corpo e infância, a relação entre corpo infância e educação, a relação entre corpo infância e escola ou CEI<sup>4</sup>, as conclusões e considerações finais.

Após o término da coleta, realizei a análise dos dados procurando recorrências entre as temáticas tratadas nos artigos. Nesse sentido, estabeleci leituras críticas e reflexivas dos textos, com o intuito de interpretar os dados, localizando semelhanças e diferenças no material selecionado. Para Lima e Miotto (2007, p. 41) essa leitura interpretativa dos dados:

é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as idéias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das idéias do autor, acompanhada de uma inter-relação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de idéias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador.

A partir deste exercício metodológico, cheguei a seguinte organização dos temas tratados:

---

<sup>3</sup> Segue modelo de fichamento no apêndice 1.

<sup>4</sup> A sigla CEI corresponde aos Centros de Educação Infantil que atendem crianças até os cinco anos de idade, o que corresponde do berçário até o pré II.

- Educação Infantil: brincadeira, cuidado, expressões corporais e inclusão;
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental: práticas pedagógicas e cuidado.

Na sequência desenvolvi aquilo que Lima e Mito (2007, p. 43) chamam de análise explicativa, construindo argumentos sobre cada uma das temáticas, tendo em vista que,

Nos itens que podem compor a análise explicativa das soluções, os dados obtidos podem ser apresentados em categorias conceituais, devendo sempre vir exemplificados com as afirmações dos autores, selecionadas como pertinentes ao tema/conceito em questão.

Segundo as autoras, este é um dos processos mais importantes para a pesquisa, pois oferecerá os subsídios necessários para a análise do objeto.

Por fim, a pesquisa foi organizada em mais dois capítulos, sendo um deles composto pelo diálogo com estudos que tratam da relação entre corpo, infância e educação, e o outro pela apresentação dos resultados alcançados.

## 2 CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UM DEBATE PROFÍCUO

Estabelecer relações entre corpo, infância e educação passa por várias discussões, com diferentes olhares e perspectivas sobre a formação da criança. Justamente por reconhecer essa amplitude, iniciarei o debate sem a pretensão de esgotar a complexidade do tema. Para isso contarei com as contribuições de Agostinho (2018), Buss-Simão (2008, 2010, 2014, 2020) e Le Breton (2007).

Segundo Le Breton (2007) nos últimos trinta anos houve um aumento significativo de estudos sobre o corpo no campo da sociologia. No que se refere ao corpo infantil, as pesquisas demonstram que a sociedade já interpretou de diversas formas o sentido do que é “ser criança”, o que por consequência também impactou o modo de compreender e tratar o corpo. Uma delas se fundamenta na ideia de um corpo inacabado, que só tem condições de se tornar pleno por meio de uma intervenção da sociedade (AGOSTINHO, 2018).

Nesse âmbito Buss-Simão (2020, p. 54) chama a atenção para um falso dualismo que ora concebe o corpo somente “como herança da natureza, biológica, ora como herança cultural, social e histórica.” Na primeira perspectiva o corpo se restringe aos aspectos naturais, de modo que outras dimensões como classe, gênero, etnia, cultura passam a ser desconsideradas em sua constituição. Ao compreender o corpo somente como natureza acredita-se que todos se desenvolvem da mesma forma e a ‘carga’ genética determina o potencial de aprender e fazer. Essa definição de corpo assume um sentido homogeneizador que ofusca diferenças e desigualdades. Já a segunda perspectiva caracteriza o corpo como elemento estritamente cultural, social e histórico, sendo assim “essas dimensões são determinantes na sua constituição, ou seja, o momento histórico, a sociedade e a cultura em que se vive são fatores que influenciam e determinam os modos de viver e educar o corpo.” (BUSS-SIMÃO, 2020, p. 55). A autora faz uma crítica sobre essa maneira simplista de contrapor uma perspectiva à outra, uma vez que o corpo é fruto de múltiplas construções sociais, culturais, históricas, biológicas e naturais que se entrecruzam.



Do ponto de vista da infância, é preciso compreender que o corpo representa uma síntese dessas características, até porque “as crianças são diferentes entre si, e seu corpo e a forma de expressá-lo também o são” (AGOSTINHO, 2018, p. 354).

Como diz Le Breton (2007, p. 8):

Qualquer que seja o lugar e a época do nascimento e as condições sociais dos pais, a criança está predisposta inicialmente a interiorizar e a reproduzir os traços físicos particulares de qualquer sociedade humana. [...] Ao nascer, a criança é constituída pela soma infinita de disposições antropológicas que só a imersão no campo simbólico, isto é, a relação com os outros, poderá permitir o desenvolvimento. São necessários à criança alguns anos antes que seu corpo esteja inscrito realmente, em diferentes dimensões, na teia de significações que cerca e estrutura seu grupo de pertencimento.

Ou seja, o processo de socialização da experiência corporal é um fenômeno frequente em nossa existência, tanto que desde cedo a criança passa por uma série de transformações corporais, sejam elas biológicas ou identitárias. Tal como aponta Le Breton (2007, p.7) “o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída”.

É por meio do corpo que nos movemos, nos relacionamos e transformamos o espaço em que vivemos. É através de gestos, falas, palavras, expressões corporais que o homem constrói o mundo. Segundo Buss-Simão (2020, p.69), “o corpo é e revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade pessoal e social.” A autora ainda acrescenta que a criança ao nascer não contém o domínio da linguagem utilizada pelos adultos, da estrutura simbólica e cultural, por isso ela se comunica por intermédio do corpo:

Por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam em conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural (BUSS-SIMÃO, 2020, p. 69).

Diferente do corpo adulto, o corpo da criança passa por intensas transformações que colaboram para o modo como interpreta e, conseqüentemente, se insere no mundo. Isto é,

Os feitos e gestos da criança estão envolvidos pelo padrão cultural (*ethos*) que suscita as formas de sua sensibilidade, a gestualidade, as atividades perceptivas, e desenha assim o estilo de sua relação com o mundo (LE BRETON, 2007, p. 8).

A maneira como a criança se expressa, se movimenta e se relaciona é, em grande medida, influenciada por elementos biológicos, mas também pelo meio cultural, e só pode ser construída por intermédio da observação e da imitação dos comportamentos. O corpo, tal como o conhecemos, só existe a partir dos ensinamentos oferecidos pela sociedade.

Por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam em conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural (BUSS-SIMÃO, 2020, p. 69).

Nesse cenário um aspecto significativo diz respeito à maneira como o corpo infantil vem sendo educado em nossa sociedade, pois

O corpo das crianças tornou-se meio e base da educação ao longo da história, sendo objeto constante de contenção, disciplinamento e higienização, ou sendo explorado como recurso pedagógico a fim de que as crianças alcançassem sucesso no domínio do corpo, predominantemente no aspecto funcional, como meio para o desenvolvimento das aprendizagens cognitivas (BUSS-SIMÃO, 2020, p. 68).

