

## A Educação Física na creche: tematizando as práticas corporais

Elina Elias de Macedo

Marcos Garcia Neira

### RESUMO

A investigação aqui apresentada analisou e interpretou uma experiência pedagógica de Educação Física na creche. No percurso metodológico valeu-se de diversas ferramentas de base etnográfica (observação participante e registros em caderno de campo) e nos referenciais teóricos dos Estudos Culturais. O trabalho pedagógico desenvolvido, ao abordar e problematizar as lutas por legitimidade que permeiam as práticas corporais, contribuiu para potencializar as vozes das crianças, ampliando as oportunidades de reconhecimento das diferenças e promovendo o estabelecimento de relações sociais mais democráticas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física; Cultura; Identidade.

Physical Education in the nursery: thematising bodily practices

### ABSTRACT

The research presented here examined and interpreted experience teaching physical education in kindergarten. In methodological course took advantage of several ethnographic tools (interviews and participant observation) and theoretical frameworks of Cultural Studies. The pedagogical work developed, to address and discuss the struggles for legitimacy that permeate the body practices, helped to strengthen the voices of children, expanding opportunities for recognition of differences and the establishment of social relations more democratic.

KEYWORDS: *Childhood Education; Physical Education; Culture*

### INTRODUÇÃO

Qualquer pessoa que circule pelo pátio, salas ou corredores de uma instituição de Educação Infantil provavelmente deparar-se-á com grupos de crianças envolvidos em danças, mímicas, brincadeiras ou cantigas. E por que isso acontece? Ora, essas práticas corporais<sup>1</sup> são formas de expressão da vida e da realidade variada em que vivem as crianças. Como artefatos culturais, comunicam valores, expressam sentimentos, cultuam subjetividades e significados, ou seja, contribuem na constituição da identidade dos sujeitos.

Apesar disso, as instituições priorizam uma forma de expressão vinculada aos usos escolares e que serve à reprodução de determinados conteúdos mediante sua transmissão, repetição e avaliação. Enquanto nos momentos livres as crianças empregam outras linguagens para ler e dizer coisas sobre si e sobre o mundo, nas tarefas escolares se encontram cercadas não apenas pelas amarras de uma forma única, mas também, pela previsibilidade dos sentidos possíveis.<sup>2</sup>

Descobrir outras linguagens, estabelecer formas não danificadas de interação com as crianças e recriar o tempo e o espaço dos ambientes educacionais são desafios postos para a educação da infância.<sup>3</sup> Por essa razão RICHTER e VAZ<sup>3</sup> sugerem que a Educação Física se ocupe do debate e da reflexão acerca das práticas corporais, para que possa contribuir para uma formação humana que revele novos gestos de aproximação corporal e estética, outras possibilidades de ação, de comunicação consigo, com o mundo e com o outro.

Muito embora a literatura consultada advogue a favor de uma Educação Física infantil baseada na reflexão pedagógica da cultura corporal, são bem raras as instituições em que isso acontece. Foi o que fez surgir o interesse de descrever e analisar uma experiência pedagógica realizada junto a uma turma de crianças pequenas, em que a professora responsável problematizou a ocorrência social das manifestações produzidas pela linguagem corporal.

Quando a linguagem corporal é reconhecida como modo de expressão e comunicação, o espaço pedagógico da Educação Física é o *locus* de apropriação da variedade de formas pelas quais a cultura lúdica se expressa. Ou seja, as atividades pedagógicas precisam contribuir para alargar a

compreensão que as crianças possuem acerca da realidade em que vivem e para abrir caminhos para uma participação mais intensa no mundo.

É também por meio da linguagem corporal que as pessoas estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade. A gestualidade presente e característica de cada prática corporal configura um texto passível de leitura e significação. Esses textos são meios de comunicação com o mundo, constituintes e construtores de cultura.

