

O brincar e o corpo na ação pedagógica das educadoras da infância - reflexões a partir dos estudos de Michel Foucault

Camargo, D.

Daiana Camargo
Doctoranda en Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
Correo: camargo.daiana@hotmail.com

Oliveira Madrid, S.
Silvia Christina de Oliveira Madrid
Doctora en Ciencia de la actividad física y del deporte
Universidad de León, España
Correo: silviamadrid@uol.com.br

Cita: Camargo, D. y Oliveira Madrid, S. "O brincar e o corpo na ação pedagógica das educadoras da infância - reflexões a partir dos estudos de Michel Foucault" en Revista *Lúdicamente*, Vol. 6, Nº12, Año 2017, octubre, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 15 de noviembre de 2016 y aceptado para su publicación el 1 de mayo de 2017.

RESUMEN: En este artículo buscamos reflexionar sobre la acción pedagógica de las educadoras de Educación Infantil, en el sentido de analizarla y describirla considerando los aspectos relacionados con la práctica pedagógica, el cuerpo, el movimiento y el juego corporal. Consideramos al juego teniendo como referencia los estudios de Moyles (2002; 2006) y Foucault (1979; 2007) para discutir las relaciones de poder, disciplinamiento y docilización de los cuerpos. El campo de la investigación estuvo compuesto por tres Centros Municipales de Educación Infantil de un municipio del interior de Paraná, involucrando veintiuna educadoras de diferentes grupos, englobando desde guardería hasta preescolar. Para obtener los

ABSTRACT: In this article we seek to

reflect on the pedagogical action of the educators of Child Education, in the sense of analyzing and describing it considering aspects related to pedagogic practice, body, movement and body play. We consider playing based on the studies of Moyles (2002, 2006) and Foucault (1979, 2007) to discuss the relations of power, discipline and docilization of bodies. The field of the research was composed of three Municipal Centers of Infant Education in a municipality in the interior of Paraná, involving twenty-one educators from different groups, ranging from kindergarten through preschool. To obtain the data we use observation, interview and questionnaire. The data were organized into categories and analyzed with the help of Analysis (BARDIN,

datos usamos observación, entrevista y cuestionario. Los datos fueron organizados en categorías y analizados con el auxilio del Análisis de Contenido (BARDIN, 1977) y de la Triangulación de Datos (TRIVIÑOS, 2008). Concluimos que el juego integra la práctica pedagógica de la Educación Infantil de forma fragmentada, en un contexto que oscila entre actividades de control y libres, de frágil fundamentación teórica, lo que dificulta la articulación del acto de jugar con las demás actividades pedagógicas. Así, las acciones pedagógicas de las educadoras poco favorecen la exploración corporal y de movimientos del niño.

Palabras clave: jugar; La práctica docente; Cuerpo y Movimiento; Educación Infantil.

1977) and Data Triangulation (TRIVIÑOS, 2008).

Content We conclude that playing integrates the pedagogical practice of Early Childhood Education in a fragmented way, in a context that oscillates between control and free activities, with a weak theoretical foundation, which makes it difficult to articulate the act of playing with other pedagogical activities. Thus, the pedagogical actions of educators do little favor to the exploration of the body and the child's movements.

Key-words: Play; Pedagogical Practice; Body and Movement; Child education

Introdução

Neste artigo buscamos refletir sobre a ação pedagógica das educadoras que atuam na Educação Infantil, no sentido de analisá-la e descrevê-la considerando os aspectos relacionados ao corpo, ao movimento e ao brincar corporal. O texto aponta parte dos resultados da pesquisa qualitativa realizada em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação no Mestrado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Sem o intuito de invadir o campo de estudos e atuação do profissional da Educação Física, a pesquisa teve por objetivos aprofundar as discussões sobre o corpo e o brincar enquanto componentes pedagógicos da Educação Infantil e investigar a prática lúdica do educador da infância.

Para a fundamentação teórica da pesquisa foram utilizados os estudos de Janet Moyles (2002, 2006) acerca do brincar, e os escritos de Michel Foucault (1979, 2007) sobre as relações de poder, disciplinamento e a docilização dos corpos. A investigação foi realizada em 2010, no município de Ponta Grossa/PR, em três (03) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), envolvendo vinte e uma (21) educadoras que atuam nas turmas de Educação Infantil, sendo denominadas de creche e pré-escola. O estudo é classificado como qualitativo descritivo. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio dos instrumentos da observação, questionário e entrevista, as opções metodológicas de interpretação dos dados foram a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e a Triangulação dos Dados (TRIVIÑOS, 2008).



Adaptamos o termo brincar físico para “brincar corporal”, pois consideramos, dentre as possibilidades apontadas por Moyles (2002), a mais próxima dos objetivos buscados na pesquisa, tendo em vista que a mesma se desenvolve no âmbito da Pedagogia, sendo esta a área responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltamos assim a necessidade da abordagem sobre o corpo e o movimento neste espaço de formação.

Trazemos ainda no texto algumas discussões com base em autores que tratam do brincar na infância, tendo em vista que por meio das atividades lúdicas o educador poderá desenvolver sua ação pedagógica considerando o corpo em movimento da criança pequena. Apresentamos também alguns relatos das educadoras obtidos por meio das observações realizadas nas Instituições de Educação Infantil, os quais corroboram para a articulação da teoria e prática no tocante ao brincar, ao corpo e ao movimento na ação pedagógica das educadoras.