Como contraponto, a autora destaca o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, o qual indica a necessidade de garantir experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (BRASIL, 2009, p. 4, apud BUSS-SIMÃO, 2020, p.67).

Mas para isso é essencial que se parta de outra perspectiva sobre o que é “ser criança”, bem como sobre o lugar que ela ocupa no processo educativo. Tal como ressaltado no mesmo documento:

Art. 4º A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve 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, 2009, p. 1).

Nesse sentido, é preciso realizar um trabalho educativo que contemple as crianças como sujeitos imersos na cultura, e que, portanto, se diferenciam e se

singularizam a partir de diferentes contextos geográficos, de classes sociais, entre outros (BUSS-SIMÃO, 2010).

Ao longo dos últimos anos a Pedagogia da Infância vem estabelecendo reflexões importantes sobre essas questões. Do ponto de vista educativo, passaram a receber destaque elementos como o espaço, as organizações, o tempo, as relações estabelecidas entre as crianças e os adultos etc. A mera transmissão de saberes também passou a sofrer várias críticas no sentido de precisar ser ressignificada por uma perspectiva que considere o conhecimento como parte importante das relações estabelecidas pela criança, desde que tenha um sentido ampliado com o meio natural, social e cultural.

Em relação às práticas pedagógicas, Agostinho (2018, p.358) sugere que devemos “pensar em instaurar um tempo de aprendizagens mútuas e, assim, acentuar os sentidos de interdependência.” Dessa forma, o conhecimento e a ação educativa devem ser recíprocos, de modo que o adulto compartilhe experiências com a criança, mas que o contrário também ocorra.

Todavia, em muitas instituições educativas o corpo da criança ainda é alvo de controle, sobretudo pela adoção de posturas adultocêntricas que promovem o disciplinamento e a coerção. Em contraponto a essa perspectiva, Agostinho (2018, p. 358) diz ser necessário manter o equilíbrio entre “autonomia e proteção, liberdade e disciplina”, considerando que o corpo é um dos principais meios de comunicação do indivíduo com o mundo. Isto é,

O sistema global de comunicação inclui a gestualidade, a mímica, as posturas, a língua, os silêncios, a tonalidade da voz. Incidem, ainda, sobre o corpo, como canal comunicacional, a distância com que são travadas as interações e a relação com o espaço e com o tempo (AGOSTINHO, 2018, p.352).

Nesse sentido, é importante que sejam observados os movimentos, as expressões e as gestualidades das crianças, pois revelam aquilo que sabem, pensam e apreciam no mundo.

Também é relevante compreender que “viver experiências corporais” é diferente de “aprender sobre o corpo”, uma vez que as primeiras dependem de experimentações concretas (Buss-Simão, 2020, p.77). Sobre esta questão, quando observamos os educadores trabalharem a temática com as crianças, em muitos

momentos identificamos certa prioridade ao aprendizado sobre o corpo, o que de acordo com Buss-Simão (2020, p.78) “traz a marca de uma concepção pautada na ciência.” Uma prática que desconsidera o corpo como algo vivido e o valoriza como um elemento a ser estudado de modo abstrato ou instrumental.

Essa compreensão tem implicações no modo como, tradicionalmente, apresentamos o mundo e o corpo para as crianças: didatizando por meio de aulas e da lógica do enclausuramento entre paredes, em que o corpo, o movimento, as dramatizações, as brincadeiras, as linguagens, as histórias, os espaços se constituem em temas para o planejamento numa perspectiva abstrata, generalista, decorativa e instrumental (BUSS-SIMÃO, 2020, p.78).

Outras práticas recorrentes são aquelas que utilizam como recurso pedagógico a aplicação de testes corporais, de exercícios de condicionamento e/ou de experimentos voltados ao corpo, o que colabora para um tratamento mecânico e coisificado.

Em contraste, é importante que o educador considere a criança como participante ativo na ação educativa, de forma que ela possa falar e, ao mesmo tempo, ser ouvida a respeito de seu próprio corpo. Tal como indica Agostinho:

Assim, é imprescindível o desenvolvimento de abordagens adequadas às formas de comunicação pelas quais as crianças expressam seus pontos de vista, numa cultura de comunicação, que comece a partir da posição da criança, reconhecendo suas diferenças, a fim de que possamos construir práticas democráticas, estabelecidas no paradigma da escuta, mais especificamente, da ausculta, implicadas na comunicação humana (AGOSTINHO, 2018, p.357).

Para isso é necessário que ao longo do processo de socialização se dê espaço à dimensão corporal da criança (Buss-Simão, 2010) modificando o entendimento de que o adulto é o único capaz de transmitir conhecimentos, por ser o único possuidor de saberes e experiências. Não podemos esquecer que, como pontua Agostinho:

As crianças, como atores sociais de direitos próprios, são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido de corpo inteiro; são legítimas suas formas de comunicação e relação e assim, contribuem à renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam (AGOSTINHO, 2018, p.353).

Sendo assim devemos garantir nas instituições práticas que promovam experiências sensoriais, expressivas e corporais. Mesmo porque,

por meio dessas experiências, as crianças vão constituindo suas singularidades em relação ao outro, suas identidades pessoais e sociais, enfim, vão constituindo o conhecimento de si, do outro e do mundo, revelando a presença e a centralidade do corpo em suas diferentes dimensões (BUSS-SIMÃO, 2020, p.72).

Nesse sentido, é fundamental que as instituições fortaleçam cada vez mais os debates, as reflexões e os conhecimentos sobre a formação corporal, pois

professoras e professores, atentos às necessidades que envolvem o corpo e o movimento, em suas intervenções educativas, podem proporcionar às crianças, desde bebês, que vivam seu corpo e, por meio desse viver, possam conhecê-lo (BUSS-SIMÃO, 2020, p.76).

Mas é necessário reconhecer que as formas de cuidado e de educação são definidas por concepções que sinalizam como a sociedade concebe a infância e a educação do corpo. Buss-Simão aponta que:

Todas as ações de cuidado e educação são em sua essência, práticas socioculturais apropriadas pelos seres humanos nas relações constituídas com o outro. Ao estabelecer ações de cuidados com o corpo das crianças estamos inserindo e enunciando hábitos sociais, carregados de sentidos construídos em nossa cultura que vão constituindo sua identidade (BUSS-SIMÃO, 2020, p.65).