Brincadeiras, danças e cantigas fazem parte daquilo que se convencionou chamar de cultura corporal infantil.<sup>4</sup> Como produto cultural de um determinado grupo e fator distintivo das suas gentes, é possível afirmar que essas práticas corporais constituem-se em um fator de identidade cultural. Conseqüentemente, é por meio de uma pedagogia cultural que os sujeitos terão oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também acessar a alguns códigos de comunicação característicos outras culturas por meio da variedade de práticas corporais nelas presentes.<sup>5</sup>

Considerando o atual status da Educação Física enquanto componente curricular que valoriza a práxis e se insere no Projeto Pedagógico de uma instituição comprometida com a socialização e ampliação crítica do universo cultural infantil, cabe ao componente contribuir com o esforço coletivo de questionar o atual quadro de desigualdade social, ao formar sujeitos que reconheçam, valorizem e dialoguem com a multiplicidade identitária que coabita a sociedade. O que se está a defender é uma Educação Física que garanta às crianças o acesso ao patrimônio cultural corporal socialmente disponível por meio da experimentação das variadas formas com as quais ele se apresenta; que analise os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada, como também, que reflita sobre os saberes alusivos à corporeidade veiculados pelos meios de comunicação de massa ou produzidos e reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados.

Uma prática pedagógica assim concebida se articula ao contexto de vida comunitária; apresenta condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura

corporal é representada na sociedade mais ampla; ressignifica as práticas corporais conforme as características do grupo e aprofunda e amplia de todas as maneiras possíveis os conhecimentos das crianças a respeito desse patrimônio. Trata-se de uma pedagogia que considera o contexto da comunidade escolar, e, por conseguinte, as diferenças existentes entre as crianças. A partir delas e dos saberes culturais construídos fora dos muros escolares, desenvolve condições de equidade sociocultural.<sup>6</sup>

Para tanto, as atividades pedagógicas contemplam experiências que viabilizam a vivência das práticas corporais pertencentes ao universo cultural próximo e afastado, e a reflexão crítica acerca das diversas formas de representação cultural veiculadas pelas brincadeiras, danças, mímicas, cantigas etc., oferecendo a cada criança a oportunidade de posicionar-se enquanto produtora de cultura corporal. Com isso, enuncia-se, por meio da tematização das práticas corporais, a voz de várias culturas infantis no tempo e no espaço – da família, bairro, cidade, estado, país, a internacional, sulista, nortista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras que compõem a paisagem brasileira contemporânea, além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia, tempo de escolarização, ocupação profissional etc., que marcam as práticas corporais.

Quando o sujeito entra em contato com as práticas corporais de outros indivíduos ou grupos, vivencia uma relação interpretativa movida pela busca de compreensão de seu significado. A pessoa que aprecia um produto cultural, seja ela criança ou adulto, dialoga com ele, com seu autor e com o contexto em que ambos estão referenciados. Relaciona-se com seus signos e elabora uma compreensão dos seus sentidos, procurando reconstruir e apreender sua totalidade. Nessa relação, articula a experiência nova provocada pelo que vê (de estranhamento, de surpresa, de assombro, de inquietação), com a experiência pessoal acumulada por intermédio da interação com outros produtos culturais, conhecimentos apropriados nas práticas sociais vivenciadas nos espaços familiares, escolares, comunitários etc., mobilizando seu ponto de vista para completar sua

interpretação. A contemplação é um ato de criação, de coautoria. Aquele que aprecia algo continua a produção do autor ao tomar para si o processo de reflexão e compreensão.<sup>7</sup>

No contexto pedagógico, a apreciação como ato de criação, e não como atitude passiva ou olhar conformado que apenas reproduz, é acompanhada de uma ressignificação, de uma apropriação. Nessa pedagogia, as crianças são incitadas a falar sobre, mover-se a partir de, construir e experimentar as práticas corporais, bem como acessar e analisar referências externas, narrativas, posicionamentos e artefatos culturais que divirjam do repertório inicial, mas que conduzam a uma certa intimidade com o diferente.

Intimidade que permite a apropriação de outras histórias, características, sentidos e reconhece o prazer e o significado dessa relação. Intimidade que constrói o olhar que ultrapassa o cotidiano, colocando-o em outro plano, transgredindo-o, construindo múltiplos sentidos, leituras e formas de compreensão da vida.<sup>2</sup> O trabalho pedagógico culturalmente orientado com as práticas corporais parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, possui infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Em função disso, é importante vivenciar situações didáticas em que veja, sinta e imagine as diversas práticas corporais, atuando sobre elas. É fundamental que ela conheça as produções de diferentes épocas e grupos sociais, tanto as pertencentes à cultura popular, quanto as da cultura erudita.