Pensar sobre o corpo na Educação Infantil: as contribuições de Michel Foucault

Um dos grandes desafios da escola para a criança pequena é pensar verdadeiramente uma educação integral, onde a ação pedagógica perpassa o corpo em movimento e a ludicidade. Compreender que o corpo aprende, sente, se expressa e deve integrar o contexto educacional, no intuito de construir uma prática que direcione o olhar para a criança e suas especificidades. Consideramos relevante pensarmos sobre o espaço educativo, o educador e a criança, para que possamos direcionar o olhar para as práticas pedagógicas construídas e enraizadas ao longo dos tempos, partindo da premissa de que o conhecimento e a reflexão podem instigar o aprimoramento e aperfeiçoamento de ações no ambiente escolar, principalmente no que condiz a atividade lúdica e corporal.

Nesta perspectiva, optamos pela utilização dos estudos de Moyles (2002) que contribui ao abordar sobre a importância do brincar, a autora descreve ainda sobre a necessidade desta atividade no processo de escolarização da criança pequena, para a qual estabelece diferentes categorias, dentre elas o denominado brincar físico, aqui tratado como “brincar corporal”, pensado diante da amplitude da “expressão corporal” no contexto da expressividade, da aprendizagem e das relações humanas que perpassam este corpo.

Ao optarmos pelos estudos de Foucault (1979, 2007) para a discussão sobre a 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 corpo/mente que se impõe à escola moderna. Nesta perspectiva, consideramos que a prática pedagógica sofre influências das relações de dominação, disciplinamento e docilização que permearam e permanecem inculcadas na instituição escolar e na atuação dos educadores.

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

Educação Infantil. Veiga–Neto (2007) ao tratar das contribuições de Foucault (1979) para a educação, enfatiza a necessidade de transgressão, de ultrapassar os limites que o mundo social impõe, a fim de olharmos com mais atenção para as relações entre o poder e o saber, possibilitando assim o estranhamento¹, a superação dos modelos impostos. Buscamos um olhar diferenciado sobre o brincar corporal na Educação Infantil, que possibilite o estranhamento e o apontamento de novos encaminhamentos pedagógicos.

A dualidade corpo/mente imposta à sociedade moderna, e analisada por Foucault (2007), faz da escola um ambiente de docilização e disciplinamento. Enfatizamos que estas práticas disciplinadoras constituem o fazer pedagógico do educador que atua hoje na Educação Infantil e, para o qual direcionamos nosso olhar a fim de compreendermos sua atuação referente ao brincar corporal.

Soberania, disciplinamento e biopoder² constituem as formas de dominação e docilização analisadas e descritas por Foucault (1979, 2007) para a compreensão da sociedade moderna, bem como para a constituição das instituições e da formação do homem. A figura do rei é o destaque da soberania, entidade máxima da ordem e do poder, que dispunha dos corpos nos mais temerosos e cruéis castigos físicos para a punição corporal do erro. Masmorras, decapitações, esquartejamentos e fogueiras constituíam o arsenal dos suplícios. Segundo Foucault (2007), era comum a utilização destas punições para imposição do medo à população bem como para o reforço ao poder do rei, visto que os castigos eram aplicados às vistas do povo.

O trabalho histórico-filosófico de Foucault (1979) aponta como necessária a compreensão das relações entre corpo, disciplinamento e poder, as quais são tratadas no segundo domínio de suas pesquisas e denominadas ser/poder. O referido domínio compõe a fase genealógica do pesquisador, e tem como marco a obra intitulada “Vigiar e Punir” (2007), a qual remete a abordagem do corpo enquanto objeto de diferentes fontes de poder. Na referida obra Foucault (2007) relata que do século XVII ao início do século XX era forte a crença de que o corpo deveria ser controlado de modo denso, rígido, constante e meticuloso, e destas crenças surgem então os regimes disciplinares nas escolas, hospitais e outras instituições sociais.

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

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma

¹ Estranhamento, de acordo com o Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa (Ferreira,1988), consiste em achar estranho, diferente, causar espanto.

² O biopoder consiste na economia política da vida, no governo dos seres vivos através de ações relacionadas à saúde, higiene, natalidade, etc. (DORNELLES *et al.*, 2005).

política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 2007, p. 119).

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 da Educação Infantil. Esta disciplina de acordo com Foucault (2007) fabrica corpos dóceis e submissos, impõe regulamentos, inspeções e controle, e perpassam as concepções de educação e de criança que compõe o fazer pedagógico. O autor descreve a disciplina como a arte das distribuições, e destaca técnicas como a distribuição de indivíduos no espaço, entre eles aponta a clausura³ e a fila como formas de disciplinamento e segregação. Este modelo se insere na organização escolar, pelo emprego de filas, alinhamento de classes por idades, dentre outras formas de disciplinamento.

Bujes (2001) compartilhando da expressão “maquinaria de poder”, utilizada por Foucault (2007) para definir o funcionamento das relações de poder, aponta analogias importantes entre infância e poder, tratando da Educação Infantil institucionalizada como um dos meios inventados para governar o ser humano, moldando assim as condutas infantis.