Essas práticas não se reduzem a formas naturais de tratamento, pois revelam tradições, hábitos e comportamentos marcados pelas condições históricas, sociais e econômicas. Quando se estabelecem ações de cuidado e de educação às crianças, isso está inserido em um conjunto de hábitos sociais, carregados de sentidos constituídos em nossa cultura.

Ao destacar o mérito dessas reflexões sobre a formação, Buss-Simão ainda demonstra que:

Nesse sentido, considera-se relevantes as discussões sobre a dimensão corporal, sobretudo nas instituições educativas, sendo que os processos de produção cultural e social que se dão nestes espaços também se dão sobre a dimensão corporal das crianças (BUSS-SIMÃO, 2008, p. 2).

Considerando esse apontamento, o presente estudo objetiva revelar quais são as temáticas pesquisadas sobre a formação do corpo, tanto no âmbito da Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das publicações localizadas na plataforma SciELO/Brasil entre os anos de 2016 e 2020.

### **3 TEMAS SOBRE O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Para definir as temáticas evidenciadas nos estudos sobre o corpo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizei a leitura e releitura dos fichamentos, procurando recorrências, aproximações e similaridades no material selecionado. A partir da reincidência e do agrupamento desses conteúdos, cheguei à seguinte disposição:

- \* Educação Infantil - Brincadeiras, Cuidado, Expressões Corporais e Inclusão;
- \* Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Práticas pedagógicas e Cuidado.

Para apresentação de cada uma dessas temáticas serão destacados os seguintes pontos: os títulos das obras; os autores; os locais de produção; os anos de produção; os objetivos; as metodologias; as relações entre a temática corpo e infância; as relações entre temática corpo e educação.

#### **3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL**

Do total dos doze artigos pesquisados, nove correspondem à Educação Infantil e foram reunidos a partir das seguintes temáticas:

- Brincadeiras;
- Cuidado;
- Expressões Corporais;
- Inclusão.

##### **3.1.1 BRINCADEIRA**

Em relação à temática brincadeira, os três artigos analisados foram:

- “A avaliação da qualidade da brincadeira”, de autoria de Angela Scalabrin Coutinho, Catarina Moro e Daniele Marques Vieira, da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2019;
- “Brincando de roda com bebês em uma instituição de educação infantil”, de autoria de Elenice de Brito Teixeira Silva e Vanessa Ferraz Almeida Neves, da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2019;
- “A brincadeira é o que salva: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP”, de autoria de Patrícia Dias Prado e Viviane Soares Anselmo, da Universidade de São Paulo, no ano de 2020.

O primeiro artigo discute a avaliação da qualidade da brincadeira em uma instituição da Educação Infantil de Curitiba. A pesquisa se caracterizou pelo exame interno junto ao corpo docente, à coordenação, à direção e à equipe de assessoramento pedagógico em torno da qualidade da brincadeira. Resultou em reflexões e discussões em grupo, transformando-se em um processo de formação continuada. O segundo artigo trata do processo de construção das brincadeiras de roda com um grupo de bebês de uma instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte e as análises se concentraram na construção da brincadeira pelo grupo. O terceiro artigo apresenta relatos de professoras/es acerca de suas concepções em torno da brincadeira, assim como a observação de suas intervenções em uma das creches/pré-escolas da Universidade de São Paulo (USP).

Dois artigos foram produzidos na região sudeste do país e um na região sul do Brasil. Dois deles utilizaram como autor de referência Corsaro (2002<sup>5</sup> e 2011<sup>6</sup>) e o outro empregou Brougère<sup>7</sup> (2008).

Sobre a metodologia de pesquisa, dois se basearam na investigação qualitativa e um fez uso dos princípios da Etnografia<sup>8</sup> a partir de uma pesquisa de campo.

---

<sup>5</sup> CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

<sup>6</sup> CORSARO, W. A Sociologia da Infância. 2 ed. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

<sup>7</sup> BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, p. 19-32, 2008.

<sup>8</sup> A etnografia é o método utilizado pela antropologia na coleta de dados. Baseia-se no contato inter-subjetivo entre o antropólogo e o seu objeto. A base de uma pesquisa etnográfica é o trabalho de campo.

Os textos tratam da relação entre brincadeira, corpo e infância a partir de uma perspectiva de herança cultural e social, que se orienta pelas experiências do cotidiano.

No que se refere à relação brincadeira, corpo e educação, dois deles destacam a importância de educadores observarem as ações das crianças enquanto brincam. De modo geral, os três artigos apontam a brincadeira como elemento central na Educação Infantil, tal como podemos perceber nos trechos a seguir:

Ao concebermos a instituição de Educação Infantil como lócus de formação e ampliação dos repertórios culturais das crianças (e de suas famílias) e as compreendermos como sujeitos sociais, de cultura, de história e de direitos, o brincar se coloca como elemento central da ação pedagógica (COUTINHO; MORO; VIEIRA, 2019, p. 56).

A brincadeira é expressão máxima do que é ser criança, oportunidade que lhe permite aprender sobre si, pela percepção do corpo na construção de sua identidade; delinea espaço e tempo aos sentidos que tornam a criança protagonista; propicia vínculos; forma pares; consolida significados; e favorece o estabelecimento de relações com o outro, o meio físico e os objetos (SILVA; NEVES, 2019, p. 63).

A brincadeira é a linguagem principal da Creche, sempre foi. Nesse momento, a brincadeira é o que salva. É o que alimenta tudo isso que eu falei na primeira questão: resistência, a luta, a força... É o que alimenta, é o que dá sentido (ANSELMO; PRADO, 2020, p. 15).

Em dois desses textos, as autoras refletem sobre o brincar e a brincadeira tomando as crianças como participantes ativos e protagonistas das práticas educativas, assim como destacam o corpo e os movimentos corporais como elementos importantes no trabalho realizado na Educação Infantil, conforme pode ser elucidado nos trechos que seguem:

O reconhecimento da brincadeira como crucial para o bem-estar e o crescimento infantil, de acordo com Sávio (2013a, p. 257), prevê a participação ativa da criança e indica a brincadeira, como 'voz' autêntica da infância, o instrumento principal para poder realizá-la (COUTINHO; MORO; VIEIRA, 2019, p.57).

Se tais dicas partem dos movimentos das crianças, há então uma atenção diária ao dito e ao não dito, ao que se expressa pelo corpo, pelos gestos, pelas ações, pelos sons, pelas falas (das crianças mais velhas), choros, risadas e pelas emoções, a partir das relações que são estabelecidas no cotidiano, com distintas/os materialidades, brinquedos, tempos, espaços e parcerias (ANSELMO; PRADO, 2020, p. 6).



