



## A VALORIZAÇÃO DA CULTURA CORPORAL INFANTIL: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NA CRECHE

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, registros em caderno de campo e registros fotográficos) 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; Criança.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo analisou um trabalho pedagógico alicerçado na experiência de apropriação, ampliação e recriação da cultura corporal. O currículo da Educação Física foi elaborado a partir do mapeamento da cultura patrimonial acessada pela comunidade. Tendo como objetivo socializar os saberes das crianças e de suas famílias, as diferenças culturais não se restringiram a uma vitrine para mera contemplação dos diferentes. O trabalho com as diferenças enriqueceu a ação pedagógica e favoreceu o reconhecimento, a interação e o respeito pelo outro.

A instituição que abrigou o estudo, uma Creche da capital paulista, já desenvolvia práticas educativas com o reconhecimento da criança como sujeito histórico e possuía uma trajetória de construção coletiva do currículo. 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 várias ferramentas de inspiração etnográfica (permanência prolongada em campo, descrição da realidade observada, entrevistas e registros diversos). Para a análise do material, os pesquisadores confrontaram os materiais coletados com as contribuições teóricas dos Estudos Culturais. 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 escola que promova análises mais complexas da sociedade, além de propor experiências formativas democráticas.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CRECHE

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 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, Borba e Goulart (2007) denunciam que 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.

Para Richter e Vaz (2005), 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. Como alternativa, sugerem que a Educação Física se ocupe do debate e da reflexão acerca das manifestações 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.

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 interpretação. 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 (WIGGERS, 2005). 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. 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 presentes em outras culturas por meio da variedade de formas de manifestações corporais nelas presentes (NEIRA, 2009).

Considerando o atual status da Educação Física enquanto componente curricular que valoriza sua práxis e se insere no Projeto Pedagógico de uma instituição comprometida com a socialização e ampliação crítica do universo cultural infantil, o componente contribui 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 historicamente acumulado por meio da experimentação das variadas formas com as quais ele se apresenta na sociedade; 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. (MACEDO, 2010)

Para tanto, as atividades pedagógicas contemplam experiências que viabilizam tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural próximo e afastado, quanto 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 manifestações 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 coabitam a sociedade 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. Segundo Corsino (2007), 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.

No contexto pedagógico, a apreciação como ato de criação, e não como atitude passiva ou olhar conformado que apenas reproduz, é acompanhada de uma resignificação, 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, para Borba e Goulart (2007), 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. O trabalho pedagógico com as manifestações 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 manifestações da cultura corporal, 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. Paralelamente, as crianças 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.

A concepção de Educação Física aqui explicitada foi o elemento central do trabalho pedagógico desenvolvido com o grupo de crianças de 2 a 3 anos, objeto da presente investigação.

## ANÁLISE DA AÇÃO PEDAGÓGICA

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 fazer aflorar a curiosidade infantil, a intenção era propiciar a livre expressão e a relação entre pares, levando em conta o caráter incerto de aberto da ludicidade.

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.

Apontada por Brougère (2006) como característica comum nas brincadeiras de faz de conta, a negociação dos papéis acontecia tranquilamente no decorrer do brincar.

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 diversas idades funcionavam como fontes para a organização e planejamento do trabalho pedagógico da Educação Física.

Na elaboração da proposta foram seguidos 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.

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 abarcar o tema: relações de poder e relações entre diferentes idades.

Frente à problemática a professora que colaborou com o estudo organizou com ajuda dos familiares um painel com fotos de todo o 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.

Ao refletir sobre os modos de constituição da infância e sobre o processo de elaboração de um discurso que agrupa um conjunto de saberes sobre o sujeito infantil, construindo um significado hegemônico do ser criança, recorreremos às contribuições de Michel Foucault (1979 e 1987).

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 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 cotidiana”. (FOUCAULT, 1979, p. 131).

As relações de poder e a existência de um vínculo entre saber e poder é o que, segundo Foucault (1987), estabelece a “verdade” sobre o que é normal e o que é correto. Sendo assim justificada a exclusão, o confinamento da infância e a busca da homogeneidade na organização escolar.

