

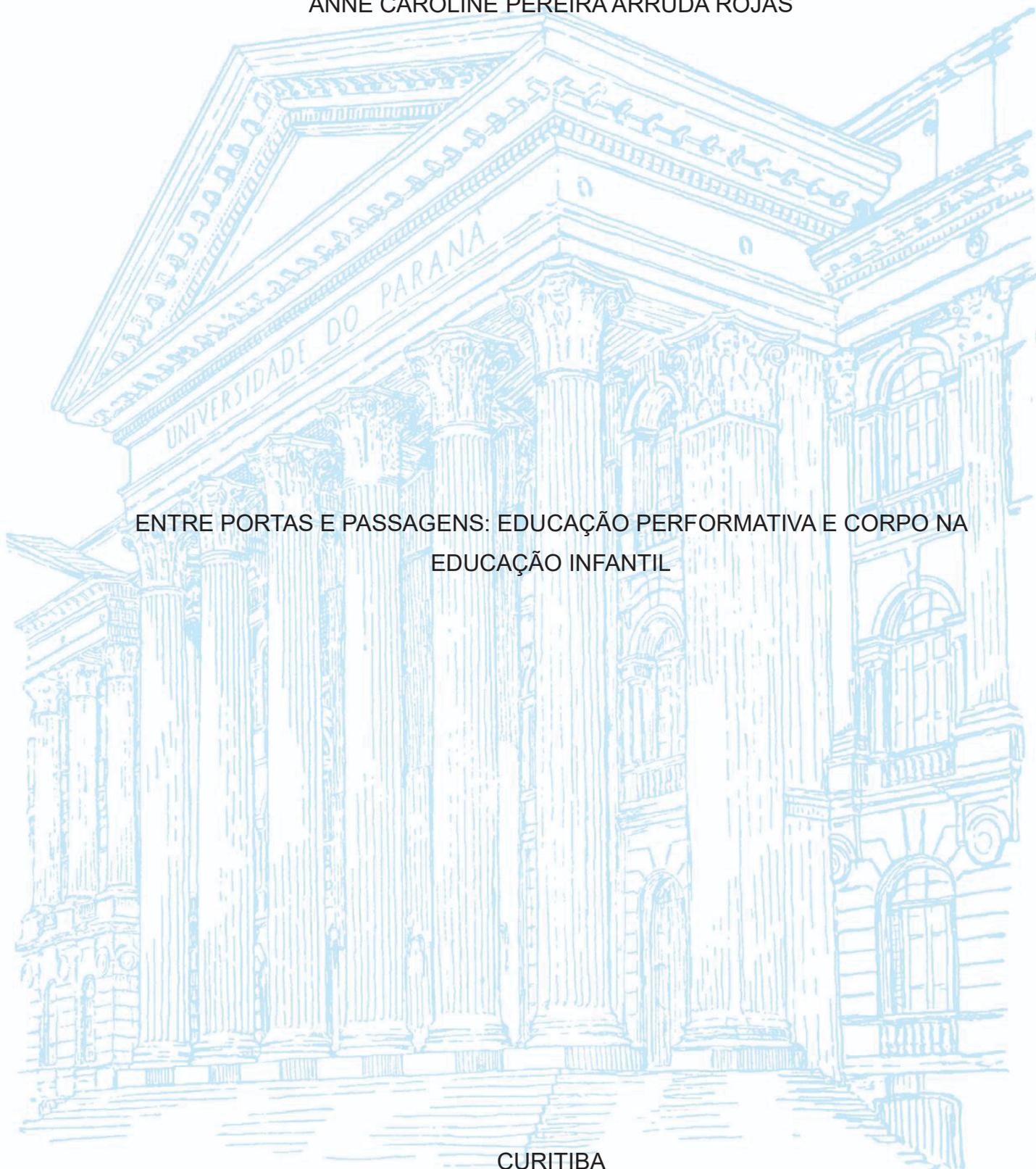
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANNE CAROLINE PEREIRA ARRUDA ROJAS

ENTRE PORTAS E PASSAGENS: EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E CORPO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2024



ANNE CAROLINE PEREIRA ARRUDA ROJAS

ENTRE PORTAS E PASSAGENS: EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E CORPO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Michelle Bocchi Gonçalves

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Arruda Rojas, Anne Caroline Pereira.

Entre portas e passagens : educação performativa e corpo na  
educação / Anne Caroline Pereira Arruda Rojas. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de  
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Michelle Bocchi Gonçalves

1. Educação pelo movimento. 2. Crianças. 3. Performance (Arte). 4.  
Infância. 5. Sentidos e sensações em crianças. I. Gonçalves, Michelle  
Bocchi. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação  
em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ANNE CAROLINE PEREIRA ARRUDA ROJAS** intitulada: **ENTRE PORTAS E PASSAGENS: EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, sob orientação da Profa. Dra. MICHELLE BOCCHI GONÇALVES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Abril de 2024.

Assinatura Eletrônica  
10/05/2024 14:49:17.0

MICHELLE BOCCHI GONÇALVES  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
09/05/2024 19:06:30.0

SUZANA CINI FREITAS NICOLODI  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
10/05/2024 17:27:45.0

LUCIA MARIA SALGADO DOS SANTOS LOMBARDI  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS )

Assinatura Eletrônica  
10/05/2024 11:28:06.0

VANESSA MARION ANDREOLI  
Avaliador Externo (UFPR/LITORAL)



## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa às crianças com quem tive a honra de iniciar minha trajetória docente, que me ensinaram primariamente o que é corpo. Às crianças que, ao participarem desta pesquisa, reiteraram a importância de questionarmos: O que pode o corpo na escola? E às docentes da Educação Infantil, que através de suas metodologias podem viabilizar uma educação que tem o corpo como cerne no processo de aprendizagem.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o grande “EU SOU”, que embora crie, nunca foi criado. Embora cause, nunca foi causado. Ele é Deus incausado e ingovernado.

Agradeço ao meu marido, Bryan Rojas, que nunca mediu esforços para me amparar, sustentar, ajudar e acreditar que este sonho pudesse ser possível. Eu amo você!

Aos meus pais, que fizeram tudo o que podiam, com os recursos que possuíam, para me amar e educar.

Aos meus irmãos, Maykon e Mayke, que trouxeram muitas alegrias e emoções para a vida desta irmã mais velha!

À minha orientadora, Doutora Michelle Bocchi Gonçalves, por tornar a minha caminhada acadêmica amorosa, científica e humana. Eu nunca me esquecerei de você!

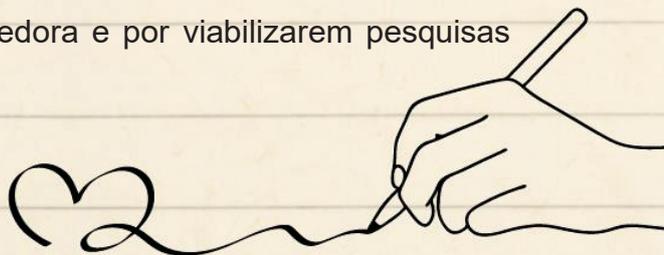
À professora doutora Lucia Maria Salgado Dos Santos Lombardi, pelo olhar minucioso e empático. Suas sugestões tornaram o meu pesquisar melhor. À professora doutora Suzana Cini Freitas Nicolodi, pelas considerações afáveis, demonstrando como as histórias de vida podem significar na pesquisa científica e à professora doutora Vanessa Marion Andreoli, que desde o mestrado aprimora os meus estudos com suas sugestões pedagógicas e científicas.

À minha amiga Cintia de Oliveira Pontes Rosa, por sua generosidade em compartilhar sua paixão pelo aprender. Obrigada por me apresentar as possibilidades que só a educação pode nos dar.

À psicanalista Juliany Fagundes de Castro de Oliveira, que, ao me escutar atentamente, possibilitou que eu pudesse me ouvir internamente e perceber que esta pesquisa fazia parte da minha história.

À minha amiga e parceira de escrita de materiais didáticos, Sheywa R. Veiga Barcik, que partilhou das minhas alegrias e anseios durante a escrita desta tese, flexibilizando reuniões e encontros, para que as duas escritas fossem possíveis. À coordenadora Vivian Fiuza e à editora Fernanda Rodrigues da Casa Publicadora Brasileira, que reorganizaram o cronograma de entregas dos materiais didáticos, para que eu pudesse ter o tempo necessário para me dedicar à produção científica.

E ao grupo Labelite (UFPR/CNPq) - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades, pela parceria acolhedora e por viabilizarem pesquisas que acreditam na potência dos corpos.