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

Esses mecanismos disciplinares de vigilância e controle da criança produzem a infância moderna como objeto de poder/saber. Portanto, esse sujeito infantil é produto e efeito da disciplina, com sua subjetividade fabricada pela docilidade e utilidade inscritas em seu corpo [...] A escola da infância fará uso imediato e direto dessa forma de vigilância através de observações das crianças, do controle do espaço e tempo das rotinas e pelo comportamento das crianças (DORNELLES, 2005, p. 54).

Foucault (2007) enfatiza a existência de outro dispositivo⁴ regulador, ao qual denomina biopoder, que caracteriza-se pelo poder exercido sobre a população, que é tida como um novo corpo político, ou como trata Veiga-Neto (2007), um conjunto de corpos. Este

³ Segundo o Dicionário Aurélio escolar da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1988), o termo clausura significa recinto fechado, reclusão.

⁴ Nos termos de Foucault, significa o conjunto das práticas, discursivas e não-discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder (SILVA, 2000, p. 43).

controle se estabelece com o fortalecimento das ciências da saúde articuladas com políticas públicas, constituindo-se como meio de controle da vida, exercido a partir de controle ou não de epidemias, cura para doenças, manutenção do bem estar (seguridade social, previdências públicas). Este poder recai sobre a vida dos indivíduos, tratando-os como pertencentes a uma espécie, que deve ser controlada, sendo que este poder atua por intermédio de mecanismos regulamentadores, estabelecendo normas e atuando diretamente sobre a sexualidade, definindo padrões e estabelecendo o normal e o anormal (VEIGA-NETO, 2007).

Dornelles (2005) enfatiza que sobre o corpo-espécie se impõem diversas regulações de cunho político, com intuito de compreender e controlar os processos vitais de regeneração humana. O cuidado com a vida e a preocupação com o crescimento das populações se constitui como alvo do Estado, que tem como função organizar e regulamentar as condutas para manter a disciplina, e que caracteriza o denominado biopoder. Desta necessidade de controle constroem-se as Ciências Humanas, que corroboram para os princípios do Estado de conhecer para controlar. Os elementos presentes na teoria foucaultiana nos permitem perceber que tanto as ações pedagógicas quanto a constituição e organização do ambiente educativo, na escola, estão relacionadas às práticas de controle e docilização.

Panóptico, escola e disciplinamento: reflexões necessárias sobre a formação e as práticas pedagógicas

A partir do panóptico⁵ de Bentham uma nova forma de vigilância se faz presente nas instituições, visto que se constituía como o olhar constante para a regulação e a manutenção da ordem. As construções onde eram instalados presídios e escolas tinham em sua arquitetura o marco do vigiar permanente, espaço destinado ao olhar que amedrontava e organizava. Tal espaço era constituído de um edifício circular, no qual os indivíduos ficavam permanentemente expostos à vigilância a partir de uma torre central. Hospitais, escolas e hospícios se organizavam de forma que este olhar permanente, vigilante, pudesse manter os indivíduos organizados e disciplinados.

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

⁵ Michel Foucault em sua obra “Vigiar e Punir” (2007) descreve a forma de controle e poder que, metaforicamente, segue o princípio do panóptico, dispositivo penitenciário concebido pelo filósofo inglês Jeremy Bentham. Este dispositivo é constituído de um edifício circular, no qual os prisioneiros ficavam permanentemente expostos à vigilância a partir de uma torre central. Pelo fato de não poderem verificar a presença real dos vigilantes, eles nunca sabiam se estavam ou não sendo efetivamente vigiados.

problemas que poderiam ocorrer nas instituições ocasionadas pela aglomeração de pessoas.

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

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

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

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

Ressaltamos que o disciplinamento a que os educadores são submetidos nos mais diversos aspectos da vida pessoal e profissional pode influenciar as práticas pedagógicas. Os estudos de Carvalho (2005) apontam que as instituições de Educação Infantil permanecem operando sobre a produção de subjetividades, ensinando a criança como ser e se relacionar no mundo ao qual pertence. A compreensão do panóptico descrito por Foucault (2007) nos remete ao poder do olhar como docilizante, organizador e punitivo. Este vigiar que permeia a prática pedagógica, visto que estamos impregnados de receios, e não conseguimos, muitas vezes, nos livrar das amarras do que é estabelecido como norma e verdade, principalmente no que diz respeito ao corpo que se movimenta, se expressa e brinca, na escola.

Barbosa e Carvalho (2006) corroboram para a discussão que estabelecemos em torno da escola, sobre disciplinamento e governo, ao ressaltarem que, no espaço escolar, as crianças encontram-se imersas em uma produtiva rede de saber-poder, que incentiva o

gobierno e o autogoverno dos mesmos, para que, com o passar do tempo, tenham inculcado as ações educativas que lhes possibilitem uma forma de autonormalização. Os autores ressaltam a importância do modo como Foucault (2007, p. ???) denomina o indivíduo como sendo uma realidade “fabricada” pela disciplina.