Uma pedagogia da Educação Física assim configurada assegura práticas pedagógicas que permitem a realização de atividades variadas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, experimentação, assistência a vídeos, audiência a ritmos, músicas, entrevistas, depoimentos, análise de imagens, fotografias, visitas aos locais onde as práticas corporais ocorrem etc. As crianças também são encorajadas a pensar, discutir e conversar sobre as práticas corporais, o que lhes permite a tomada de posição com relação às experiências próprias e dos outros. Finalmente, são organizadas atividades que, partindo das vivências corporais, ampliam o patrimônio cultural alusivo às diferentes esferas do conhecimento: linguagem, ciências sociais e naturais.

A ação pedagógica conduzida dessa forma, além de possibilitar que os conhecimentos inicialmente disponíveis às crianças sejam revistos, ampliados e aprofundados pela mediação cuidada e atenta do professor, contribui para a formação de sujeitos conhecedores de sua história, orgulhosos das próprias identidades culturais, conscientes da importância do estabelecimento de um diálogo democrático com os diversos grupos que frequentam o mesmo ambiente e do reconhecimento daqueles que, momentaneamente, possam estar mais afastados.

## MÉTODO

A instituição que abrigou o estudo, uma creche pública da capital paulista, já desenvolvia práticas educativas com o reconhecimento da criança como sujeito histórico e possuía uma trajetória de construção coletiva das ações educativas. Esse contexto permitiu a efetivação da experiência pedagógica realizada com um grupo de crianças de 2 a 3 anos de idade, numa parceria entre professores, coordenação pedagógica e pesquisadores.

O estudo foi realizado mediante a utilização de ferramentas de inspiração etnográfica - permanência prolongada em campo e descrição da realidade observada.<sup>8</sup> Como forma de interpretação, a transcrição das observações foi confrontada com o construto teórico dos Estudos Culturais.<sup>9</sup> Trata-se de um campo teórico que enfrenta a desigualdade de modo amplo (de classe, gênero, etnia, idade, etc.), denuncia as relações de poder embutidas nas práticas sociais e reivindica mudanças para que se alcance uma pedagogia que promova análises mais complexas da sociedade, além de propor experiências formativas democráticas.

## DISCUSSÃO

Na instituição que acolheu a pesquisa, a organização do ambiente incentivava brincadeiras e conversas entre as crianças. Longe da concepção naturalista de que isso basta para fazer aflorar a curiosidade infantil, a intenção era propiciar a livre expressão e a relação entre pares, levando em

conta o caráter incerto e aberto da ludicidade. As regras e a organização da brincadeira, por sua vez, eram negociadas no decorrer da própria atividade, sendo necessários um tempo e um espaço de interação com a disponibilização de objetos como brinquedos, roupas, adereços e materiais de expressão artística que serviam de apoio à fantasia e imaginação das crianças.

Quando os meninos brincavam de casinha, por exemplo, dividiam as tarefas domésticas com as meninas; faziam comida, varriam a casa, cuidavam dos bebês etc. Pode-se inferir que as novas configurações do trabalho doméstico com maior participação masculina foram representadas pelas crianças. Brincar de “casinha” ou “mamãe e filhinho” era nomeada pelo grupo como “brincar de marido”. A brincadeira expandia-se para além do ambiente doméstico, podia ter como cenário o escritório ou o carro e implicava na parceria menino e menina. Algumas vezes, quando alguém sobrava, negociava para ser o filhinho ou filhinha. Considerada uma característica comum nas brincadeiras de faz de conta, a negociação dos papéis acontecia tranquilamente no decorrer do brincar.<sup>10</sup>

Durante o período de coleta de dados da pesquisa, foram acompanhadas de perto a organização e desenvolvimento de propostas que exploravam as várias experiências das crianças em relação à cultura corporal. A observação e registro desses momentos de livre expressão e relação entre as crianças de idades variadas funcionavam como fontes para a organização e planejamento do trabalho pedagógico da Educação Física.