*Escrevo-te toda inteira e sinto um sabor em ser  
e o sabor-a-ti é abstrato como o instante.  
É também como o corpo todo que pinto  
os meus quadros e na tela fixo o incorpóreo,  
eu corpo a corpo comigo mesma.  
Não se compreende música: ouve-se.  
Ouve-me então com o teu corpo inteiro. (...)  
Mas estou tentando escrever-te com o corpo todo.  
Clarice Lispector*

## RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao grupo de estudos Labelite (UFPR/CNPq) – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades, tem como objetivo geral compreender quais sentidos de corpo podem ser atribuídos por crianças pequenas a partir de processos de mediação, realizados sob a ótica da Educação Performativa. Os objetivos específicos buscam experienciar a Educação Performativa como mediadora e referencial teórico-prático para a elaboração de vivências estético-corporais na Educação Infantil; desvelar quais tensões, representações sociais e interfaces sobre corpo são comunicados por meio das materialidades discursivas produzidas durante os encontros da oficina performativa: desenhos e discurso oral das crianças; e compreender, a partir das materialidades das crianças, as potencialidades e limitações de seus próprios corpos no ambiente escolar. O quadro teórico está ancorado na Educação Performativa com a ênfase no corpo como cerne do processo educativo; Sociologia do Corpo, por meio de Le Breton, respaldando que a existência humana é corporal; a Sociologia da infância com os conceitos de criança e infância, além de oferecer considerações concernentes à metodologia de pesquisas com crianças pequenas, dando visibilidade às vozes das crianças e, por fim, a teoria da Psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon orientou quanto ao desenvolvimento infantil, por meio dos campos funcionais da afetividade, cognição e movimento e como eles são inter-relacionados na aprendizagem das crianças. Como percurso metodológico, foi planejada uma oficina performativa que contou com uma sucessão de encontros ocorridos durante o segundo semestre de 2021 (entre os meses de agosto e dezembro). Participaram da pesquisa 17 crianças de 5 anos de uma turma da Educação Infantil, oriundas de uma escola da rede privada do município de Curitiba. A partir de critérios estabelecidos, foram selecionadas as materialidades de quatro crianças participantes para compor o corpus de análise. A análise das materialidades desvelou sentidos de corpos ritualizados pela rotina escolar. Além disso, inicialmente a escola não se faz presente, no discurso das crianças, como um local que privilegia a corporeidade infantil. Na análise da última produção gráfica das crianças, é notório que, ao longo da oficina performativa, elas começaram a reconhecer a potencialidade de seus corpos no contexto escolar. Ao representar brincadeiras que envolvem movimento e interação, elas mostram que percebem seus corpos não apenas como vetores passivos, mas como agentes ativos, capazes de agir, reagir e transformar o ambiente ao seu redor. Essa transformação é um indicativo da potencialidade da Educação Performativa como uma abordagem pedagógica na Educação Infantil. As materialidades apresentadas reafirmam a necessidade de uma abordagem educacional que valorize e englobe a corporeidade como um componente central do processo de aprendizagem, o que corrobora com a premissa que defendemos nesta tese de que a Educação Performativa pode propiciar uma abordagem mais holística e integrada do desenvolvimento infantil. Desse modo, os resultados apresentados aludem à Educação Performativa como um conceito de educação que possibilita a aprendizagem com centralidade no corpo e propõe o desenvolvimento de forma integral, evidenciando sentidos de corpo livres, criativos e brincantes.

Palavras-chave: Educação Performativa; criança; corpo; corporeidade; infância.

## ABSTRACT

The present research, linked to the Labelite study group (UFPR/CNPq) – Laboratory of Studies in Education, Language and Theatricalities, aims to understand which senses of the body can be attributed by young children through mediation processes, carried out under the perspective of Performative Education. The specific objectives seek to experience Performative Education as a mediator and theoretical-practical reference for the elaboration of aesthetic-corporeal experiences in Early Childhood Education; to unveil which tensions, social representations and interfaces regarding the body are communicated through the discursive materialities produced during the performative workshop meetings: children's drawings and oral speech; and to understand, based on the children's materialities, the potentialities and limitations of their own bodies in the school environment. The theoretical framework is anchored in the Performative Education with an emphasis on the body as the core of the educational process; Sociology of the Body, through Le Breton, supporting that human existence is corporeal; Sociology of childhood with the concepts of child and childhood, as well as offering considerations concerning research methodology with young children, giving visibility to children's voices; and finally, the theory of Psychogenesis of the complete person by Henri Wallon, regarding child development through the functional fields of affectivity, cognition and movement and how they are interrelated in children's learning. As a methodological route, a performative workshop was planned, consisting of a series of meetings that took place during the second semester of 2021 (between the months of August and December). Seventeen 5-year-old children from a preschool class participated in the research, from a private school in the city of Curitiba. Based on established criteria, the materialities of four participating children were selected to compose the corpus of analysis. The analysis of materialities revealed senses of bodies ritualized by the school routine. Furthermore, initially, the school is not present in the children's discourse as a place that privileges child corporeality. In the analysis of the children's latest graphic production, it is noticeable that, throughout the performative workshop, they began to recognize the potentiality of their bodies in the school context. By playing games that involve movement and interaction, they show that they perceive their bodies not only as passive vectors but as active agents capable of acting, reacting, and transforming the environment around them. This transformation is an indication of the potential of Performative Education as a pedagogical approach in Preschool Education. The presented materialities reaffirm the need for an educational approach that values and encompasses corporeality as a central component of the learning process, which corroborates the premise we defend in this thesis, that Performative Education can provide a more holistic and integrated approach to child development. In this way, the presented results allude to Performative Education as an educational concept that enables learning centered on the body and proposes development in an integral way, highlighting free, creative and playful senses of the body.

Key words: Performative Education; child; body; corporeality; childhood.

## RESUMEN

La presente investigación, vinculada al grupo de estudios Labelite (UFPR/CNPq) – Laboratorio de Estudios en Educación, Lenguaje y Teatralidades, tiene como objetivo general comprender qué significados de cuerpo pueden ser atribuidos por niños pequeños a partir de procesos de mediación, realizados desde la perspectiva de la Educación Performativa. Los objetivos específicos buscan experimentar la Educación Performativa como mediadora y referencial teórico-práctico para la elaboración de experiencias estético-corporales en la Educación Infantil; desvelar qué tensiones, representaciones sociales e interfaces sobre el cuerpo son comunicados a través de las materialidades discursivas producidas durante los encuentros del taller performativo: dibujos y discurso oral de los niños; y comprender, a partir de las materialidades de los niños, las potencialidades y limitaciones de sus propios cuerpos en el ambiente escolar. El marco teórico está fundamentado en la Educación Performativa con énfasis en el cuerpo como núcleo del proceso educativo; Sociología del Cuerpo, a través de Le Breton, respaldando que la existencia humana es corporal; la Sociología de la infancia con los conceptos de niño e infancia, además de ofrecer consideraciones concernientes a la metodología de investigaciones con niños pequeños, dando visibilidad a las voces de los niños y, por último, la teoría de la Psicogénesis de la persona completa de Henri Wallon orientó en cuanto al desarrollo infantil, a través de los campos funcionales de la afectividad, cognición y movimiento y cómo están interrelacionados en el aprendizaje de los niños. Como recorrido metodológico, se planificó un taller performativo que contó con una sucesión de encuentros ocurridos durante el segundo semestre de 2021 (entre los meses de agosto y diciembre). Participaron en la investigación 17 niños de 5 años de una clase de Educación Infantil, provenientes de una escuela de la red privada del municipio de Curitiba. A partir de criterios establecidos, se seleccionaron las materialidades de cuatro niños participantes para componer el corpus de análisis. El análisis de las materialidades desveló sentidos de cuerpos ritualizados por la rutina escolar. Además, inicialmente la escuela no se hace presente, en el discurso de los niños, como un lugar que privilegia la corporeidad infantil. En el análisis de la última producción gráfica de los niños, es notable que, a lo largo del taller performativo, ellas comenzaron a reconocer la potencialidad de sus cuerpos en el contexto escolar. Al representar juegos que implican movimiento e interacción, muestran que perciben sus cuerpos no solo como vectores pasivos, sino como agentes activos, capaces de actuar, reaccionar y transformar el ambiente a su alrededor. Esta transformación es un indicativo de la potencialidad de la Educación Performativa como un enfoque pedagógico en la Educación Infantil. Las materialidades presentadas reafirman la necesidad de un enfoque educativo que valore e incluya la corporeidad como un componente central del proceso de aprendizaje, lo que corrobora con la premisa que defendemos en esta tesis de que la Educación Performativa puede propiciar un enfoque más holístico e integrado del desarrollo infantil. De este modo, los resultados presentados aluden a la Educación Performativa como un concepto de educación que posibilita el aprendizaje con centralidad en el cuerpo y propone el desarrollo de forma integral, evidenciando sentidos de cuerpo libres, creativos y lúdicos.