Em outro artigo as autoras sugerem que a brincadeira é um processo de significação, sendo uma atividade educativa que surge de necessidades e relações sociais. Essas questões podem ser identificadas nos trechos a seguir:

O duplo posicionamento da criança no faz de conta entre as possibilidades reais e as necessidades internas faz com que ela construa representações simbólicas da vida cotidiana. Defendemos, então, que o faz de conta expressa uma unidade de análise das ações da criança na brincadeira, por meio das quais ela constrói conhecimentos sobre o mundo (SILVA; NEVES, 2019, p. 245).

A motivação para brincar não é algo que existe dentro da criança individual, mas situa-se na relação com as outras pessoas e com o meio, sustentando-se no processo de participação nessa atividade, sendo cultural e coletivamente construída (SILVA; NEVES, 2019, p. 244).

Neste mesmo artigo as autoras consideram importante reconhecer aquilo que as crianças expressam nas brincadeiras. Também apontam que a imaginação é um elemento fundamental para a motivação na brincadeira, uma vez que permite a criação e a repetição de comportamentos observados.

Na pesquisa realizada por Anselmo e Prado (2020, p. 6) as autoras chamam a atenção para as dicas dadas pelas crianças no dia a dia da Educação Infantil, as quais podem se tornar essenciais para a elaboração dos planejamentos e em uma aproximação mais significativa em torno dos interesses das crianças. Vejamos:

Os professores recriam o planejamento diariamente, a partir das observações que fazem a respeito do movimento das crianças. Essas chamadas “dicas” das crianças são registradas na parte de trás do planejamento e transformadas, muitas vezes, em propostas de trabalho e/ou atividades (Creche/Pré-Escola pesquisada, PPP, 2013, p. 26 apud ANSELMO e PRADO, 2020, p. 6).

De modo geral, apesar dos artigos tratarem de recortes diferentes em torno da brincadeira, acabam se aproximando por apontarem sua importância na Educação Infantil, tendo em vista a caracterização social e cultural dessa prática corporal.

### **3.1.2 CUIDADO**

Os três textos que tratam dessa temática são:

- “Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador”, de autoria de Jamille Mateus Wiles e Andrea Gabriela Ferrari, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2020;
- “O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo”, de autoria de Rodrigo Avila Colla, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no ano de 2020;
- “Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação”, de autoria de Maria Aparecida Guedes Monção, da Universidade de São Paulo, no ano de 2017.

O primeiro texto analisa o cuidado a partir da experiência de acompanhamento de educadoras e bebês em instituições de Educação Infantil sob a perspectiva da psicologia escolar. O segundo artigo trata do cuidado como dimensão ontológica e potencial constitutiva do humano, ou seja, como uma natureza comum do ser humano, um processo de curadoria, tal como sugere o conceito heideggeriano de cura. Destaca ainda, a importância do ato de brincar e a necessidade de um olhar cuidadoso/curador, tanto para a brincadeira quanto para os ambientes e corpos. O terceiro artigo avalia a rotina das crianças na Educação Infantil - especificamente de zero a quatro anos de idade - tendo como foco os momentos de descanso e alimentação.

Dois textos foram produzidos na região sul do país e o outro na região sudeste. Dois utilizam como autora de referência Guimarães (2008<sup>9</sup> e 2011<sup>10</sup>) e o outro se baseou em Nörnberg<sup>11</sup> (2013).

De modo geral, os trabalhos tratam da relação entre cuidado, corpo e infância como um aspecto essencial para a formação da criança.

Sobre a relação entre cuidado, corpo e educação, os autores indicam que o primeiro tem caráter educativo e deve ser pauta de debates nas instituições de Educação Infantil.

---

<sup>9</sup> GUIMARÃES, D. O. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. Anais da 31a Reunião Nacional da ANPED. Caxambu-MG, 2008.

<sup>10</sup> GUIMARÃES, D. Relações entre adultos e bebês na creche: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

<sup>11</sup> NÖRNBERG, M. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. Pro-posições, 24(3), 99-113. (2013).

Em relação às metodologias empregadas, um deles fez uso de diário de campo e entrevistas juntamente com a metodologia IRDI (Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil), outro se caracterizou por uma pesquisa bibliográfica e o outro como uma pesquisa qualitativa.

Para as autoras e o autor dos três artigos o corpo da criança está diretamente associado ao cuidado, tal como vemos nos trechos a seguir:

a partir da oferta de uma escuta sobre os impasses que vivenciam em seu trabalho com a primeira infância, trabalho esse com uma série de particularidades justamente por implicar em uma relação direta com o corpo da criança – pode também ser pensado como uma possibilidade de oferta de uma sustentação ou cuidado dirigida ao educador (FERRARI; WILES, 2020, p. 4).

O ser que aqui quero pensar é um ser cujo corpo é usina de forças cuidadoras, um corpo que cuida de outros e é cuidado por eles e que existe acolhido pelo Aí numa relação de cuidado (COLLA, 2020, p. 8).

Entretanto, é preciso lembrar que, na creche, tais práticas devem ser associadas ao conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e à educação em espaços coletivos, não desvinculando o cuidado do corpo do desenvolvimento da personalidade da criança (MONÇÃO, 2017, p. 172).

De acordo com as autoras e o autor, assim como o cuidado tem caráter pedagógico ele também está relacionado como uma prática essencial na educação da criança pequena.

Compreendemos, nesse sentido, que a escola de educação infantil – ao se propor garantir um desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade e promovendo a sua inserção na esfera social (Brasil, 1996), possa ser um lugar que se proponha ainda ampliar a reflexão sobre o cuidado, considerando a subjetividade da criança e também a do educador (FERRARI; WILES, 2020, p. 3).

A legislação brasileira, no que diz respeito à educação infantil, enfatiza a necessidade de educar e cuidar das crianças. Em se tratando de crianças pequenas, aliás, o cuidado não deixa de ter caráter pedagógico (COLLA, 2020, p. 2).

Parte-se da concepção de que as relações dialógicas entre os adultos e as crianças e a integração entre cuidado e educação são pressupostos essenciais de uma educação infantil de qualidade, que respeita os direitos fundamentais dos bebês e das crianças pequenas (MONÇÃO, 2017, p. 163).

As autoras e o autor afirmam que o cuidado e a relação das crianças com os educadores se fazem por meio da construção de um laço afetivo e espontâneo, que deve respeitar o tempo da infância. Nesse sentido, deve-se aproveitar a rotina de

cuidados para promover um encontro próximo, levando em conta que o trabalho pedagógico requer práticas humanizadoras que exigem contato, afetividade e toque. Sobre estas questões podemos observar os trechos a seguir:

Nossas intervenções buscaram uma reflexão por parte da educadora sobre a importância da construção de um laço com cada bebê de quem cuidava, na direção de uma 'autorização' para uma espontaneidade em seu fazer. Para isso, buscando respeitar seu tempo, de modo bastante sutil, lançamos a ela questões; sublinhamos gestos, olhares, sons; inserimos elementos no seu (e no nosso) brincar e conversar com os bebês (FERRARI; WILES, 2020, p. 4).