Na elaboração da proposta seguiram-se alguns passos importantes. O primeiro deles foi o distanciamento do adultocentrismo, pois, embora os adultos sejam os responsáveis pelo planejamento, podem ouvir e respeitar as crianças como cidadãs sujeitos de direito e não como alguém que está a espera de um dia ser adulto. Compreender que a brincadeira é uma forma de expressão, uma linguagem, foi o segundo passo. Brincar não é algo natural ou inato. As crianças aprendem a brincar em meio à cultura, coletivamente com outras crianças ou com os adultos. A instituição educativa da infância é também lugar de brincar e, para que isso se realize, é preciso que a proposta pedagógica contemple espaço e tempo adequados à brincadeira. No contexto da

pesquisa pudemos observar que a brincadeira era ouvida e interpretada pela equipe pedagógica, de fato como uma manifestação da linguagem, já que era a partir da observação das brincadeiras que se colhiam as “dicas” das crianças para replanejar as ações pedagógicas.

Em razão da antecipação da entrada das crianças no ensino fundamental que passou a ter nove anos, os grupos da creche foram reorganizados. O grupo participante da pesquisa, denominando G3, foi composto por crianças oriundas do berçário e do G2. A heterogeneidade etária fez com que as relações infantis fossem marcadas por conflitos baseados na superioridade dos maiores e o menosprezo pelos menores, chamados pejorativamente de bebês pelos colegas.

A partir da observação de situações de opressão dos menores pelos maiores, foram planejadas intervenções pedagógicas que tinham por objetivo problematizar o que é ser adulto, criança, bebê ou o que é ser grande e pequeno. Essas situações não passavam despercebidas pelas professoras que sempre ajudavam as crianças a expressarem seus sentimentos e mediavam os conflitos, mas que também percebiam a necessidade de uma proposição educativa planejada para problematizar as relações de poder que perpassavam as relações entre diferentes idades.

Frente à problemática, a professora que colaborou com o estudo organizou com a ajuda dos familiares um painel com fotos de todas as crianças do grupo, desde o nascimento. Segundo informou, o objetivo foi construir uma linha do tempo. Já que todos haviam sido bebês, não haveria porque se estabelecer uma hierarquia de valores, mas reconhecer a existência de diferenças. A partir das referências presentes nas fotografias, as crianças brincavam de engatinhar, sentar-se ou “deitar” nos colos dos outros ou colocar almofadas na barriga, fingindo estarem grávidas/os. Essas brincadeiras refletiam e compartilhavam com o grupo a configuração dos corpos, de como eram cuidados, como era a alimentação/amamentação e os significados e configurações de cada grupo familiar era compartilhado pelo grupo.

A teoria foucaultiana<sup>11-12</sup> oferece elementos interessantes para analisar os modos de constituição da infância e o processo de elaboração de um discurso que agrupa um conjunto de saberes sobre o sujeito infantil, construindo um significado hegemônico do ser criança. Os

conceitos de vontade de saber e vontade de poder explicam como as relações de poder e saber permeiam também o sujeito infantil e trabalham na constituição de um discurso sobre o que é ser criança. FOUCAULT<sup>11</sup> destaca os mecanismos de classificação, ordenação e hierarquização dos indivíduos e como o poder se materializa: “Quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, sua aprendizagem, sua vida quotidiana”. (p. 131).

As relações de poder e a existência de um vínculo entre saber e poder é o que, segundo Foucault<sup>12</sup>, estabelece a “verdade” sobre o que é normal e o que é correto. Por essa via, justificaram-se a exclusão e a busca da homogeneidade na organização escolar que resultou na crescente institucionalização e confinamento da infância. Na ótica do autor, desde o século XVIII a escola assumiu o papel de instância reguladora de corpos e mentes infantis por meio não só de dispositivos disciplinares eficazes como, por exemplo, o exame, mas também através de um conjunto bem articulado de normas e regras consubstanciadas no estabelecimento de horários, a distribuição dos corpos no espaço, a determinação de posturas adequadas etc.

A classificação e hierarquização apontadas por Foucault como um elemento de controle e poder aparecem em diversas representações enunciadas pelas crianças do G3, tais como: “ter todos os dentes é não ser bebê”; “escovar é ser criança e usar fio dental é ser adulto”; “usar fralda é ser bebê”; “usar fralda só pra dormir é ser criança”; “não usar mais é ser criança grande e não fazer xixi na cama é ser adulto”. A literatura infantil foi um recurso utilizado para problematizar a classificação com uma história em que a personagem/criança vivia o conflito de ser considerada grande quando precisava deixar a chupeta e pequena quando queria brincar na rua. Assim, diante da complexidade das relações narradas, as crianças perceberam que não havia uma única verdade e expressaram seus pontos de vista em várias das atividades desenvolvidas no cotidiano da creche. Fosse durante as refeições em que observavam quem se servia sozinho e usava garfos, quem tomava mamadeira, bebia o leite no copo ou quando desenhavam bebês brincando no trepa-trepa.