Palabras clave: Educación Performativa; niño; cuerpo; corporeidad; infancia.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – IRMÃ MAIS VELHA.....	18
FIGURA 2 – AUXILIAR DE CLASSE.....	20
FIGURA 3 – PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS.....	22
FIGURA 4 – COORDENADORA PEDAGÓGICA. ....	24
FIGURA 5 – PROBLEMÁTICA A SER INVESTIGADA NO DOUTORADO.....	26
FIGURA 6 – TRABALHOS ENCONTRADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	28
FIGURA 7 – 1ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS CAPES - CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	28
FIGURA 8 – 1ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	29
FIGURA 9 – 2ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	30
FIGURA 10 – 3ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	30
FIGURA 11 – 4ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	31
FIGURA 12 – 1ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS BIBLIOTECA DIGITAL TESES & DISSERTAÇÕES UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	32
FIGURA 13 – 2ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS BIBLIOTECA DIGITAL TESES & DISSERTAÇÕES UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	32
FIGURA 14 – 1º ARTIGO ANALISADO DA FONTE DE DADOS PERIÓDICOS CAPES.....	33
FIGURA 15 – 2º ARTIGO ANALISADO DA FONTE DE DADOS PERIÓDICOS CAPES.....	34
FIGURA 16 – 1º ARTIGO ANALISADO DA FONTE DE DADOS SCIELO - SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE.....	34
FIGURA 17 – 2º ARTIGO ANALISADO DA FONTE DE DADOS SCIELO - SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE.....	35
FIGURA 18 – QUESTIONAMENTO SOBRE O CORPO.....	40
FIGURA 19 – CONCEITO DE CORPO APRESENTADO NA TESE.....	41
FIGURA 20 – DATAS E DOCUMENTOS IMPORTANTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42

FIGURA 21 – RCNEI EIXO MOVIMENTO: OBJETIVOS PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS.....	45
FIGURA 22 – DCNEI ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS, TEMPOS, MATERIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
FIGURA 23 – BNCC CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.....	48
FIGURA 24 – CONCEITO DE SCHECHNER SOBRE PERFORMANCE. ....	51
FIGURA 25 – CORPOS TEMATIZADOS DE ELYSE PINEAU.....	54
FIGURA 26 – ESQUEMA SINTETIZADO DA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA.....	59
FIGURA 27 – DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E LE BRETON....	64
FIGURA 28 – CONCEITO DE CORPO PARA LE BRETON. ....	67
FIGURA 29 – CORPOREIDADE.....	69
FIGURA 30 – DIMENSÕES INTER-RELACIONADAS DO MOVIMENTO.....	70
FIGURA 31 – PRESSUPOSTOS DOS NOVOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA.	73
FIGURA 32 – INTEGRAÇÃO ORGANISMO-MEIO.....	75
FIGURA 33 – CAMPOS FUNCIONAIS DA TEORIA DA PSICOGÊNESE DA PESSOA COMPLETA.....	76
FIGURA 34 – ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO - HENRY WALLON.....	78
FIGURA 35 – ENTENDIMENTO SOBRE A PESQUISA PARTICIPANTE.....	85
FIGURA 36 – ARQUITETURA ESCOLAR DA ESCOLA PARTICIPANTE.....	89
FIGURA 37 – CORPO-PROFESSORA.....	93
FIGURA 38 – MESES INTRODUTÓRIOS DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	95
FIGURA 39 – PRIMEIRO MÊS DA REALIZAÇÃO DA OFICINA PERFORMATIVA....	96
FIGURA 40 – NOMES QUE AS CRIANÇAS ESCOLHERAM PARA SEREM CHAMADAS.....	98
FIGURA 41 – PRIMEIRA PRODUÇÃO GRÁFICA DAS CRIANÇAS.....	97
FIGURA 42 – PRODUÇÃO ARTÍSTICA DOS CONTORNOS DOS CORPOS.....	99
FIGURA 43 – PALCO DAS ENTREVISTAS.....	100
FIGURA 44 – SEGUNDO MÊS DA REALIZAÇÃO DA OFICINA PERFORMATIVA...	101
FIGURA 45 – BRINCADEIRAS LENÇO-ATRÁS E ESCONDE-ESCONDE.....	102
FIGURA 46 – JOGO IMAGEM E AÇÃO.....	103
FIGURA 47 – ATIVIDADE GRÁFICA INSPIRADA NO CONCEITO DE CORPO IDEOLÓGICO.....	104
FIGURA 48 – BRINCADEIRAS DANÇA DAS CADEIRAS E CORRENTE.....	105

FIGURA 49 – TERCEIRO MÊS DA REALIZAÇÃO DA OFICINA PERFORMATIVA.	106
FIGURA 50 – DESENHO PROPOSTO NO ENCERRAMENTO DA OFICINA.....	106
FIGURA 51 – CRITÉRIOS PARA COMPOR A ANÁLISE.....	17
FIGURA 52 – 1º DESENHO DO HOMEM DE FERRO.....	112
FIGURA 53 – 1º DESENHO DA JUJU.....	113
FIGURA 54 – 1º DESENHO DO SUPER SONIC.....	114
FIGURA 55 – 1º DESENHO DO HOMEM ARANHA. ....	115
FIGURA 56 – BRINCADEIRA PALCO DAS ENTREVISTAS. ....	119
FIGURA 57 – ENTREVISTA REALIZADA NO PALCO. ....	120
FIGURA 58 – RELATO DE OBSERVAÇÃO.....	125
FIGURA 59 – DESENHO DE ENCERRAMENTO DA OFICINA - HOMEM DE FERRO.....	130
FIGURA 60 – DESENHO DE ENCERRAMENTO DA OFICINA – JUJU.....	131
FIGURA 61 – DESENHO DE ENCERRAMENTO DA OFICINA – SUPER SONIC...	132
FIGURA 62 – DESENHO DE ENCERRAMENTO DA OFICINA – HOMEM ARANHA.....	132
FIGURA 63 – PORTAS DE UM TEMPO ANTES DE AGORA.....	141
FIGURA 64 – ART. 2 (LEI 13.431) .....	142
FIGURA 65 – PORTAS FECHADAS.....	143
FIGURA 66 – RETOMADA DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	144
FIGURA 67 – PREMISSA DEFENDIDA NESTA TESE.....	145
FIGURA 68 – ABRIR CAMINHOS.....	147
FIGURA 69 – PORTAS DE UM TEMPO QUE AINDA ESTÁ POR VIR.....	148
FIGURA 70 – ESTUDAR CORPO.....	149
FIGURA 71 – TRAVESSIA.....	150
FIGURA 72 – UMA PROFESSORA QUE ACREDITA.....	151

## SUMÁRIO

<b>1 ENTRE PORTAS E PASSAGENS: EDUCAÇÃO E CORPO.....</b>	<b>17</b>
PERGUNTA DE PESQUISA.....	26
OBJETIVOS DA PESQUISA.....	37
<b>2 DE QUE CORPO ESTAMOS FALANDO?.....</b>	<b>39</b>
2.1 O CORPO DA CRIANÇA NOS PRINCIPAIS DOCUMENTOS NACIONAIS CONSULTIVOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
2.2 EDUCAÇÃO PERFORMATIVA: O CORPO COMO CERNE DA APRENDIZAGEM.....	49
2.3 SOCIOLOGIA DO CORPO: A EXISTÊNCIA HUMANA É CORPORAL.....	64
2.4 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL.....	71
2.5 A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE HENRI WALLON: O PAPEL DO CORPO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....	74
2.6 INTEGRANDO AS TEORIAS: UM ENTENDIMENTO MULTIDIMENSIONAL DA CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO.....	82
<b>3 A NATUREZA PARTICIPATIVA DA PESQUISA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.....</b>	<b>84</b>
3.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA: DESAFIOS DA PANDEMIA COVID-19 E LÓCUS DA PESQUISA.....	87
3.2 OS DESAFIOS ÉTICOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS.....	91
3.3 O PERCURSO METODOLÓGICO: O QUE PODE O CORPO DA CRIANÇA PEQUENA NA ESCOLA?.....	94
3.4 PROTAGONISTAS DA JORNADA: AS CRIANÇAS PARTICIPANTES.....	107
<b>4 QUAIS OS SENTIDOS DE CORPO ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>109</b>
4.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES PERFORMATIVAS PRODUZIDAS PELAS CRIANÇAS.....	111
<b>5 (IN) CONCLUSÕES PERFORMATIVAS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE 2 – REVISÃO SISTEMÁTICA .....</b>	<b>158</b>

Um convite à

LEITURA



A presente tese emerge dos gestos e movimentos da criança pequena. Elas correm, saltam e vivenciam o mundo, fazendo do corpo a sua primeira forma de linguagem. Toda essa riqueza de movimento e expressividade é abordada neste trabalho sob uma estética viva, presente na relação conteúdo/forma durante toda a tese. A abertura dos capítulos inicia-se com as materialidades geradas pelas crianças participantes e, no decorrer do texto, elementos visuais foram acrescentados de forma a trazer movimento e ludicidade.

O ato de escrever, especialmente em âmbito acadêmico, traz consigo uma relação dialógica com o leitor. Com as lentes sob as quais investigo e entendo o corpo, reconheço que o processo investigativo é entremeado por nuances biográficas. Há de se lembrar das pesquisas em laboratório, da neutralidade, do não posicionamento do cientista. Não são dessas que quero falar, digo pesquisa em Educação, do compromisso humano, social e científico que envolve pessoas.

Nesse sentido, esse texto convida vocês, caros leitores, a se aventurarem neste trabalho, buscando construir comigo reflexões sobre uma educação possibilitadora de experiências estético-corporais que não fragmentam o ser, mas o compreendem em sua totalidade.