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”.

Os regimes de verdade, segundo Foucault (1979), 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.

As práticas circences 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 diabolôs<sup>1</sup>, que passou de brinquedo quase desconhecido a um modismo.

---

<sup>1</sup> 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.

A partir da assistência ao filme, surgiram ideias de brincar de circo. Um trapézio e uma tirolesa<sup>2</sup> 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.

Mas o brincar livre na Creche pode ser considerado um trabalho de Educação Física? Neira e Nunes (2009) 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, transformada em objeto de 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.

Outra representação de circo 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 (2002) denominam esta troca de hibridização discursiva e atribuem a essa prática a possibilidade de reconhecimento da pluralidade e provisoriidade dos discursos que cruzam fronteiras e

---

<sup>2</sup>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.

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”. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 64)

Ao proporcionar o contato com as múltiplas identidades e representações, a proposta desenvolvida evitou o que Stoer e Cortesão (1999) denominam daltonismo cultural, 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. 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, conforme explicitam Grant e Wieczorek (2000).

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 dos alunos 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 manifestações culturais, 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.

As atividades propostas para o grupo de crianças também tinham como preocupação elucidar quais os significados das manifestações para o grupo praticante, 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 (2000), “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. A professora fomentou o pensamento crítico 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 desenvolvido, 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 (CORAZZA, 1997). Além disso, o direcionamento do olhar para as relações de poder que permeavam as relações infantis, tornou possível o seu questionamento e vislumbrar a transformação, já que a submissão dos diferentes não se coaduna com os princípios democráticos propostos para a escola pública atual.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

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 pedagógico e de construir uma experiência pedagógica que refletiu sobre as novas configurações sociais, sem conformação ou adaptação aos cenários existentes. Muito pelo contrário, buscou alternativas transformadoras a partir de um olhar crítico.

Não há como se constituir 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 manifestações corporais, é base fundamental para o processo de criação, pois alarga o acervo de referências relativas 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 dos alunos, recriando e planejando o currículo a cada passo.

Com relação ao percurso metodológico da pesquisa, aprendemos com Bechi (1994, p. 83) que nas pesquisas com crianças precisamos: “abandonar uma técnica da palavra aculturante na qual se enreda a infância” e permitir a resposta não apenas por meio da palavra, mas estar atento ao gesto, aos signos e diferentes linguagens. Para ouvir as crianças são necessários mais do que ouvidos e gravadores. 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 (BECHI, 1994, p. 83).

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.

Uma análise crítica da experiência relatada possibilita 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.

## A CHILD EXPLOITATION OF BODY CULTURE: AN ANALYSIS OF EXPERIENCE IN NURSERY

### ABSTRACT

*The research presented here examined and interpreted experience teaching physical education in kindergarten. In methodological course took advantage of several ethnographic tools (interviews, participant observation, photographic records) 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

## LA EXPLOTACIÓN DE LA CULTURA CORPORAL INFANTIL: UN ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA EN GUARDERÍA

### RESUMEN

*La investigación aquí presentada examina e interpreta una experiencia de educación física en la enseñanza preescolar. En el curso metodológico se aprovechó de varias herramientas etnográficas (observación participante y registros fotográficos) y los marcos teóricos de los estudios culturales. El trabajo pedagógico desarrollado, para abordar y debatir las luchas por la legitimidad que impregnan las prácticas corporales, contribuyó para fortalecer las voces de los niños, la ampliación de oportunidades para el reconocimiento de las diferencias y estimulando el establecimiento de relaciones sociales más democráticas.*

**PALABRAS CLAVES:** Educación Infantil; Educación Física; Cultura

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BORBA, A. M.; 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.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2006.

BUJES, M. I. E. *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.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A F. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

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.

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

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: O nascimento da prisão.* Petrópolis: Vozes, 1987.

MACEDO, E. E. *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.

NEIRA, M. G. *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.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Praticando Estudos Culturais na Educação Física.* São Paulo: Yendes, 2009.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. *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.

WIGGERS, I. D. *Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte.* *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, maio 2005.