Ao refletirmos sobre tais questões é importante considerarmos que as ações pedagógicas do educador, suas atitudes e opiniões provêm de um determinado contexto cultural e de sua formação, seja ela pessoal, profissional ou da própria prática educativa. Enfatizamos a necessidade de um olhar criterioso sobre o educador em relação à sua compreensão sobre a criança, o corpo e o lúdico, bem como a concepção e a utilização do brincar e do movimento como recursos educativos, atentos ao fato de que deste entendimento decorre o fazer pedagógico.

Ao tratarmos da prática pedagógica do educador, nos remetemos ao processo de sua formação pessoal e profissional, diante da realidade social e cultural, assim como das suas experiências corporais vivenciadas, considerando os dispositivos disciplinares que se entrelaçam nas práticas sociais e atingem diretamente os corpos (DORNELLES, 2005). Estes aspectos relacionados ao corpo e a escola estão presentes, muitas vezes, no cotidiano escolar por meio de ações docilizantes e disciplinadoras, que antes de constituir a prática pedagógica do educador, o constituíram enquanto pessoa, entrelaçadas ao processo de formação pessoal e profissional, numa sociedade em que corpo e mente são elementos desarticulados, passíveis de controle.

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

Apontamos que as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas à formação do professor, enquanto pessoa e profissional, as quais não podem ser consideradas de forma isolada. Muitos são os aspectos a serem revistos, porém para que possamos nos integrar a uma necessidade urgente de humanização da escola e da sociedade, os primeiros passos precisam partir do professor. Nesse sentido é necessário investir cada vez mais na formação inicial, bem como em espaços constantes de discussão e aprendizagem, que caracterizem uma formação continuada coerente e significativa, a fim de que seja um profissional capaz de discutir os fatos que ocorrem em sua realidade educacional, lutar pela melhoria das condições de trabalho, principalmente quando estas se relacionam à inclusão de alunos com necessidades especiais, visto que diante de suas especificidades necessitam de recursos diferenciados, sejam estes humanos ou materiais (GOMES, 2009).

As práticas pedagógicas, de acordo com Tardif (2000), encontram-se constantemente permeadas por nossa vivência enquanto alunos e de nossas experiências relacionadas ao

contexto educacional com o qual convivemos. Ao tratarmos de práticas corporais buscamos re-significar o corpo enquanto componente pedagógico, ressaltando que estas atividades incorporadas no cotidiano da Educação Infantil, tendem a propiciar uma aprendizagem significativa⁶, incentivar a criatividade e a humanização das relações, estabelecidas corporalmente.

A constituição de uma prática pedagógica que contemple o brincar corporal possibilita o contato de professores e crianças com seu próprio corpo, o autoconhecimento e o respeito às diferenças. Para Sarmento (s.d.) a ludicidade integra os quatro eixos que estruturam as culturas de infância, são eles: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. Tais eixos segundo o autor constituem um desafio científico, diante da urgência de um pensar sobre a criança e suas particularidades no contexto social atual, Sarmento (s.d.) ressalta a seriedade do brincar como uma das mais significativas atividades sociais da infância.

Destacamos que é grande a quantidade de publicações científicas versando sobre o brincar, distribuídas entre áreas como a Pedagogia, Psicologia e Educação Física, porém a maioria ressalta sobre aspectos instrumentais ou terapêuticos do brincar, com rara ênfase sobre o corpo no brincar. Contudo, achamos premente a tarefa da compreensão e efetivação do trabalho lúdico e corporal na prática do brincar com as crianças na escola, que continuamente é preterido em prol de um processo de ensino e aprendizagem ainda centrado na transmissão de conhecimentos, na docilização e a disciplinarização das crianças. Assim sendo, nos indagamos a respeito dos pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho pedagógico do professor que atua na Educação Infantil em relação ao corpo, ao movimento e a ludicidade no ambiente escolar, e como se constitui sua prática pedagógica diante destes conhecimentos.

Segundo Garanhan e Moro (2000) se faz necessário também considerar o perfil profissional do educador, sua formação e as peculiaridades do sistema educacional no qual está inserido, assim como são relevantes as ações e relações do profissional nesse contexto social. Amparados nos estudos de Foucault (1979, 2007) e nas discussões propostas por Veiga-Neto (2007), consideramos que a maneira pela qual o educador compreende o saber, o poder e a si mesmo refletem diretamente em suas ações pedagógicas.

Consideramos que o poder, segundo Foucault (1979, 2007), em sua circularidade é percebido também no processo de formação dos professores. A própria organização da Educação Infantil se estabelece pelo domínio e disciplinamento da criança, e este poder ao longo do tempo se entrelaça na concepção de educação, de criança, e na prática pedagógica, e influenciam a existência (ou não) de uma prática lúdica. Os professores da Educação Infantil, que ora são reconhecidos como cuidadores, ora como preparadores de crianças para a entrada destas na escola se veem entre a ludicidade e a exigência de um

⁶ 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 a mesma se relaciona aos conhecimentos previamente adquiridos (MOREIRA, 1982).

ensino formal e regulador, que permita as crianças acompanharem o ritmo, o espaço e o tempo 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 se apresenta de diferentes formas, com características próprias a cada fase pela qual a criança passa ao longo da infância. Mas, nem sempre isso é levado em consideração no espaço escolar das crianças. As restrições de tempo e espaço, atrelados a uma visão de educação fortemente influenciada por práticas de disciplinamento e docilização, ainda permanecem como amarras para a efetivação do brincar corporal na prática pedagógica, bem como para a reflexão sobre a criança, o corpo e a superação dos padrões e normas estabelecidas para a Educação Infantil.