Para tanto, é importante anunciar que esta pesquisa está vinculada ao grupo de pesquisa Labelit (UFPR/CNPq) – Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades. Além disso, faz parte também da linha de pesquisa “Linguagem, Corpo e Estética na Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE – UFPR). Tal linha propõe investigações de cunho sociocultural na esfera educacional, visando compreender práticas pedagógicas além das técnicas e procedimentos convencionais. Seu objetivo é dar voz e visibilidade aos sujeitos, suas subjetividades e trajetórias, bem como explorar formas de ser, viver e construir-se na escola e nos contextos educacionais não escolares.

Assim, estende-se diante de você este convite: adentre este universo e deixe-se envolver pelo movimentos das palavras e reflexões sobre o corpo na Educação Infantil.



# 1 ENTRE PORTAS E PASSAGENS: EDUCAÇÃO E CORPO



Eu sou feita de madeira  
Madeira, matéria morta  
Mas não há coisa no mundo  
Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho  
Pra passar o menininho  
Eu abro bem com cuidado  
Pra passar o namorado  
Eu abro bem prazenteira  
Pra passar a cozinheira  
Eu abro de supetão  
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente  
Que diz (a mim bem me importa...)  
Que se uma pessoa é burra  
É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!  
Eu fecho a frente da casa  
Fecho a frente do quartel  
Fecho tudo nesse mundo  
Só vivo aberta no céu!

A matéria é a mesma, madeira! Só é uma pena que Vinícius de Moraes tenha escolhido a porta e não eu, para ser a protagonista. Pense na escola, o que é mais essencial, a porta ou a carteira? Imagino que você esteja pensando: “depende de qual perspectiva está perguntando.”

Se for da segurança, a porta.

Se for da disciplina, a carteira.

Se do corpo livre, nem porta e nem carteira.

(...)

Não julgue esta pesquisadora, carteiras não falam! Entretanto, é da perspectiva do não encarceramento que esta tese se instaura. É na potencialidade do corpo infantil, nos gestos e movimentos da criança que se constituem os estudos, as práticas e os objetivos anunciados no decorrer desta pesquisa.

O presente estudo performativo já me fez rir, chorar, crescer, escrever e performar. As páginas que aqui componho fazem parte das portas que bati e abri na posição-sujeito doutoranda em educação. Porém, enquanto me debruço a escrever, recordo que no percurso até aqui não houve uma única porta, um único caminho e uma única posição-sujeito.

Profusos caminhos, algumas portas, diversas posições-sujeito...

FIGURA 1 – IRMÃ MAIS VELHA



FONTE: Produção gráfica e acervo pessoal da autora (1993).

Há algumas portas que a primeira abertura é dada por outra pessoa, assim foi com a posição-sujeito “irmã mais velha”. Meus pais me apresentaram esse percurso quando tinha dois anos e cinco meses e trata-se de uma experiência que dura toda a

vida. Algumas etapas com mais intensidade - infância e adolescência - e outras com mais leveza - vida adulta.

Minhas primeiras manifestações corpóreas se deram como primogênita. Dividir atenção com meus irmãos gêmeos não foi algo fácil (pelo menos é o que os relatos familiares dizem). Em uma noite, quando eles tinham pouco meses, subi até o berço que eles dormiam e deixei um pequeno gesto de “carinho”: fiz xixi na roupa de cama deles. Era o meu corpo tentando resgatar a atenção, o espaço, a presença.

Sou filha de pais da classe trabalhadora. Minha mãe, na época, era empregada doméstica e meu pai operário de uma fábrica de pré-moldados. Eles sempre trabalharam muito para conseguir manter os três filhos. Nas madrugadas, minha mãe não tinha uma rede de apoio, em virtude disso, me “treinou”, com apenas três anos, a buscar as fraldas na cômoda, enquanto ela trocava as roupas dos gêmeos.

Quando não ouvia minha mãe chamar, ela relata que meu corpo estava tão acostumado a acordar às três horas da manhã, que eu me levantava e saía correndo e gritando pela casa “fralda, fralda!” Tais memórias não tenho vívidas em minha mente, apenas experiências corpóreas que foram me constituindo.

Minha infância foi marcada por “corpo, gestos e movimentos”. Corri, me sujei, cantei, pulei corda, brinquei na rua até tarde da noite, me escondia em árvores e performei ser uma Power Ranger Rosa. Em casa, geralmente eram comprados três brinquedos iguais, um para cada filho. Dessa forma, tive carrinhos, carretas, espadas e bonecas, assim como meus irmãos. Além disso, tínhamos uma rotina que consistia em cuidar dos nossos animais de estimação. Eu e meus irmãos tivemos vários cachorros, uma gata, três porquinhos da Índia, passarinho, três coelhos e uma galinha chamada Meg.

Aos dez anos, meus pais se divorciaram. Nessa etapa, minha mãe precisava trabalhar de dois a três turnos. Meu pai foi morar com a minha avó. Meus irmãos e eu estudávamos e, na outra parte do dia, ficávamos em casa sozinhos (o que dava uma tremenda confusão).

Durante o dia, sempre ocorria uma briga e toda a vizinhança sabia, pois cada um pegava um cabo de vassoura ou uma pedra e saía correndo atrás do outro no quarteirão da rua, gritando e jogando os objetos. À noite, quando minha mãe chegava, ela recebia o relato da vizinha: “Ellis, essas crianças ainda vão se machucar, pois

brigam o dia todo”. O fato é que não tinha muito o que fazer, minha mãe precisava trabalhar e essa rotina durou até a adolescência.

Aprendi com a posição-sujeito “irmã mais velha” que experimentamos afetos e desafetos. Que, através do corpo, toda a emoção, euforia, raiva, alegria e ressentimentos são experienciados. Pois

os inúmeros movimentos corporais empregados nas interações (gestos, mímicas, posturas, deslocamentos etc.) enraízam-se na afetividade individual. Da mesma forma que a pronúncia de uma palavra ou o silêncio numa conversa, eles nunca são neutros ou indiferentes, manifestando uma atitude moral em relação ao mundo e oferecendo ao discurso ou ao encontro uma corporeidade que lhes acrescenta ulteriores significações. Ainda que esse processo requeira igualmente a voz, o ritmo e a elocução, os jogos de olhares, etc., nenhuma parte do homem escapa à afirmação de sua afetividade nos momentos em que se fala ou se cala. (LE BRETON, 2019, p. 46).

O meu corpo de “irmã mais velha” foi marcado pela responsabilidade de cumprir um papel na ausência da mãe: cuidar, proteger, corrigir, participar. Essas experiências me tornaram um pouco adulta antes do tempo. Foi dessa forma que, aos dezessete anos, pude vivenciar uma nova posição-sujeito: auxiliar de classe. Nessa época, tive meu primeiro emprego formal em uma escola de rede privada no interior do Estado do Paraná.

FIGURA 2 – AUXILIAR DE CLASSE



FONTE: Produção gráfica e acervo pessoal da autora (2007).

Toc, Toc, Toc... Eu precisava bater à porta do emprego formal e abri-la. Estava terminando o Ensino Médio, portanto precisava de um emprego, iniciar uma faculdade e ajudar em casa. Anteriormente, fui diarista com minha mãe, nas tardes de segunda a quinta-feira. Além disso, trabalhei em uma banquinha fazendo cachorro-quente e outros lanches. Entretanto, sempre ficava preocupada ao sair tarde da noite, quando terminava de fazer os lanches e voltava sozinha para casa.

Assim que fui informada sobre uma vaga de auxiliar de classe em uma escola privada da cidade que morava, fui à entrevista. Me lembro de algumas perguntas: “O que você gosta de fazer?”, “O que você faz nas horas vagas?”. Respondi: “Eu estudo e limpo a minha casa”. Não sei se acertei na resposta, mas fui contratada e tive, após o primeiro mês, o tão sonhado salário de R\$100,00.

A escola é dotadora de uma cultura própria e única, desperta memórias, marca e significa o corpo. Já é sabido que não há relações neutras e, nas instituições educacionais, não seria diferente. A escola é uma grande “universidade” para a vida e a posição-sujeito auxiliar de classe, também me formou nessa trajetória performativa.

Fui auxiliar de classe de bebês a crianças de cinco anos. Era uma moleca correndo atrás de outras crianças, limpando alguns narizinhos fofinhos e algumas fraldas pelo meio do caminho. Me diverti, cresci e aprendi habilidades. Essa fase durou um ano, até que a diretora da escola me chamou para conversar e disse: “Anne, a mantenedora da instituição entrou em contato conosco e nos informou que todas as auxiliares de classe, para continuarem, precisam estar cursando uma licenciatura, preferencialmente Pedagogia.”

Peço licença aos leitores, não quero que o texto se delongue e esta não é uma página de confessionário, mas devo te contar que eu ainda não sabia exatamente o que queria da vida (depois de um tempo, o percurso ensina que viver e estar no mundo é isso, uma constância de movimentos e experiências). Assim, retorno para minha casa com um problema - tenho que começar uma faculdade com mensalidade de R\$180,00, mas tendo um salário de R\$100,00 e com dúvidas se eu era uma pessoa adequada para a função.