O afeto se configura, assim, principalmente no caso da atenção dedicada aos bebês, como uma disposição articuladora do cuidado entendido num sentido mais amplo, que agrega a noção de curadoria. Além disso, o grifo no radical da palavra "contato", presente no excerto supracitado, nos permite aludir ao conceito de Helmholtz no contexto da prática docente com crianças pequenas (COLLA, 2020, p. 10).

O trabalho com os bebês requer delicadeza e um olhar aguçado para suas necessidades, para a efetivação de práticas humanizadoras, pois as ações sem reflexão podem, mesmo sem a intenção, transformar-se em ações desumanas com as crianças (MONÇÃO, 2017, p. 167).

Ferrari e Wiles (2020) aprofundam a discussão sobre o caráter reflexivo em relação ao cuidado por parte dos educadores, destacando que a educação deve garantir o desenvolvimento integral da criança, mas para isso é necessário um processo de transformação do olhar docente. Também apontam que a organização dos espaços e ambientes educativos devem se voltar para o exercício de autonomia do corpo da criança.

Em síntese, os três artigos revelam a dimensão pedagógica do cuidado e salientam a importância do reconhecimento docente sobre o cuidado com o corpo da criança a partir de uma experiência emancipatória.

### **3.1.3 EXPRESSÕES CORPORAIS**

Em relação à temática expressões corporais, os dois artigos encontrados foram:

- "As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil", de autoria de Alice Medina, do Centro de Educação Infantil em Brasília, no ano de 2017;

- “Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia”, de autoria de Daniela Guimarães e Rachel Arenari, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2018.

O primeiro texto relata um estudo desenvolvido em um Centro de Educação Infantil de Brasília, com o objetivo de examinar a expressão corporal de crianças a partir da escuta musical, e identifica essa expressão como forma de linguagem e comunicação. O segundo texto procura compreender as manifestações afetivas e as possibilidades dialógicas na relação corporal entre educador e bebê, considerando-as como centrais na ação pedagógica.

Um artigo foi produzido na região centro-oeste e o outro na região sudeste do país. Não existe relação entre os autores de referência nos dois artigos, pois enquanto um faz uso de Corsini<sup>12</sup> (1998), o outro evidencia Coutinho<sup>13</sup> (2002) em suas reflexões.

Os artigos retratam a relação entre expressão corporal, corpo e infância como meio de comunicação das crianças pequenas.

Sobre a relação entre expressão corporal, corpo e educação, os autores consideram o ambiente como um fator de grande influência sobre o desenvolvimento infantil e destacam como primordial o oferecimento de experiências corporais para as crianças.

A metodologia utilizada no primeiro artigo foi um estudo qualitativo e no segundo uma pesquisa de inspiração etnográfica a partir do registro escrito daquilo que foi observado em um berçário.

Em relação à temática, os autores ressaltam que as crianças vivenciam suas experiências principalmente com seus corpos, sobretudo os bebês que, por conta da ausência da fala, criam outras formas de linguagem para compartilhar suas sensações, daí a relevância de gestos e de outras manifestações corporais que os ajudam a se expressar. Vejamos os trechos a seguir:

O corpo é a representação física, emocional, cognitiva e cultural da existência,

---

<sup>12</sup> CORSINI, C. F. Dificuldade de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, PUCCamp, Campinas, 1998.

<sup>13</sup> COUTINHO, Â. M. S. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. Trabalho apresentado no GT7 da 25a Reunião Anual da ANPED, mimeo, 2002.

dessa forma, e consecutivamente, o meio de comunicação e expressão humana, seja na fase da infância ou na fase adulta. Todo corpo precisa ser percebido e entendido como um meio de comunicação e expressão carregado de sentimentos, afetos (MEDINA, 2017, p. 279).

Conforme terminavam a refeição, algumas crianças já se movimentavam nas cadeiras tentando sair e as professoras mexiam nas cadeiras de modo que elas pudessem sair sozinhas. Alguns olhavam para as professoras, outros também estendiam o braço como quem diz com o corpo que deseja sair dali. A resposta das professoras vinha como quem dialoga com o corpo e com a voz, num movimento responsivo composto por gestos e palavras (ARENARI; GUIMARÃES, 2018, p. 11).

Medina (2017) pontua que a comunicação e as expressões corporais podem acontecer de várias formas e em diferentes lugares, tal como explicitado neste trecho:

A comunicação e expressão corporal podem acontecer de várias maneiras e formas. A criança se comunica e se expressa principalmente em ambientes que permitem uma atmosfera lúdica e alegre. Ao ouvir a música, se expressar e dançar, a criança brinca, relaciona, imagina e cria, expressando seus saberes (MEDINA, 2017, p. 276).

Nesse sentido, a autora chama a atenção sobre o trabalho realizado com danças e músicas, as quais devem ser utilizadas em diferentes momentos formativos e não apenas em apresentações ou dias comemorativos, pois estimulam o corpo infantil a brincar, se expressar, se relacionar, a imaginar e a criar, dimensões fundamentais no processo de desenvolvimento infantil. Sobre essas questões podemos observar nos trechos a seguir:

É importante que a escola se aproprie da dança para além das apresentações em datas comemorativas, já que, como um meio de comunicação, permite às crianças se expressarem de forma mais livre (MEDINA, 2017, p. 279).

No entanto, a dança e a expressão corporal devem ser utilizadas de forma a permitirem, além da participação ativa das crianças, a possibilidade de dialogar com os saberes e contextos da infância (ibidem, 2017, p. 270).

O artigo de Arenari e Guimarães (2018) sinaliza a importância da valorização de todas as vivências das crianças para a construção de experiências. Sobre isso podemos retomar dois exemplos, conforme verificado:

Na creche o que se define como pedagógico não é vivido apenas através de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente na imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma vida coletiva significativa. Por isso, momentos como banho, alimentação e sono não

só cuidam do corpo, mas também nutrem as relações e as possibilidades de bem-estar das crianças (ARENARI; GUIMARÃES, 2018, p. 11).

O momento da refeição é vivido como um espaço e tempo de partilha de experiências e respeito ao ritmo dos bebês. Há, no desenrolar do almoço, um clima de contato emocional, troca de olhares e sensação de saciedade que contamina o ambiente. Posturas, olhares e gestos mostram imitação, experiências de aprendizagem e de nutrição biológica e afetiva. A atenção é compartilhada, os adultos afetam as crianças porque comem, partilham a experiência do almoço e não só supervisionam ou observam (Ibidem, 2018, p. 8).