Os regimes de verdade operam controlando os discursos, apagando as relações de poder que os constituíram historicamente e naturalizando os posicionamentos. Por essa razão, o conceito de infância parece muitas vezes “natural”, ou seja, é representado como determinante biológico sobre o qual pouco se pode fazer.<sup>11</sup>

As práticas circenses foram o tema central do trabalho pedagógico a partir do vídeo do *Cirque du Soleil*, apresentado pela professora. O circo já era parte do repertório cultural do grupo. À época, percebia-se a influência do espetáculo mediante a presença de um grande número de crianças brincando com diabolô\*, que passou de brinquedo quase desconhecido a um modismo.

A partir da assistência ao filme, surgiram ideias de brincar de circo. Um trapézio e uma tirolesa † foram confeccionados. Essas brincadeiras propiciaram a exploração das várias possibilidades corporais. As crianças contaram com o auxílio dos adultos para brincar na tirolesa embora a altura não oferecesse grande perigo, pois se valeram de experiências prévias de subir nas árvores e recorreram às caixas plásticas disponíveis para fazer uma escada e pendurar-se no trapézio, brinquedo em que também criaram uma “nova forma” de brincar antes de pendurar-se. Consistia em torcer toda a corda que ao se desenrolar os fazia girar no ar.

Não eram todas as crianças do grupo que se aventuravam. Aquelas que não quiseram experimentar, participaram de atividades no solo como rolamentos e cambalhotas, já que a professora também organizou a sala com colchonetes e rolinhos de espuma para facilitar os movimentos. Tecidos amarrados nas paredes também possibilitavam brincar de acrobacias como num espetáculo de circo.

---

\*Antigo brinquedo chinês composto por duas semiesferas unidas e invertidas (as duas cavidades ficam posicionadas externamente), presas por um pequeno eixo cilíndrico. O objeto desliza girando em alta velocidade por um barbante cujas extremidades são fixadas em duas pequenas varetas, onde se segura para movimentá-lo. A brincadeira consiste em fazer malabarismos como, por exemplo, lançar o diabolô e ampará-lo na queda.

†Trapézio e Tirolesa são aparelhos suspensos (por corda, cabo de aço, roldanas, faixas, guinchos, dentre outros recursos). O trapézio é um aparelho tradicional do circo e permite acrobacias aéreas. Na tirolesa ocorre o deslizamento de uma roldana por uma corda ou cabo de aço o que permite que se realizem percursos por via aérea.

Mas o brincar livre na creche pode ser considerado um trabalho de Educação Física? NEIRA e NUNES<sup>13</sup> argumentam que a ocorrência das práticas corporais por si só não basta, já que elas estão presentes em vários outros contextos sociais (na família, no clube, nas igrejas). Na escola que acolheu o estudo, a prática corporal tem de ser problematizada, uma vez que, como elemento da cultura, não é neutra ou isenta e se constitui também como espaço de luta por validação de significados. Por esse motivo, a professora preocupou-se em problematizar os significados atribuídos ao circo.

Outra representação foi compartilhada com o grupo por uma criança que após ter assistido com sua família o espetáculo infantil intitulado “O Circo do Seu Lé” trouxe folhetos e relatou a experiência na roda de conversa. A apresentação fazia algumas críticas e propunha a reflexão sobre a assepsia e a excelência estética quase inatingível dos grupos de circo globalizados, que têm como representante máximo o canadense *Cirque du Soleil*. Um folder do espetáculo foi afixado na porta da sala, o que provocou muitos diálogos com e entre os pais, que sabiam do tema do projeto desenvolvido pelo grupo.