Na razoabilidade de uma adulta de dezessete anos, calculei: “Gosto da escola, da agitação, dos relacionamentos e estão me oferecendo esta oportunidade, então vou ficar aqui.” E assim começo Pedagogia, um novo percurso de quatro anos.

Ser auxiliar de classe foi uma porta que bati e abri. Na continuidade, a diretora da escola abriu uma outra porta para mim e, como algumas portas se abrem para

novos caminhos, a graduação me presenteou com a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental I. Nessa altura da leitura, por favor, não faça contas! Eu ainda não era formada, estava no segundo ano da graduação, era uma professora em formação.

FIGURA 3 – PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS



FONTE: Produção gráfica e acervo pessoal da autora (2009).

A primeira turma que fui docente, tratava-se de uma classe de alfabetização, o 1º Ano do Ensino Fundamental I. As crianças possuíam cinco anos e faziam seis até a data de trinta e um de março. Foi um ano desafiador! Para alfabetizar é necessário conhecer sobre métodos e desenvolvimento infantil e eu não me sentia preparada. Comprei alguns livros, li, estudava o manual da apostila que aquela escola privada adotava e pedi para a professora da turma da tarde me deixar assistir suas aulas durante um tempo, para que pudesse aprender com ela.

No mesmo ano, uma professora saiu de licença médica e a diretora não tinha nenhuma outra professora para colocar no lugar. Me pediu para trabalhar também na parte da tarde, com a turma do Pré V (crianças que possuem quatro anos e fazem cinco durante o decorrer do ano letivo). Argumentei com a diretora que eu ainda estava em processo de formação, que estava insegura, pois já tinha uma turma de alfabetização e me sentia incapaz de alfabetizar. Entretanto, não consegui convencê-la e naquele ano trabalhei nos dois períodos, manhã e tarde.

Desse primeiro ano de docência até o presente ano que escrevo esta tese, já se foram quatorze anos. O que me faz pensar que o tempo nos ajuda a perceber que algumas coisas mudam. Ao estudar e pesquisar mais, nos sentimos mais seguros

para compartilhar e aprender novos conhecimentos. Entretanto, durante a jornada, essa sensação de que não sabemos o suficiente se mantém conosco e é a eterna sensação de inacabamento que nos faz pessoas melhores.

Ao observar, estudar e pesquisar, aprendi com outras professoras e consegui alfabetizar a minha primeira turma de 1º Ano. Além disso, vivi momentos significativos com a turma de Pré V da Educação Infantil. Na interação com essas crianças, fui construindo minha identidade docente e descobrindo as potencialidades do corpo na aprendizagem. Conforme relatei em publicação anterior:

Eles, em completa atuação de seus corpos, foram desenvolvendo uma relação de confiança, amizade e admiração com a professora, que ao atuar e performar com eles, se fazia como alguém da idade deles. Recebi desenhos, cartinhas e uma delas dizia que iria se casar com a professora. Experiências do imaginário de crianças que viam na professora, não só um corpo que se movimentava, mas alguém que compartilhava a vida com eles. (ROJAS, 2020, p. 15).

Essa relação de reciprocidade com as crianças foi estabelecida no campo de batalha da sala de aula. Sim! A escola e a sala de aula são lugares de disputas de poder, mesmo com as crianças. Para a situação em específico, de um lado, uma professora em processo de formação que trabalhava em uma instituição privada. A administração escolar e famílias esperavam um ensino tradicional, cadernos e apostilas preenchidas, o famoso jargão de “escola forte”. Do outro lado, as crianças com toda a potencialidade de seus corpos fluindo, querendo correr, brincar, pular, ir ao parquinho, pintar com tinta, não muito interessados em preencher atividades no caderno ou apostila.

As crianças queriam brincar e eu precisava apresentar registros nos cadernos e apostilas da aprendizagem. Estabelecemos um contrato verbal. O combinado foi ajustado: a cada conteúdo aprendido, uma nova brincadeira seria ensinada no pátio, a qual seria de correr, pular, cantar, ou seja, que envolvesse o corpo em movimento.

Precisei usar todo o meu repertório de brincadeiras conhecidas e pesquisar mais algumas. Mesmo sem conhecer o referencial teórico que estudo hoje, a Educação Performativa, percebi que as relações se dão no corpo e pelo corpo. Um novo caminho, ou melhor, uma nova porta se abriria futuramente para mim.

A docência me permitiu conhecer crianças incríveis e suas famílias, fazer parte da vida delas, ensinar e aprender. Também me relacionei com uma comunidade de professores, coordenadoras pedagógicas e administradores que acrescentaram

muito na minha experiência docente e no meu desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, no último ano da graduação, comecei uma pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e com a motivação dos meus supervisores, comecei a ler e estudar sobre coordenação pedagógica.

Assim, no ano de dois mil e treze, fui convidada a ser coordenadora pedagógica da unidade escolar que um dia comecei como auxiliar de classe. Foi uma grande realização e uma nova porta que se abriu.

FIGURA 4 – COORDENADORA PEDAGÓGICA



FONTE: Produção gráfica e acervo pessoal da autora (2014).

Estive como coordenadora nesta unidade escolar por dois anos, quando fizeram o convite para continuar trabalhando na mesma rede de ensino, porém, em uma unidade da cidade de Curitiba. Aceitei essa oportunidade, principalmente pelas possibilidades educacionais que uma capital nos oferece. No ano de 2016, motivada por uma das professoras que conheci em Curitiba, comecei uma disciplina isolada no Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná. Após dois anos, em 2018, realizei a prova do edital de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – Teoria e Prática de Ensino e fui aceita na temática sobre Estudos da Performance na Educação.

Nessa experiência científica, corporal e estética, pude investigar minha própria prática docente como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Fundamental I na escola em que trabalhava. Dessa forma, busquei compreender os efeitos de sentidos no discurso de professores sobre o papel da Educação

Performativa em sua prática pedagógica, de forma que analisei as formações discursivas sobre a concepção de corpo no processo educativo presente nos discursos das professoras, bem como discuti limites e possibilidades de desenvolver a Educação Performativa como referencial teórico e prático em programa de formação continuada.

Alguns efeitos de sentido foram compreendidos, todavia nem todos. A formação discursiva predominante denotava o corpo como tábula rasa, corpo passivo, apenas receptível aos conteúdos escolares. As primeiras ideias sobre Educação Performativa relacionavam-se com desempenho.

A princípio, houve uma certa desconfiança sobre modelar e performar com o corpo. As mãos não queriam se sujar, o corpo estava enrijecido, pois se espera movimento da criança, mas não do adulto que não possui tempo para brincar. Presenciei novas oportunidades com as práticas performativas: interagir, tocar e contar uma história; entender a relação de corpo e discurso; reconhecer no outro um corpo ideológico, marcado por historicidade, modelado por normas sociais; o corpo etnográfico, que busca repensar as convenções dos papéis vivenciados e um corpo atuante, que é um corpo como meio de aprendizagem.

Constatei que o mestrado marcou o início de uma busca que não tem um fim determinado, que não tem respostas prontas, apenas a certeza de que “antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (LE BRETON, 2012, p. 07).

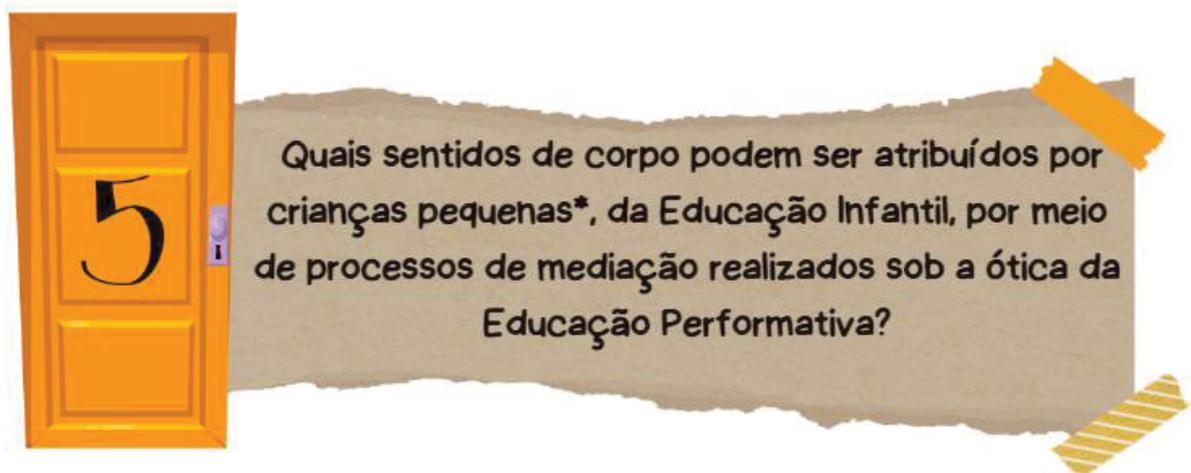
Como continuidade desse percurso performativo, após mergulhar no universo da Educação Performativa e desvelar alguns dos sentidos de sua relevância intrínseca na formação continuada de professoras dedicadas à Educação Infantil e aos anos iniciais, meu entusiasmo e curiosidade acadêmica só aumentaram. Reconhecendo a relevância desse campo de estudo e percebendo sua imensa contribuição para a compreensão mais abrangente sobre a infância e a corporeidade da criança, senti um grande desejo de aprofundar meus conhecimentos.