As etapas do estudo: o campo de pesquisa, as participantes e a metodologia escolhida para a análise dos dados obtidos

A pesquisa é definida como qualitativa. Com base na abordagem de Martins (2008) a pesquisa qualitativa é reconhecida como meio para compreender o modo de ser do homem, como este se constituiu e como é tratada sua vida, linguagem e trabalho, possibilitando uma análise do que o homem é, e o que busca conhecer, explicitada por meio de uma descrição clara e coerente. O estudo teve como campo três Centros Municipais de Educação Infantil de uma cidade do interior do Paraná. A população que compõe a pesquisa é exclusivamente feminina, com idade entre vinte e um (21) e cinquenta (50) anos, sendo que o tempo de atuação profissional das educadoras⁷ varia entre um (01) e trinta (30) anos. Participaram da pesquisa vinte e uma (21) educadoras.

O processo de obtenção dos dados ocorreu por meio de três instrumentos, a observação, entrevista e questionário. Os dados da observação foram registrados no diário de bordo e em um formulário previamente organizado, com algumas orientações/características a serem consideradas durante a inserção e coleta de dados nas instituições de Educação Infantil.

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

⁷ O termo educador (a) faz alusão às duas categorias de profissionais atuantes na Educação Infantil, devido a existência da professora regente da turma, na maioria dos casos uma profissional efetiva na carreira, e das auxiliares, que na maioria das vezes são estagiárias em processo de formação

(s) educadora (s) e da turma de alunos, titulação da (s) educadora (s), tempo de atuação da (s) educadora (s) na Educação Infantil, data, período de realização das observações, número de alunos presentes, número de educadoras e conteúdo predominante⁸.

Foram utilizadas entrevistas e aplicação de questionário, cujas perguntas versavam tanto no âmbito conceitual (criança, infância, educação infantil, brincar) quanto faziam referência a prática pedagógica (valor do brincar, corpo, movimento). Antes de tratarmos dos dados, abordamos brevemente características das participantes do estudo.

Quanto à formação/titulação, das respondentes, consideramos o último nível relatado, sendo que uma (01) possui apenas ensino médio, oito (08) possuem formação em nível médio em curso de magistério/formação de docentes, quatro (04) possuem formação em nível superior em pedagogia, três (03) possuem formação em nível superior em outras áreas de conhecimento (Educação Física, Letras e Matemática); uma (01) possui formação no denominado curso normal superior; quatro (04) possuem curso de especialização (Educação Infantil, Educação Especial e Didática). Destes dados destacamos que, apesar da existência do curso superior, nem sempre a formação é em Pedagogia, área específica para atuação com a criança pequena.

Outra característica importante foi o tempo de atuação das educadoras, que variou entre um (01) e trinta (30) anos de serviço, o que proporcionou acesso a diferentes práticas pedagógicas, de acordo com diferentes concepções, níveis de formação e experiências em relação à atuação das mesmas com a criança pequena.

Os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa foram analisados com auxílio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que constitui no estudo do significado do que os atores sociais exteriorizam no discurso, apontando ainda a frequência ou ausência de determinadas características do conteúdo. De acordo com Bardin (1977) as categorias têm como objetivo fornecer por meio da condensação, uma forma simplificada da representação dos dados brutos.

Para a apresentação e análise dos dados fizemos ainda uso da denominada Triangulação de Dados (TRIVIÑOS, 2008), no intuito de articular os elementos componentes dos três instrumentos de coleta de dados, para melhor compreensão da realidade analisada.

A partir da abordagem apresentada por André (1983) e Triviños (2008), para os quais a triangulação consiste em uma combinação de múltiplas fontes de dados, métodos de coleta e perspectivas de investigação, optamos pela reorganização dos dados de acordo com categorias provenientes das questões norteadoras do estudo. Assim, estabelecemos

⁸ Para identificação do conteúdo predominante utilizamos as seguintes iniciais: **Prática pedagógica/concepção/tendência:** R = romântica; CO= cognitiva; CR = crítica; **Ludicidade:** P= predominante; A= ausente; EA= existe em algumas atividades; BL = brincar livre; **Corpo e movimento:** P= predominante; A= ausente; EA= existe em algumas atividades; **Interesse e participação dos alunos:** AP= alta; MP= média; BP= baixa; NP= não há participação ; **Relação professor x aluno:** E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssimo; A= autoritário; D= democrático; **Relação aluno x aluno:** E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssimo; **Espaço para as aulas – espaço externo:** A= amplo; S= suficiente; I= insuficiente; P= precário; **Material para as aulas:** E= excelente; B= bom; R= razoável; I= insuficiente; P= precário. **Relação ludicidade/planejamento pedagógico:** E= excelente; C= coerente; I = insatisfatória

suas categorias de análise, compostas de sub categorias de acordo com elementos provenientes da Triangulação dos Dados:

Categoria 1	Categoria 2
Pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica do educador da infância	A prática pedagógica do educador da infância na perspectiva do brincar corporal

Optamos inicialmente pela discussão dos pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica das educadoras, posteriormente apresentamos e analisamos as especificidades do brincar corporal na prática pedagógica da Educação Infantil, ambos fundamentados no referencial teórico científico selecionado para subsidiar a pesquisa. Apresentamos neste texto algumas análises tecidas quanto a categoria 2- A prática pedagógica do educador da infância na perspectiva do brincar corporal.