As crianças do G3 e suas famílias socializaram seus conhecimentos, trocaram informações e ampliaram o que sabiam sobre o circo. CANEN e OLIVEIRA<sup>14</sup> denominam esta troca de hibridização discursiva e atribuem a essa prática a possibilidade de reconhecimento da pluralidade e provisoriedade dos discursos que cruzam fronteiras e promovem sínteses interculturais criativas. “No processo de hibridização, os próprios marcos discursivos dominantes e colonialistas podem ser reapropriados, ‘traduzidos’ em novos referenciais culturais, com base no contato com as culturas plurais”.<sup>14</sup> (p. 64)

Ao proporcionar o contato com várias representações, a proposta desenvolvida evitou o daltonismo cultural<sup>15</sup>, isto é, não enxergar as muitas possibilidades culturais presentes nos grupos com os quais convivemos. As ações desenvolvidas trouxeram a perspectiva de que todos os grupos sociais são produtores de cultura e todas as culturas são equivalentes, inclusive as culturas infantis com a recriação e ressignificação de atividades circenses. Ao investigar a origem de determinadas

posturas e o surgimento dos conceitos e preconceitos das manifestações culturais, o trabalho desenvolvido proporcionou a ancoragem social aos conhecimentos.<sup>16</sup>

O planejamento das atividades pedagógicas foi recriado a partir das ‘dicas’ ou respostas dadas pelas crianças, sem sequências didáticas pré-estabelecidas. Entretecida com várias vozes, a professora resistiu à tradição homogeneizante para construir novas práticas e novos saberes. Abrindo espaço para as novas possibilidades recriadas pelas crianças, as práticas circenses foram ressignificadas e transformadas em brincadeiras de circo. Ressignificação, segundo os Estudos Culturais, é o processo de atribuição de novos significados. No estudo de determinada prática corporal podem surgir diferentes interpretações e, conseqüentemente, novos significados podem ser incorporados; novas vivências podem ser realizadas a partir do ponto de vista das crianças e das possibilidades do espaço escolar.

Valorizar as experiências e as trocas entre diferentes grupos é uma maneira de reconhecer as culturas infantis. As crianças estabelecem negociações e relações que terminam por expressar-se nas brincadeiras. Tanto a desconstrução de olhares preconceituosos em relação às diversas práticas corporais quanto a reflexão e o questionamento, possibilitam compreender a construção sócio-histórica das práticas corporais, assim como levantar os diversos significados e relações de poder que representam. Como momento importante desse processo, destaca-se a leitura crítica da linguagem corporal. Crítica construída a partir do constante exercício de questionamento das verdades únicas.

As atividades propostas para o grupo de crianças também tinham como preocupação elucidar quais os significados das práticas corporais para o grupo ao qual pertenciam, interpretá-las no contexto escolar, ressignificá-las segundo às características do grupo, aprofundar os conhecimentos inicialmente disponíveis e promover um diálogo com outras fontes.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico incluiu a pesquisa teórica, que no caso das crianças pequenas foi realizada principalmente pela docente, além das vivências e experimentações cujo

objetivo foi descobrir novas informações sobre a cultura corporal, trocar experiências e expandir os conhecimentos iniciais.

Na medida em que o projeto caminhava, as crianças foram interrogadas a respeito do que as diferenciava dos adultos. Tais questionamentos eram uma tentativa de conhecer os significados partilhados pelo grupo. Pois, como lembra BUJES<sup>17</sup>, “as práticas culturais são práticas de atribuição de sentido porque, ao estabelecerem códigos que passam a ser compartilhados, permitem a comunicação entre um determinado grupo para o qual tais significações fazem sentido”. (p. 04).

As marcas simbólicas que estabelecem a diferença entre adultos e crianças (tatuagens, usar dinheiro etc.) foram mencionadas e identificadas pelas crianças. E diante da afirmação de uma menina de que “só os adultos usam *piercing*” a professora fomentou o pensamento crítico com imagens de crianças indígenas que ostentam perfurações corporais e trouxe novos elementos que demonstravam a relatividade dos discursos enunciados como “verdades” e procurou desvelar as relações de poder, questionar a hierarquia social reproduzida pelas crianças, assumindo o reconhecimento das diferenças e não aceitação das discriminações.

Ao analisar o percurso do trabalho pedagógico realizado, observa-se a articulação e integração de diversos saberes, rompendo com o hábito de uma Educação Física infantil exclusivamente motora. A sensibilidade da professora para ver, ouvir, enfim, atentar às diversas representações veiculadas pelas crianças foi importante para o planejamento das atividades, conferindo ao trabalho um caráter artístico, o que torna única cada experiência pedagógica, não cabendo cópia ou tentativa de reprodução<sup>18</sup>. Além disso, o direcionamento do olhar para as relações de poder que permeavam as relações infantis, tornou possível o seu questionamento, além de vislumbrar a transformação, já que a submissão dos diferentes não se coaduna com os princípios democráticos propostos para a escola pública atual.