Assim, nesse contexto, o Doutorado<sup>1</sup> em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE – UFPR) surgiu como uma oportunidade ideal. E, movida por esse anseio de aprendizado e contribuição, decidi lançar-me ao desafio: participei do processo seletivo e, com grande entusiasmo, fui aceita no ano de 2020.

Devido às nossas experiências não estarem dissociadas das posições-sujeito que vivemos e assumimos, tenho ciência que o início da minha prática docente com dezenove anos, no interior do estado do Paraná, sendo docente de crianças de cinco e seis anos de idade, de alguma forma me inquietaram e me trouxeram até aqui, uma professora em constante busca de aprender com as crianças. Assim me deparo com uma nova porta e a seguinte pergunta de pesquisa:

FIGURA 5 – PROBLEMÁTICA A SER INVESTIGADA NO DOUTORADO



**\*Criança pequena: de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) corresponde ao grupo etário da educação infantil que possui 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade.**

FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

<sup>1</sup> A critério de esclarecimento, a Universidade Federal do Paraná possui dois programas de Pós-Graduação em Educação. O Programa de Pós-graduação em Educação – Teoria e Prática de Ensino, é um mestrado profissional (PPGE:TPEn - UFPR) que tem como ênfase promover a formação de profissionais da Educação Básica no âmbito da pós-graduação stricto sensu no campo da educação, em especial, em relação ao que se refere a teoria e prática de ensino. Além deste, a UFPR possui o Pós-Graduação em Educação (PPGE - UFPR) que abrange mestrado e doutorado acadêmico com foco em qualificar profissionais no campo da educação, para a pesquisa e à docência em instituições e sistemas educacionais, organizações sociais, governamentais, empresariais e movimentos sociais; produzir e divulgar conhecimentos na área específica da educação, em nível nacional e internacional; contribuir para o aprofundamento do debate sobre a educação em nível nacional e internacional, de forma inclusiva, democrática e com qualidade social.

Como parte do processo de compreensão da problemática e a finalidade de investigar os trabalhos existentes relacionados ao tema, optei por realizar uma revisão sistemática, que é um método que permite potencializar uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Os passos considerados para realizar a busca foram: delimitação da questão de pesquisa/problemática; escolha das fontes de dados; escolha dos termos/palavras-chave; seleção das teses e artigos pela leitura, primeiramente do título e, logo após, do resumo; avaliação das teses/artigos e interpretação dos dados.

Foram selecionadas cinco fontes de dados, durante o 2º semestre do ano de dois mil e vinte e um e 1º semestre do ano de dois mil e vinte e dois. As três primeiras com o critério que possuíam teses submetidas e as outras duas fontes de dados são de artigos científicos. São elas: CAPES - Catálogo de teses e dissertações; BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Biblioteca Digital Teses & Dissertações UFPR – Universidade Federal do Paraná; Periódicos Capes e Scientific Electronic Library Online – SCIELO.

Os termos/palavras-chave selecionados para a busca foram: Educação Performativa, Corpo e Educação Infantil. A seleção dos documentos deu-se primeiramente pela leitura dos títulos obtidos na busca. Logo depois, os textos foram selecionados para leitura do resumo, após os seguintes critérios de inclusão:

1. Estar relacionado com a faixa etária da Educação infantil;
2. Compreender a temática do corpo na Educação Infantil por meio da Performance, ludicidade, corporeidade ou brincadeiras corpóreas.
3. Possuir referencial teórico que dialogue ou acrescente ao escopo da presente tese.

É importante ressaltar que cada base de dados possui critérios próprios de filtros, não possuindo, todas as bases, as mesmas opções. Dessa forma, foi priorizado em todas as buscas as seguintes palavras-chave: Educação Performativa, Corpo e Educação infantil e a abrangência do período de 2001 a 2021.

Desse modo, segue um quadro geral para identificação das produções encontradas:

FIGURA 6 – TRABALHOS ENCONTRADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA

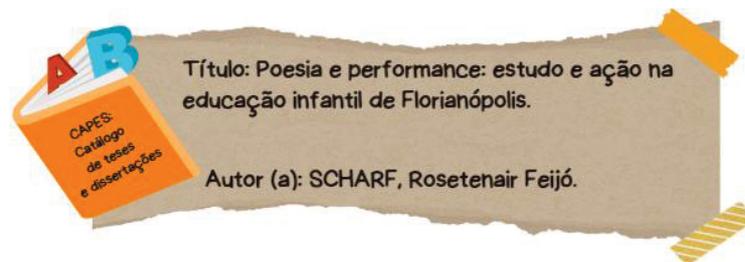
Banco de dados	Resultados obtidos:	Selecionados após leitura dos títulos:	Selecionados após leitura dos resumos:
CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações	5	3	1
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	1346	7	4
Biblioteca Digital Teses & Dissertações UFPR – Universidade Federal do Paraná	297	8	2
Periódicos Capes	112	3	2
Scientific Electronic Library Online – SCIELO	3	2	2

FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

A primeira fonte de dados analisada foi o CAPES - Catálogo de teses e dissertações, sendo utilizados os seguintes termos: Educação Performativa and Corpo and Educação Infantil, filtrado o período de 2001 a 2021. A grande área de conhecimento escolhida foi Ciências Humanas, área do conhecimento e concentração: Educação e o programa de Educação. Obtive o resultado de 5 produções, as quais, após análise, primeiramente de título, e logo após dos resumos, foi selecionada uma tese.

A tese analisada foi:

FIGURA 7 – 1ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS CAPES - CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES



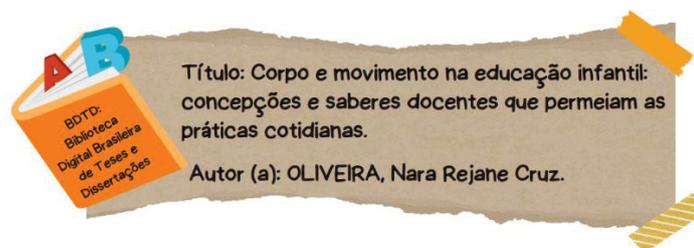
FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

A tese é de suma importância ao oferecer à criança a oportunidade de (re)criar e se envolver na linguagem poética. Por meio da Performance, as crianças experienciaram seus processos de criação, desse modo, compreendendo o corpo como linguagem. O trabalho difere da presente tese, pois apesar de considerar a relevância do corpo nos processos de aprendizagem na Educação Infantil, teve como ênfase atividades voltadas principalmente para a criação de poesias.

A segunda fonte de dados analisada foi a BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, sendo utilizados os seguintes termos: Educação Performativa and Corpo and Educação Infantil, filtrado o período de 2001 a 2021. A escolha foi apenas de teses. Para título foi selecionada a opção de qualquer um dos termos e para idioma, a opção todos. Foi obtido um resultado de 1346 teses, as quais passaram primeiramente pela análise de título e logo após dos resumos. Dessa forma, foram selecionadas 4 teses. As teses escolhidas, em sua essência, se relacionavam com a temática central da minha pesquisa e evidenciavam, em seus títulos, um enfoque no corpo da criança que frequenta a Educação Infantil.

A primeira tese analisada:

FIGURA 8 – 1ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES



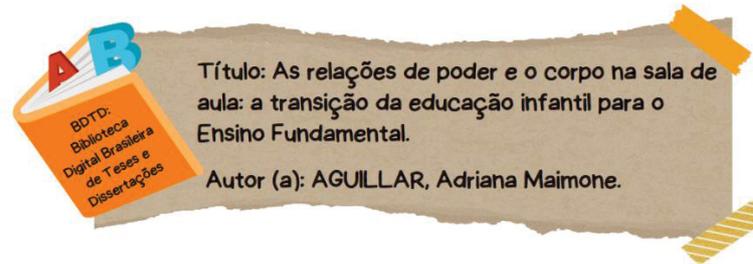
FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

A presente tese trata-se de uma investigação sobre concepção de corpo e movimento que norteava as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, bem como a relação estabelecida entre tais práticas e suas vivências/experiências corporais anteriores. O texto mostra-se relevante, pois resultou em um entendimento da necessidade de uma formação profissional que garanta subsídios para que os professores possam refletir sobre a relevância do movimento na Educação Infantil. Difere da presente tese, pois é uma pesquisa que tem o foco no

discurso do professor, além de possuir uma perspectiva teórico-metodológica distinta da que proponho.