Brincar: espaço do corpo em movimento na Educação Infantil

Buscamos suscitar algumas discussões em relação ao espaço do corpo em movimento na Educação Infantil. Como base para tais discussões utilizamos estudos de autores que tratam do brincar na infância, considerando que são nas atividades lúdicas que estão as possibilidades de ação pedagógica relativas ao corpo em movimento da criança pequena, sendo que estas estão disponíveis ao educador em seu cotidiano na escola. A criança brinca, neste brincar há um ser expressivo, um corpo que se movimenta e precisa ser integrado às demais ações do cotidiano educacional.

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

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

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



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

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

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 corporeidade⁹, considerando um contexto de atuação lúdica que envolva o profissional da educação, independentemente de ser ou não professor de Educação Física, assim sendo, apontamos a necessidade de um brincar corporal integrado na prática pedagógica da Educação Infantil.

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

A aprendizagem é corporal, independentemente da área de conhecimento ou nível de ensino, na escola temos seres que agem corporalmente no ambiente, muitas vezes essa forma de se manifestar dos alunos ainda é ignorada. Um aprendizado com significado e que aconteça de forma integral, deve contemplar o corpo como expressão da totalidade humana, da potencialidade individual, permeada por uma constituição histórica e cultural. O aluno, o professor, e a instituição educativa são constituídos numa atmosfera cultural da qual faz parte o corpo, que deve compor também o fazer pedagógico. Moyles (2002) evidencia que a dimensão corporal que compõe o brincar facilita as relações interpessoais, a compreensão sobre si mesma e do ambiente que cerca a criança, e está diretamente relacionada às aprendizagens físicas como o controle corporal, a agilidade, o equilíbrio, os poderes manipulativos sobre materiais, a competência de movimentos dentre outras capacidades, as mesmas fortalecem ainda mais os sentimentos de confiança e valor pessoal.

Quanto à docilização e o disciplinamento descritos por Foucault (2007) verificamos que a relação brincar e controlar integra à 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. As realidades observadas nos levam a constatação de que nem

⁹ Entendemos corporeidade como a totalidade do ser que pensa, age e sente (GONÇALVES, 1994).

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

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

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

Os estudos de Foucault (1979, 2007) e as abordagens apresentadas por Barbosa (2006), Barbosa e Carvalho (2006), Bujes (2001) e Dornelles (2005, 2007) sobre o corpo, a docilização e o disciplinamento nos fazem refletir sobre as possibilidades de autonomia corporal¹⁰ do educador dentro de sua prática pedagógica.

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

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

O nervosismo da professora, acima descrito, caracteriza o que Foucault (1979, 2007) destaca ao analisar os dispositivos de controle, caracterizados pelo panóptico, onde uma

¹⁰ Utilizamos o termo autonomia como faculdade de governar a si mesmo; possibilidade de escolha, de acordo com o Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa (Ferreira, 1988). A partir da compreensão do espaço educacional como ambiente de relativa autonomia, e considerando o que propõe a Legislação (LDBEN nº 9394/1996) e os demais documentos oficiais concebidos como norteadores da Educação Infantil (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. BRASIL, 1998) sobre autonomia, tratamos autonomia corporal como possibilidade de ação diante dos paradigmas docilizantes e disciplinadores que integram as práticas pedagógicas. É necessário buscarmos meios para a convivência com este poder, que perpassa a prática pedagógica, visto que a escola é um importante componente da estrutura social.

rigorosa organização e vigilância são tidas como fundamentais para manter a ordem, a fim de possibilitar a obediência e a produtividade. Esta concepção de produtividade vinculada estritamente à ordem e a obediência, é percebida no ambiente da Educação Infantil, quando as educadoras distinguem a “hora de brincar” e a “hora de aprender”, que em sua maioria oscilam da liberdade vigiada à assimilação de conceitos.

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

O tempo e as rotinas na Educação Infantil para Bujes (2001) são tratados com zelo e o tempo é fragmentado e definido para o cumprimento de um conjunto de atividades consideradas importantes na atuação junto às crianças. Considerando a riqueza de possibilidades propiciadas pelo brincar, observamos que o lúdico ainda acontece de maneira descontextualizada na prática pedagógica, e apontamos que as relações de poder permeiam esta prática, pois a denominação brincar livre (BL) aponta para uma não participação lúdica do educador, porém este participa intensamente mediante suas ações disciplinadoras e de controle, que se iniciam desde o momento da definição do espaço para brincar até a disponibilização dos brinquedos. *“Pega um só, cada um com um brinquedo apenas”; “não gritem”; “não corram”* (Diário de pesquisa - Observações).

Ao tratarmos das relações de vigilância e controle com as práticas corporais e lúdicas, relembremos o que encontramos em Foucault (2007) sobre a abordagem da metáfora do panóptico, destinado a vigilância permanente para o controle. O autor enfatiza que muitas instituições sociais têm por fundamento o vigiar, e que a escola constituiu-se nestes moldes.