Para as autoras, é através das expressões corporais que as crianças criam autonomia para realizar as tarefas do cotidiano. A respeito desta questão, segue o trecho retirado do texto:

Nesta creche, permite-se que as crianças comam sozinhas, alimentando-se por sua própria ação, com uma intervenção atenta pautada no olhar dos adultos. À medida que recebem as colheres em suas mãos, as crianças começam a mexer com elas na comida que está no prato. A maioria já coloca o alimento na colher, levando-a até a boca. Há um cuidado com o que as professoras podem fazer por e para os bebês, além do que fazem com os bebês, bem como com o que as crianças já podem fazer por si mesmas (p. 9).

O estudo também aponta a relevância o educador assumir o papel de mediador dessas experiências. Como vemos no próximo trecho:

As professoras emitem enunciados positivos, elogiando o sabor do alimento e impulsionando o uso da colher. Fazem mediação entre a criança e o instrumento, promovendo uma aprendizagem cultural (ARENARI; GUIMARÃES, 2018, p. 10).

Em síntese, os dois artigos consideram o corpo como meio de comunicação a partir de expressões, gestos e movimentos, por isso destacam a importância das experiências construídas por intermédio do corpo.

### **3.1.4 INCLUSÃO**

Sobre a temática inclusão o artigo analisado foi:

- "Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular", de autoria de Alexandre Freitas Carvalho, Vitor Antonio Cerignoni Coelho e Rute Estanislava Tolocka, da Universidade Federal do Tocantins, no ano de 2016.

O artigo trata da inclusão de crianças em aulas regulares da Educação Infantil. Tem o objetivo de analisar a percepção e a atuação de professores regentes e de educação física em relação à inclusão.

O texto foi produzido na região norte do país, utilizando como autores de referência Mendes<sup>14</sup> (2006), Freitas<sup>15</sup> (2009) e Piaget<sup>16</sup> (1975).

Os autores tratam a relação entre inclusão, corpo e infância como um elemento fundamental na construção da autonomia das crianças.

Sobre a relação entre inclusão, corpo e educação, os autores enfatizam a relevância da adaptação curricular para a garantia da inclusão de crianças com necessidades especiais.

A metodologia se baseou em um estudo de campo com amostra aleatória, sendo que a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário que versava sobre autonomia, inclusão social, especificidades de crianças com deficiência, avaliação, adaptações e possibilidades do movimento corporal.

Os autores e a autora mencionam a importância dos estímulos ao corpo e consideram o movimento fundamental na formação infantil, por facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades. Vejamos o trecho a seguir:

As atividades simbólicas e o movimento infantil são potencializadores de novas aprendizagens, o movimento é tema fundamental na educação de crianças e pode facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades cognitivas como pensar, criar, recriar e decidir (CARVALHO; COELHO; TOLOCKA, 2016, p.721).

Em relação às crianças especiais, destacam a participação docente no transcorrer das ações pedagógicas, tal como podemos identificar nesta passagem:

É necessário oferecer às crianças não apenas a segurança necessária, mas também apoio para que desenvolvam as habilidades que possuem, mesmo que tais habilidades sejam relacionadas à condição de deficiência, como

---

<sup>14</sup> MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro. v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

<sup>15</sup> FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 221-228, 2009.

<sup>16</sup> PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.



manipular uma cadeira de rodas ou uma bengala para locomoção (CARVALHO; COELHO; TOLOCKA, 2016, p. 720).

Também consideram que os docentes devem realizar ajustes em suas práticas, proporcionando um ambiente que contemple as necessidades da criança com deficiência. Como afirmam nesta parte do texto:

Para que um professor receba em sua sala uma criança com necessidade especial, precisará fazer adaptações nas atividades, que deverão ser avaliadas para gerar modificações eficazes nos currículos (CARVALHO; COELHO; TOLOCKA, 2016, p. 720).

Carvalho, Coelho e Tolocka (2016) consideram necessário que o educador leve em conta múltiplas variáveis nessa adaptação, ou seja,

Não basta considerar a necessidade especial da criança, é preciso também ponderar as relações sociais que ocorrem durante a atividade, as habilidades motoras, psicológicas e sociais exigidas pela tarefa, as propriedades do(s) objeto(s) a ser(em) utilizado(s) na tarefa, relacionando a criança com a tarefa e com o meio ambiente onde é produzida (p. 720).

Apesar de pontuarem todos esses elementos, os autores e a autora identificaram que os docentes participantes da pesquisa demonstraram falta de preparo para lidar com as crianças inclusivas, principalmente com aquelas que faziam uso de cadeira de rodas. Isso ficou evidente uma vez que,

Foram encontrados vários exemplos de procedimentos inadequados, que desrespeitam claramente o direito da criança ao auxílio que necessitam para desenvolver suas habilidades básicas, o que poderia trazer-lhe maior autonomia no ir e vir (CARVALHO; COELHO; TOLOCKA, 2016, p. 719).

Os autores e a autora concluem que as discussões que envolvem o processo de inclusão naquela instituição não estão alcançando êxito, uma vez que os educadores demonstram não ter conhecimentos suficientes para desenvolver ações integrativas que contemplem todas as crianças.

### **3.2 ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Entre os três artigos que compunham os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram constatadas duas temáticas:

- Práticas pedagógicas;

- Cuidado.

### 3.2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Sobre a temática práticas pedagógicas os dois textos analisados foram:

- “A educação dos corpos infantis no projeto mato-grossense de formação do cidadão republicano (1910-1930)” de autoria de Elizabeth Figueiredo de Sá, da Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 2018;
- “Aprender na educação física: diálogos com as crianças e a professora”, de autoria de Amarílio Ferreira Neto, Marciel Barcelos e Wagner dos Santos, da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2016.

O primeiro artigo investiga as finalidades da educação do corpo infantil que permearam a implantação da disciplina Gymnastica no ensino público primário mato-grossense na Primeira República. O estudo examinou a influência higienista na organização dos espaços e tempos dos grupos escolares e procurou compreender como a disciplina Gymnastica foi inserida no cotidiano escolar. O segundo artigo objetiva compreender como os alunos (com seis anos de idade) e a professora de Educação Física compreendem o aprendizado na transição entre Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo em relação às práticas e aos saberes das etapas de escolarização.

Um artigo foi produzido na região centro-oeste e o outro na região sudeste do país. Não existe relação entre os autores de referência, uma vez que o primeiro se baseia em Goodson (1995<sup>17</sup> e 2001<sup>18</sup>) e o segundo em Motta (2011<sup>19</sup> e 2013<sup>20</sup>).

No primeiro artigo a relação entre práticas pedagógicas, corpo e infância é exposta como forma de controle e disciplina. Já no segundo a relação é compreendida a partir de uma perspectiva que considera os alunos como seres históricos e culturais.