Enfim, a experiência pedagógica investigada reconheceu e respeitou as culturas corporais infantis, apontou para o reconhecimento da professora como intelectual capaz de gerir todo o processo educativo e de construir situações didáticas que proporcionaram oportunidades de

reflexão sobre as novas configurações sociais, sem conformação ou adaptação aos cenários existentes. Muito pelo contrário, a educadora buscou alternativas transformadoras a partir de um olhar crítico.

Não há como se constituir em um professor crítico, se não for acessada uma pluralidade de referências, com liberdade suficiente para opinar, criar relações, construir sentidos e conhecimentos. A ampliação das experiências pedagógicas pelas quais se produz e reproduz a cultura, fazendo circular diferentes conhecimentos acerca das práticas corporais, é base fundamental para o processo de criação, pois alarga o acervo de saberes relativos às características e ao funcionamento de cada prática corporal, bem como amplia a rede de significados e modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão por meio da linguagem corporal.

Quando o planejamento do trabalho pedagógico com crianças pequenas toma como ponto de partida a cultura, o docente tem de valer-se dos conhecimentos teóricos aliados à experiência e à sensibilidade para elaborar propostas com base nas respostas das crianças, recriando e planejando o currículo a cada passo.

Com relação ao percurso metodológico da pesquisa, aprendemos com BECHI<sup>19</sup> que nos estudos com crianças é necessário: “abandonar uma técnica da palavra aculturante na qual se enreda a infância” (p. 83) e permitir a resposta não apenas por meio da palavra, mas estar atento ao gesto, aos signos e diferentes linguagens. Para ouvir as crianças somente os ouvidos e gravadores não bastam. É importante construir “competências expressivas” e possibilidades de comunicação entre adultos e não adultos para que o registro da pesquisa “não seja o da vigilância e da captura”, mas para que se possa de fato ouvir as vozes da infância.<sup>19</sup>

As culturas infantis apresentaram-se como elementos fundamentais para o planejamento das intervenções educativas. Como se observou, escutar as crianças, oportunizar tempo e espaço para que possam brincar, tendo respeitadas suas diversas possibilidades expressivas e confiar nas suas capacidades, foram posturas determinantes na formação das crianças. Se o objetivo é um

trabalho pedagógico voltado para a democratização dos conhecimentos e das relações sociais, este pode ser um caminho.

A análise crítica da experiência permite verificar que uma das características fundamentais do trabalho desenvolvido foi o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, possuidores e produtores de cultura. Trata-se, portanto, da assunção de uma posição política e pedagógica por parte dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

## AGRADECIMENTOS

CNPq

## REFERÊNCIAS

1. Lazzarotti Filho A, Silva AM, Antunes PC, Silva APS, Leite JO. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, vol. 16, n.º 1, pp.11-29, jan./mar., 2010.
2. Borba AM, Goulart C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
3. Richter, AC, Vaz AF. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.
4. Wiggers ID. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 26, n. 3, p. 59-78. 2005.
5. Neira MG. Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental. *Horizontes*, Itatiba, v. 27, n. 2, p. 79-89, jul./dez. 2009.

6. Macedo EE. Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2010.
7. Corsino P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
8. André ME. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 2000.
9. Frow J, Morris M. Estudos Culturais. In: Denzin NK, Lincoln, YS organizadores. O planejamento da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
10. Brougère G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2006.
11. Foucault M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
12. Foucault M. Vigiar e punir: O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
13. Neira MG, Nunes MLF. Praticando Estudos Culturais na Educação Física. São Paulo: Yendis, 2009.
14. Canen A, Oliveira AMA. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 61-74, 2002.
15. Stoer SR, Cortesão L. Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.
16. Grant CA, Wieczorek K. Teacher Education and Knowledge in the “Knowledge Society”: the need for social moorings in our multicultural schools, *Teachers College Record*, 102(5), 913-935, 2010.
17. Bujes MIE. Que infância é esta? In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23. Programa e resumos, 2000, p.1-15.
18. Corazza SM. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA AF. Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

19. Becchi E. Retórica de infância. Tradução Ana Gomes. Perspectiva, Florianópolis: Editora da UFSC, ano 12, n. 22, p. 63-95, ago./dez. 1994.