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

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

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

têm tempo de estruturar seu brincar, pois o tempo que lhes é concedido acaba abruptamente.

Ao pensarmos sobre o brincar corporal, consideramos fundamental que o educador esteja disposto a integrar-se nas atividades lúdicas, seja na ação lúdica propriamente dita (ao brincar junto, propor uma cantiga de roda, uma história...) ou ao preparar o ambiente, observar, perceber as trocas culturais durante o brincar, numa perspectiva de respeito para com as crianças, que supere o controle e o disciplinamento. Dentre as diversas ações percebidas durante o estudo, observamos os conteúdos trabalhados de acordo com o planejamento e ressaltamos que por vezes este não pode ser identificado, principalmente nas turmas de creche, devido à predominância do brincar livre (BL) e do esparrama brinquedo (EB)¹¹.

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

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

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

O registro das observações realizadas na primeira semana, de coleta de dados, retrata a ansiedade/insegurança e controle das educadoras em relação ao brincar corporal:

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

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

¹¹ Expressão adaptada pela pesquisadora, com base na expressão “professor rola-bola” utilizada para definir práticas pedagógicas da área de Educação Física. Professor “rola-bola” é uma expressão utilizada no universo escolar para descrever o professor de Educação Física que permite que os alunos joguem sem qualquer intervenção pedagógica (KAEFER; WITTIZORECKI, 2009). Neste caso, nos remetemos ao educador que esparrama o brinquedo sem intervenção pedagógica. Ressaltamos que o brinquedo serve de suporte da brincadeira, e que embora reconheçamos a importância deste brincar, neste contexto do EB está implícito a baixa qualidade e a pequena quantidade de brinquedos oferecidos as crianças, assim como as restrições que são feitas as crianças em relação ao que ela pode ou não pegar para brincar, bem como do que ela pode ou não brincar.

A professora propõe um circuito de atividades psicomotoras, o material é de qualidade, há diversos brinquedos, e o espaço é amplo, porém a espera e a “bagunça” gerada deixaram a professora nervosa. [...] Não ouve muita explicação, as crianças eufóricas tinham que esperar muito até chegar sua vez. (Diário de pesquisa - Observações).

Destes registros é possível apontar duas características que merecem destaque. Primeiramente a ênfase dada à ausência do professor de Educação Física na Educação Infantil, e num segundo momento se evidencia o uso do brincar para preenchimento dos tempos determinados pela rotina, pelo controle e pouca regularidade de atividades diversificadas, de possível percepção pelo comportamento das crianças e da educadora.

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

O brincar corporal, componente do objeto do estudo realizado, foi identificado como integrante do cotidiano da Educação Infantil, porém frequentemente desarticulado do planejamento pedagógico e dos conteúdos, se manifestando em sua maioria pelas práticas do brincar livre (BL) e a atitude de esparramar brinquedos (EB) ou por momentos de contato da criança com brinquedos e jogos sem relação com o tema desenvolvido em sala de aula, e com pouco enfoque corporal.

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

O brincar livre (BL) é um momento importante no contexto da Educação Infantil, principalmente quando sua oferta é em tempo integral, nesse caso a criança passa a maior parte do seu dia na instituição educativa. As considerações apresentadas neste trabalho pretendem propiciar a reflexão sobre a importância que tem o brincar para a criança, a fim de que seja aliado ao movimento corporal, no sentido de atender as necessidades infantis, para um desenvolvimento harmonioso e pleno, sendo fundamental nessa perspectiva o brincar corporal. É necessário que atitudes descomprometidas como esparramar brinquedo (EB) ou apenas liberar o pátio da escola para as crianças brincarem sejam modificadas, e ainda que aspectos como a disponibilidade do educador, a qualidade de tempo, o espaço e a interação sejam considerados como importantes, pois os mesmos interferem na efetivação do brincar corporal.

O olhar para si como ser corpóreo e expressivo permite a superação das amarras disciplinares que cerceiam as atividades corporais e lúdicas dos educadores. Este envolvimento corporal e lúdico do educador propicia um maior envolvimento das crianças, e conseqüentemente um ambiente escolar mais agradável. Do vigiar o educador

passa a participar. As “atividades livres” tornam-se mais livres, correr, pular e gritar já não incomoda tanto. Apontamos que estas relações de poder que perpassam tanto a organização da Educação Infantil como a prática pedagógica, atuam tanto sobre o educador, quanto deste sobre as crianças. A ausência de um enfoque sobre o corpo na educação, como foi destacado pelas educadoras ao serem questionadas sobre os pressupostos teóricos que conduzem a prática, abre espaço para que práticas repetitivas e sem reflexão, atribuídas a discursos como “sempre foi assim” ou práticas assistencialistas, permaneçam sustentando o cotidiano da Educação Infantil.

Moyles (2002, p. 145) ressalta que “a função de cuidar do adulto às vezes entra em conflito com o controle”. A referida autora enfatiza que tanto os adultos como as crianças brincam, sendo benéfico que brinquem juntos, podendo garantir assim uma maior compreensão das atitudes, pensamentos, sentimentos e diferenças mútuas. Consideramos que a aprendizagem está diretamente relacionada ao brincar, porém não deve ser tratada como característica central, visto que devemos estar atentos as possibilidades expressivas e relacionais, para que o lúdico não adquira apenas características instrumentais.