---

<sup>17</sup> GOODSON, I. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

<sup>18</sup> GOODSON, I. O currículo em mudança: estudos da construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

<sup>19</sup> MOTTA F.M.N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Educação e Pesquisa; 37(1): 157-173, 2011.

<sup>20</sup> MOTTA, F.M.N. De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

Sobre a relação entre práticas pedagógicas, corpo e educação, o primeiro artigo demonstra que a ação educativa tinha o papel de ensinar às crianças hábitos e valores daquela época, principalmente aqueles ligados ao mundo do trabalho. O segundo busca relacionar as práticas pedagógicas com o protagonismo assumido pelos diferentes sujeitos que compõe o contexto escolar.

O primeiro artigo se caracteriza por uma pesquisa histórica, de caráter documental (fontes do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso) e o segundo se baseia no método etnográfico, a partir registros escritos em diário de campo e imagéticos (fotos e vídeos produzidos pelas crianças).

Figueiredo de Sá (2018, p. 78) apresenta o modelo de organização das escolas primárias republicanas e a sua concepção de formação corporal baseada em ensinar os alunos a terem um corpo belo, forte e limpo, por meio das aulas de ginástica.

Voltado para formar quem seriam os futuros cidadãos republicanos, esse modelo de escolarização foi organizado dentro de uma nova cultura escolar, no sentido de dar maior racionalização à organização e ao processo formativo da infância, centrando-se na formação do indivíduo enquanto participante do processo produtivo e da vida política do país, procurando “cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso”.

A autora demonstra que o projeto educativo se baseava no disciplinamento de crianças que assim haveriam de se tornar “bons adultos”. Então caberia à escola a tarefa de ensinar os valores e comportamentos indispensáveis para a integração na sociedade e, mais especificamente, no mundo do trabalho. Isso porque,

Se, no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver o sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, senão impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade (FIGUEIREDO DE SÁ, 2018, p. 80).

Nesse sentido, as práticas corporais tinham um caráter de controle, pois

percebe-se que os programas da disciplina de Gymnastica tinham como finalidade exercer uma influência moralizadora e higiênica voltada para o desenvolvimento do corpo, da coragem e do patriotismo do futuro cidadão republicano; também eram voltados para a formação da mulher e para o fortalecimento do seu corpo para o exercício da maternidade (FIGUEIREDO DE SÁ, 2018, p.86).

O segundo artigo trata das práticas pedagógicas exercidas na escola do ponto de vista da transição entre as etapas de escolarização. Os autores do texto destacam que as crianças não são apenas alunos, mas principalmente seres históricos e culturais, portanto devem ser considerados como protagonistas nos contextos formativos. Vemos sobre isto nos trechos a seguir:

Entendemos que produzir práticas que partam das apropriações das crianças é uma forma de conferir visibilidade às suas produções nos cotidianos escolares. Devem-se, com isso, articular os conteúdos de ensino com a especificidade das crianças, confeccionando práticas que considerem o processo de transição e, ao mesmo tempo, contemplando os conhecimentos historicamente produzidos que configuram as práticas corporais (jogos, brincadeiras, dança etc.) como patrimônio cultural imaterial (BARCELOS; NETO; SANTOS, 2016, p. 6).

Desse modo, Joana (professora da escola em pesquisa) compreende as crianças não só como alunos, mas principalmente como seres históricos e culturais protagonistas de seus contextos formativos (Ibidem, 2016, p. 6).

Os alunos foram contemplados como participantes da pesquisa por intermédio das falas e dos comportamentos analisados. Os autores consideraram que

Essas ações inverteram a lógica do jogo, evitando a exclusão de uma criança pela resposta das questões, o que proporcionou não somente o diálogo com aquilo que estávamos questionando, mas também o surgimento de perguntas sobre os interesses das crianças naquele momento de sua formação. Isso nos proporcionou um momento em que as crianças pudessem falar sobre seus aprendizados, juntamente de suas percepções sobre o processo de transição (BARCELOS; NETO; SANTOS, 2016, p. 3).

A pesquisa busca compreender os sentidos dados pelos alunos ao aprender na Educação Física. Isso porque,

Mediante esse entendimento, destacamos que, nos cotidianos da escola, as crianças praticam os lugares da instituição, produzindo a sua própria maneira de ocupar os lugares a partir dos usos e apropriações que elas realizam em sua escolarização, transformando esses lugares em espaços praticados (BARCELOS; NETO; SANTOS, 2016, p. 3).

Os autores consideram que o aprender é gerado pela vivência das práticas corporais e que a escola deve criar ações que auxiliem as crianças na apropriação das intencionalidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, expressam preocupação sobre a transição entre os níveis de ensino.

Os dois artigos apresentam concepções distintas em relação às práticas pedagógicas que incidem o corpo e educação. O primeiro retrata um projeto educativo pautado pela ideia de controle e disciplina, norteado por princípios higienistas que buscam uma formação moral e ética dos alunos. O segundo parte de uma visão crítica, que considera o corpo como resultado de um processo histórico e cultural.

### 3.2.2 CUIDADO

Sobre a temática cuidado o texto analisado foi:

- “Biopoder, vida e educação”, de autoria de Alfredo José da Veiga-Neto e Rodrigo de Oliveira Azevedo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2019.

O artigo trata do cuidado investigando como a vida é enunciada em livros didáticos utilizados em duas escolas.

O trabalho foi produzido na região sul do Brasil e utiliza como autores de referência Borgatto<sup>21</sup> (2011), Castro<sup>22</sup> (2012), Ferraro<sup>23</sup> (2011), Foucault<sup>24</sup> (1979) e Moraes<sup>25</sup> (2008).

A relação entre cuidado, corpo e infância é expressa sob a perspectiva de que a vida passa por uma dimensão de fragilidade, sendo que o corpo necessita de proteção, cuidado e saúde.

Sobre a relação entre cuidado, corpo e educação, os livros analisados suscitam uma concepção tradicional de currículo centrada em aspectos biológicos da vida e do corpo.

---

<sup>21</sup> BORGATTO, A. M. T., BERTIN, T. C. H., & MARCHEZI, V. L. C. APIS: Letramento e alfabetização. Vol. 1. São Paulo: Ática, 2011a.

<sup>22</sup> CASTRO, E. O governo da vida. *Ecopolítica*, 3, 69-98, 2012.

<sup>23</sup> FERRARO, J. L. S. A biologia e o discurso sobre a vida: Aproximações acerca do conceito de vida em livros didáticos. Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 2011.