A segunda tese analisada foi:

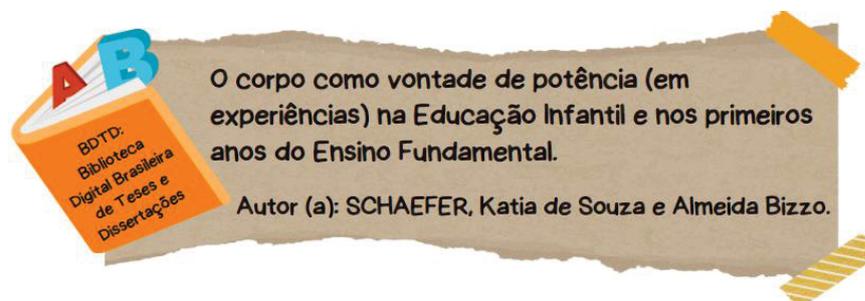
FIGURA 9 – 2ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

A tese se constituiu por meio de uma pesquisa sobre os corpos das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O objetivo do trabalho foi compreender como se dá a produção da subjetividade infantil por meio das relações estabelecidas entre os corpos nas situações de educação formal. A pesquisa se assemelha à presente tese no quesito de ser uma pesquisa com crianças de cinco anos, a qual a geração de materialidades se dá por meio das crianças. Entretanto, o referencial teórico (Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari) não tem similaridade com a perspectiva apresentada nesta tese.

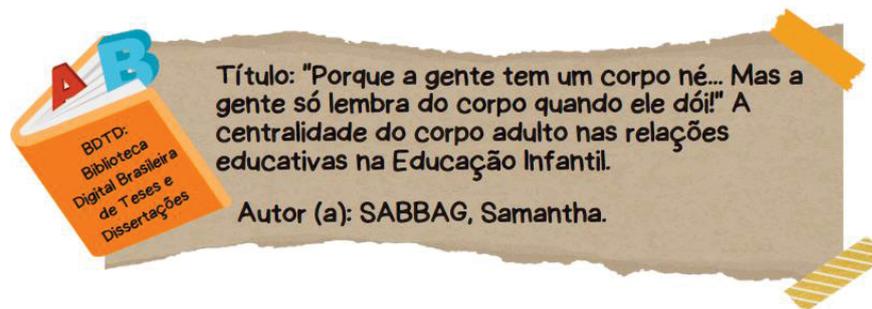
FIGURA 10 – 3ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

A presente tese apresenta o olhar para o corpo no ambiente escolar. O respaldo teórico é embasado nos estudos de Nietzsche e na experiência da autora. O estudo mostra-se relevante pois apresenta o corpo como fio condutor, criação de vida e vontade de potência. Entretanto, não se assemelha ao presente estudo, pois possui um referencial teórico distinto e o enfoque do texto se dá nos relatos de experiência da autora, com base nas escolas que ela trabalhou com a Educação Infantil e anos iniciais.

FIGURA 11 – 4ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

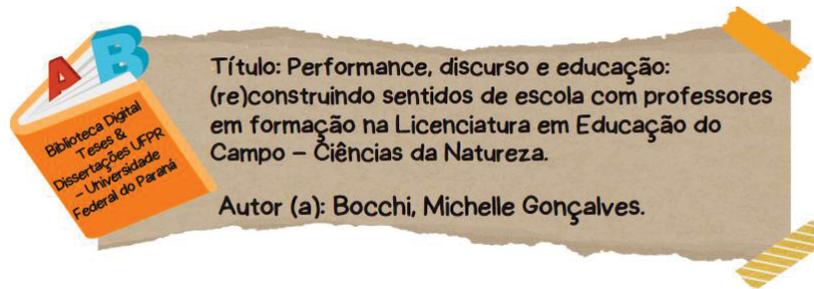
A tese é de extrema relevância pois investiga de que forma o corpo constitui a docência na Educação Infantil e como é constituído pelas relações educativas com crianças pequenas. Se aproxima da presente pesquisa ao abordar o corpo de forma integral, sem negar nenhuma das suas dimensões. Além de trazer um dos teóricos, Le Breton, que também é abordado nesta tese. Distingue-se da presente pesquisa no sentido que tem o foco no corpo adulto e não na perspectiva das crianças. Além disso, difere na geração de materialidades que se dá por meio de questionários e entrevistas com as professoras e não em uma pesquisa com crianças.

A terceira fonte de dados analisada foi a Biblioteca Digital Teses & Dissertações UFPR – Universidade Federal do Paraná. Esta base de dados não possui muitas opções de filtros como as outras. Dessa forma, foi selecionado primeiramente o Programa de Pós-Graduação em Educação, logo após a opção de Teses e realizada a leitura de todos os títulos e resumos das teses publicadas. Foi obtido um resultado de 297 teses, as quais, após análise, foram selecionadas 2. Nos

próximos parágrafos explicito o motivo pelo qual apenas as duas teses foram escolhidas.

A primeira tese analisada foi:

FIGURA 12 – 1ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS BIBLIOTECA DIGITAL TESES & DISSERTAÇÕES UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

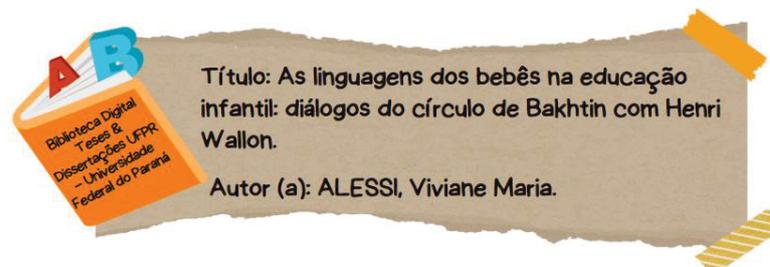


FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

Essa pesquisa, apesar de não ter uma proposta voltada para a Educação Infantil, foi selecionada em virtude de ser uma das primeiras referências teóricas para o desenvolvimento do conceito de Educação Performativa. Sendo que, foi após a tese da professora doutora Michelle Bocchi Gonçalves que considerou-se ampliar o termo Performance na Educação para Educação Performativa, considerando o corpo como cerne em todo o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a tese analisada faz parte do escopo do referencial teórico no que se refere à Educação Performativa neste texto.

A segunda tese analisada foi:

FIGURA 13 – 2ª TESE ANALISADA DA FONTE DE DADOS BIBLIOTECA DIGITAL TESES & DISSERTAÇÕES UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

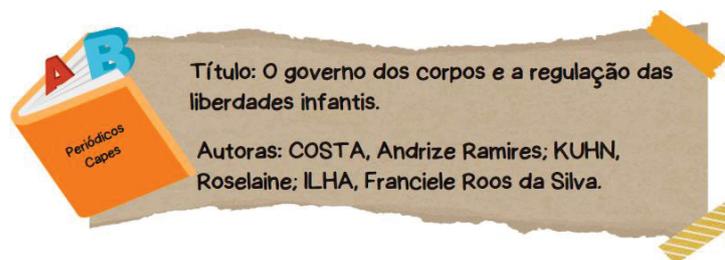
A pesquisa investigou como os bebês se comunicam em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba. Um dos motivos para a seleção desta pesquisa se

deu pela escolha da teoria de psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon, pois aborda considerações basilares sobre o desenvolvimento infantil. Além disso, a autora tem uma visão muito próxima do que acreditamos no aspecto da linguagem se materializar no corpo da criança. Desse modo, a tese analisada também colaborou na construção do referencial teórico do presente trabalho, no que se refere ao desenvolvimento infantil e ao corpo como linguagem na infância.

As duas próximas fontes de dados são de artigos científicos, tendo em vista que teses podem ser divulgadas em maior expansão ao serem publicadas por meio de artigos, de forma que, de uma tese é possível publicar alguns trabalhos. Assim sendo, a quarta fonte de dados analisada foi a Periódicos Capes, com o intuito de buscar artigos científicos com os termos Educação Performativa and Corpo and Educação Infantil. O período selecionado foi do ano 2001 a 2021. Foi obtido um resultado de 112 artigos, os quais foram analisados primeiramente o título, em seguida os resumos, e selecionados 2 trabalhos. Os trabalhos escolhidos foram selecionados por demonstrarem potencial de enriquecer significativamente o campo dos Estudos da Performance na Educação, contribuindo para um entendimento mais aprofundado e integrado da temática em relação às práticas voltadas para o corpo da criança pequena.

O primeiro texto analisado foi o artigo:

FIGURA 14 – 1º ARTIGO ANALISADO DA FONTE DE DADOS PERIÓDICOS CAPES



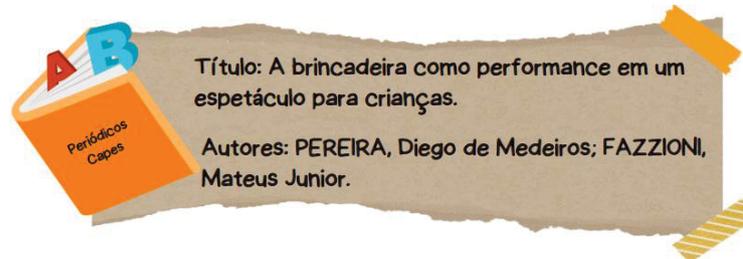
FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

Trata-se de uma pesquisa teórico-filosófica que traça um panorama argumentativo das práticas sociais que envolvem o governo da criança e da infância. Denota-se um texto relevante no aspecto que reafirma a importância do protagonismo da criança no processo educativo como autora e atora das aprendizagens, da condição de corpo-sujeito capaz de sentir, pensar e agir. Distingue-se do que

pretendemos nesta tese, visto que não é uma pesquisa com crianças participantes e possui um referencial teórico distinto, sendo Foucault o autor mais citado.