Considerações finais

O brincar corporal que discutimos amparados nos estudos de Moyles (2002, 2006) nos indica a possibilidade de tratarmos do corpo e do brincar como elementos pedagógicos; por outro lado, os estudos foucaultianos nos direcionam a compreensão das resistências em relação ao espaço do corpo na escola, diante dos princípios disciplinadores e docilizantes que constituem a instituição educativa. Consideramos que aos educadores são necessários momentos de reflexão sobre a prática pedagógica do brincar, amparados em pressupostos teóricos que lhes possibilite olhar a criança de hoje, considerar suas reais necessidades, como seres ativos e participativos, que possuem necessidades corporais de movimento e expressão, as quais devem ser integradas na prática pedagógica da Educação Infantil.

Dos momentos de observação do brincar corporal, destacamos duas situações distintas e que permeiam nossas análises: uma diz respeito ao excessivo controle dos momentos de brincar livre (BL), como as regras para não correr, não gritar, etc.; e a outra ao excesso de momentos de brincar livre (BL), reforçado pela prática que denominamos de esparramar brinquedo (EB). Vale destacarmos que diante da complexidade da prática pedagógica e do fazer educativo, esta disponibilidade para brincar precisa ser contemplada enquanto eixo de formação deste educador, para que possam ser superadas as lacunas na compreensão e utilização do brincar na escola. O brincar não pode ser visto para preencher o tempo das crianças entre a realização das atividades, ou então sinônimo de liberdade para o educador, que se permitem momentos de olhar, controlar e reprimir. Desta forma, destacamos a importância do brincar livre, porém deve apresentar organização, espaço, material e tempo de qualidade.

Entremeio a rotina da escola, este brincar corporal procura espaço. A criança mesmo sem muitas oportunidades busca brechas para mostrar quão corporal é sua aprendizagem.

Muitos foram os momentos observados em que alguns professores sabem aproveitá-los com sensibilidade, enquanto para outros os mesmos passam despercebidos. Consideramos que o brincar integra a prática pedagógica da Educação Infantil, num contexto de atividade livre e de frágil fundamentação teórica no trabalho da educadora, dificultando a articulação do ato de brincar com as demais atividades pedagógicas do cotidiano escolar. O brincar se faz presente na prática pedagógica da educadora de forma fragmentada e em ações que pouco favorece a exploração corporal e de movimento da criança. Pudemos perceber que algumas práticas são repetidas ao longo dos anos sem reflexão, questionamento, num discurso de “sempre foi assim” ao qual, partindo dos escritos de Foucault (2007) podemos buscar resistir e perceber que, há motivos fortes para que a escola (neste caso a Educação Infantil) tenha sido estruturada neste formato e ainda funcione da (ou quase da) mesma maneira.

Tratar pedagogicamente de corpo não é tarefa simples, diante do contexto em que a escola se estrutura, e de todos os resquícios disciplinadores e docilizantes que persistem tanto na sua estrutura organizacional quanto no modo como os educadores percebem a educação e o corpo, constituídos a partir de suas histórias de vida e de sua formação. Ao passo em que avançamos nos estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil, percebemos que alguns temas ainda carecem de um olhar atento e delicado, pois a criança tida como ativa e participante, com um corpo pura expressão, ainda é percebida por alguns como um barulho que perturba. Acreditamos sim que perceber social e corporalmente a criança como ser que brinca, sente e se expressa é fundamental para a melhoria da prática pedagógica na Educação Infantil, bem como da constituição de seres mais capazes e felizes.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, 1983 p.66-71.
- BARBOSA, M. L. P. *Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos*. Dissertação de Mestrado em Educação-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- BARBOSA, M. L. P.; CARVALHO, R. S. Tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares. *Contrapontos*, Itajaí: Univali, v. 6, n. 2, p. 369 – 379, mai./ago, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (2010). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara.
- _____. *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*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.



- CARLETO, E. A. O lúdico como estratégia de aprendizagem. *Revista Olhares e Trilha*. Uberlândia, p. 97-104, v. 4, n. 4, 2003.
- CARVALHO, R. S. *Educação Infantil: práticas escolares e disciplinamento dos corpos*. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. (Org.) *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes. 1966.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979
- _____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GARANHANI, M. C. *Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente*. 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG. 2005 www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071476int.rtf.
- _____. Procedimentos para a pesquisa de práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil: relato de investigação. *Diálogo Educacional*, Curitiba: PUC- PR, v. 6, n. 19, p. 65-80, set./dez. 2006
- GARANHANI, M. C., MORO, V. L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 109-119. 2000
- GOMES, M. O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.
- KAEFER R. C. L., WITTIZORECKI E. S. *A prática pedagógica na Educação Física escolar: pensando além da prática*. 2010
<http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2009/artigos/edfis/salao/506.pdf>.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p.
- MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MOREIRA, M. A. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- MOYLES, J. *Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MOYLES, J. et al. *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. IEC – Uminho. s/d http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf.
- SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas



consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./fev./mar./abr.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.