<sup>24</sup> FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

<sup>25</sup> MORAES, A. V., & Veiga-Neto. A Disciplina e controle na sala de aula: Do aluno dócil ao aluno flexível. Trabalho apresentado no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis: UFSC, 2008.

A metodologia foi a de análise documental, a partir do exame dos livros didáticos.

As análises indicam que

Devemos consumir ações de saúde porque a vida – sempre dependente, carente e frágil – precisa ser cuidada e protegida. Assim como há elementos ou fatores externos aos seres vivos que fazem bem à vida, preservando-a e promovendo-a, também há agentes nocivos aos corpos e, portanto, nocivos à própria vida. Neste sentido, os elementos presentes nos livros didáticos permitem definir saúde como a condição de um corpo que funciona em harmonia, tornando a vida possível (AZEVEDO; VEIGA-NETO, 2019, p.13).

O estudo evidencia relações entre “saber e poder”, pois

os processos de objetivação dos indivíduos por saberes e poderes específicos, assim como os operados pelos currículos escolares, são estratégias que almejam sujeitar ou vincular os alunos a formas específicas de dominação, disciplinamento e controle (AZEVEDO; VEIGA-NETO, 2019, p. 7).

Nessa perspectiva os livros didáticos emitem uma leitura integrativa, simplificada e conformista em relação ao corpo e à vida. Vejamos:

O corpo humano é formado por um conjunto de órgãos. Cada órgão tem uma função, mas todos trabalham juntos.... Quando todos os órgãos do nosso corpo funcionam bem, temos saúde. Saúde é também estar livre de doenças e ter bom relacionamento social, isto é, viver bem com parentes, amigos, pessoas da escola e do bairro (AZEVEDO; VEIGA-NETO, 2019, p. 13).

Ao constatar essa caracterização, os autores cogitam sobre uma forma de exercício do poder que é concomitantemente individualizadora e generalizadora: o biopoder. Com isso concluem que,

é interessante observarmos que, visando vincular os alunos a esta forma específica de exercício do poder, tudo – ou somente aquilo – que os livros didáticos analisados ensinam sobre a vida, inclusive aqueles não destinados às ciências da natureza, corresponde a uma perspectiva de didatização dos saberes biológicos sobre a vida (AZEVEDO; VEIGA-NETO, 2019, p. 9).

Apesar dessa constatação, o artigo pondera sobre a relevância dos livros e materiais didáticos para a educação, o que só reforça a importância de análises críticas sobre os seus conteúdos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados sugere semelhanças e diferenças em torno dos temas tratados pelos estudos no âmbito da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, observei um número superior de artigos relativos à Educação Infantil quando comparado com o dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que sinaliza maior interesse de pesquisas em torno da formação do corpo da criança pequena. Essa questão, por sua vez, pode estar relacionada com as próprias concepções que tradicionalmente norteiam as diferentes etapas de ensino, pois, enquanto na Educação Infantil identificamos a preocupação com uma formação integral que destaca a oferta de um amplo repertório de experiências e considere as múltiplas linguagens, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental evidenciamos o interesse por elementos formais de ensino-aprendizagem, com um cunho mais cientificista, dando maior relevância à alfabetização, à leitura, à escrita e tratando os conteúdos de maneira mais segmentada em relação ao corpo. Isso fortalece os indícios de ruptura e de ausência de continuidade que marcam a transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os quais partem de perspectivas muito distintas de formação em geral e de educação do corpo.

Além disso, quanto ao teor das discussões, pude verificar que os trabalhos da Educação Infantil possuíam um caráter mais propositivo em relação à educação do corpo, enquanto aqueles dos Anos Iniciais se concentravam na averiguação crítica daquilo que já ocorre (ou ocorreu) na escola, especialmente sobre os saberes escolares.

Por fim, sugiro a continuidade de estudos como este, particularmente com o aprofundamento da interpretação dos dados em concomitância com uma bibliografia que permita identificar elementos que não puderam ser aqui tratados tendo em vista os limites temporais de um trabalho de conclusão de curso.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. As crianças participam do corpo inteiro. Caxias do Sul - RS: Filosofia. Educação, 2018.
- ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, R de O; VEIGA-NETO, A, J. Biopoder, vida e educação. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 30, e20170099, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.
- BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. Maceió: Revista Debates em Educação, 2020.
- BUSS-SIMÃO, M. Infância, corpo, docência e a ética do cuidado de si. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v.6, n. 12, jul./dez. 297- 312, 2010
- BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 101-109, jan./abr. 2014.
- CARVALHO A, F; COELHO V, A, C; TOLOCKA R, E. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. Educação. Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 713-726, jul./set. 2016.
- COLLA, R, A. O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 31, e20180059, 2020.
- COUTINHO, Â, S; MORO, C; VIEIRA, D, M. A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 52-74, out./dez. 2019.
- FIGUEIREDO, E, de S. A educação dos corpos infantis em Mato Grosso (1910-1930). Cad. Cedes, Campinas, v. 38, n. 104, p. 75-88, jan.-abr., 2018.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. 41ª edição. Petrópolis, Vozes, 2013.
- GUIMARES, D; ARENARI, R. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34, 2018.
- LE BRETON, D. A sociologia do corpo. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.
- LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Florianópolis: Katal, 2007.



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

MEDINA, A. As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 267-281, abr./jun. 2017.

MONÇÃO, M, A, G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 161-176, jan./mar. 2017.

NETO, A, F; BARCELOS, M; SANTOS, W. Aprender na educação física: diálogos com as crianças e a professora. J. Phys. Educ. v. 28, e2816, 2017

PRADO, P, D; ANSELMO, V, S. A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. Educação. Pesquisa., São Paulo, v. 46, e214189, 2020.

SILVA, E. de B. T.; NEVES, V. F. A. Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 239-258, jul./ago. 2019.

SIMÃO, M. B. Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008. Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPEd, 2008. p. 1-18. Disponível em: Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4310-int.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016. [Links]

WILES, J, M; FERRARI, A, G. Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador. Psicologia Escolar e Educacional. v. 24, 2020.

**APÊNDICE****APÊNDICE 1 - MODELO DE FICHAMENTO**

<b>Dados periódicos:</b>
<b>Título:</b>
<b>Ano de publicação:</b> <b>Etapa:</b>
<b>Autores do trabalho:</b>
<b>Instituição de origem da Pesquisa:</b>
<b>Temática geral do trabalho:</b>
<b>Tipo de pesquisa (Metodologia):</b>
<b>Palavras-chave:</b>
<b>Autores de Referência:</b>
<b>Concepção de corpo:</b>
<b>Relação entre corpo e infância:</b> <b>Relação entre corpo, infância e educação:</b> <b>Relação entre corpo, infância e escola (ou CEI):</b> <b>Conclusões:</b>  <b>Considerações finais pessoais:</b>