O segundo texto trata-se do artigo:

FIGURA 15 – 2º ARTIGO ANALISADO DA FONTE DE DADOS PERIÓDICOS CAPES



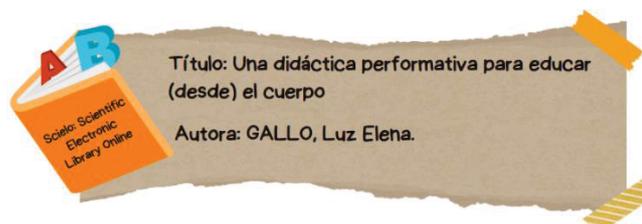
FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

O texto buscou examinar e entender o “brincar” como um ato performativo. Aproxima-se do que proponho, no aspecto de entender a Performance para além das manifestações artísticas do teatro, dança e artes visuais, compreendendo que elas podem ser rituais, práticas esportivas, de entretenimento, papéis sociais e/ou ações do dia a dia, como por exemplo, as brincadeiras. Entretanto, distancia-se por ser estudo de revisão bibliográfica e uma análise de espetáculo.

A última fonte de dados analisada foi a Scielo - Scientific Electronic Library Online. Foram utilizados os termos: Educação Performativa and Corpo and Educação Infantil, escolhido o filtro: todos os índices, no qual foi obtida a resposta: Sem resultados. Dessa forma, foi realizada uma segunda busca com os termos: Educação Performativa and Corpo, escolhido o filtro: todos os índices, no qual obtivemos 3 resultados. Após análise de título e resumos, foram selecionados 2 trabalhos. Nos próximos parágrafos é detalhado o motivo da escolha pelos dois artigos.

O primeiro texto analisado foi o artigo:

FIGURA 16 – 1º ARTIGO ANALISADO DA FONTE DE DADOS SCIELO - SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE

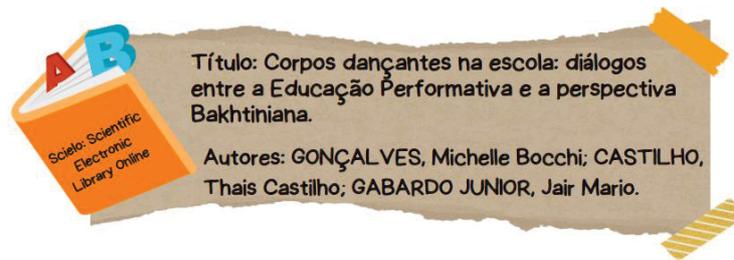


FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

O texto é resultante de uma pesquisa realizada em âmbito universitário entre o período de 2012 e 2015. O estudo evidencia que uma didática performativa para educar, a partir dos corpos, exige experiências de ensino e aprendizagem que vinculem o conhecimento à vida, o que não se consegue com planos de ação, metodologias ou respostas técnicas. Trata-se de um estudo de suma importância no aspecto de considerar a tensão inevitável que existe entre educar o corpo e educar a partir (e com) o corpo. Não se assemelha a esta pesquisa por ser um estudo de âmbito universitário, além de relacionar o termo performativo à “arte viva” e ao mencionar que o método é com base nos estudos de Deleuze y Guattari.

Por fim, o segundo texto foi o artigo:

FIGURA 17 – 2º ARTIGO ANALISADO DA FONTE DE DADOS SCIELO - SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

O artigo propõe um diálogo entre a Educação Performativa e a perspectiva bakhtiniana, a partir de reflexões sobre o corpo dançante como potência transformadora na/da/sobre a escola. Apesar dos autores mencionarem que o texto é de cunho estritamente teórico e proporem o diálogo com a perspectiva bakhtiniana, o tema é de suma importância, visto que aborda fundamentos da Educação Performativa que farão parte do escopo desta tese.

Os resultados da revisão sistemática evidenciaram que apesar da produção acadêmica se voltar para as questões relacionadas à corporeidade das crianças, não há ainda um número expressivo de pesquisas. Das pesquisas analisadas, três farão parte do escopo teórico. Entretanto, não se assemelham no aspecto da idade das crianças participantes, das práticas performativas e análises propostas nesta tese. Além disso, nenhum dos estudos apresentou um conceito de educação com foco no corpo da criança.

Nesse sentido, esta pesquisa se mostra relevante ao propor a Educação Performativa como mediadora nos processos de educação que tem o corpo como centralidade no desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, compreende que o corpo é a primeira linguagem da criança, pois desde os primeiros meses de vida, os bebês já começam a explorar o mundo ao seu redor através do movimento. Antes mesmo de conseguirem se comunicar oralmente, eles se comunicam pelo choro, pelo sorriso, pelo toque e pelos gestos corporais. O corpo, nesse sentido, torna-se a primeira linguagem da criança.

Desse modo, é imprescindível um conceito de educação que tenha o corpo da criança como o fio condutor, o cerne da aprendizagem. Portanto, ***a presente tese defende a premissa de que a Educação Performativa pode ser mediadora nos processos de educação, uma vez que pode proporcionar uma visão mais holística e integrada do desenvolvimento infantil. As crianças estão naturalmente predispostas a construir seu conhecimento por meio de seus corpos. A Educação Performativa se alinha ao modo intrínseco das crianças compreenderem o mundo. Ignorar ou minimizar o papel do corpo no processo educativo é restringir o potencial completo de aprendizado da criança.***

Além da Educação Performativa que embasa esta investigação, a abordagem teórica delineada por Le Breton (2019) nos ajuda a compreender que o significado do corpo não é apenas um dado biológico, mas também um produto de práticas sociais e culturais. Isso amplia a dimensão do papel da Educação Performativa, não apenas como uma mediadora para o desenvolvimento motor ou cognitivo, mas também como um meio para a criança explorar e entender as nuances culturais e sociais que dão forma ao entendimento de seu corpo.

A Sociologia da Infância nos lembra que as crianças são participantes ativas em sua socialização e construção de conhecimento. Assim, ao promover o engajamento ativo das crianças na aprendizagem, a Educação Performativa vai ao encontro dessa perspectiva, incentivando as crianças a explorarem, questionarem e moldarem a sua própria construção do corpo.

Em continuidade, a teoria de Wallon (1968) nos fornece alicerces para entender como a dimensão afetiva, cognitiva e motora se integram no processo de desenvolvimento da criança. Tal concepção corrobora na maneira como abordamos a Educação Performativa, uma vez que reiteramos a necessidade de um aprendizado

que envolve todo o ser, enfatizando o corpo, gestos e movimentos no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, em conjunto, a Educação Performativa, os pressupostos de Le Breton, o embasamento sobre infância e criança da Sociologia da Infância, bem como a teoria da psicogênese da pessoa completa de Henry Wallon convergem para destacar a importância de uma abordagem educacional corpórea, contextualizada e holística.

Como percurso metodológico desta pesquisa, foi planejada uma oficina performativa de dez encontros, durante o 3º trimestre do ano de dois mil e vinte e um, com uma turma de Educação Infantil (crianças de cinco anos). Esses encontros foram planejados para que as crianças pequenas pudessem vivenciar a aprendizagem por meio de seus corpos com a mediação da Educação Performativa. Assim, foram utilizadas diversas linguagens durante a formação, como táteis, plásticas e corporais. As práticas performativas realizadas com as crianças serão explicitadas mais adiante, como também as materialidades produzidas, as quais compõe o *corpus* de análise desta pesquisa.

Em suma, o objetivo geral desta pesquisa é **compreender quais sentidos de corpo podem ser atribuídos por crianças pequenas, a partir de processos de mediação realizados sob a ótica da Educação Performativa.**

Os objetivos específicos se desdobram em:

- a) Experienciar a Educação Performativa como mediadora e referencial teórico-prático para a elaboração de vivências estético-corporais na Educação Infantil.
- b) Desvelar quais tensões, representações sociais e interfaces sobre corpo são comunicados por meio das materialidades discursivas produzidas durante os encontros da oficina performativa: desenhos e discurso oral das crianças.
- c) Compreender, a partir das materialidades das crianças, as potencialidades e limitações de seus próprios corpos no ambiente escolar.

O texto está organizado em cinco capítulos, sendo que este primeiro denominado **“Entre portas e passagens: educação e corpo”** teve como finalidade apresentar o meu percurso performativo de formação profissional e acadêmica, a problemática, o argumento central do texto (premissa defendida), os objetivos e as teorias que embasam a pesquisa.

O capítulo dois inicia-se com o título **“De que corpo estamos falando?”** e tem como intuito trazer um panorama das teorias que embasam a presente tese,

sendo elas: a Educação Performativa, a Sociologia do Corpo (por meio de Le Breton), a Sociologia da Infância e a Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, proposta por Henri Wallon.

No capítulo três **“A natureza participativa da pesquisa: corpo, gestos e movimentos”** é apresentada a abordagem e natureza da pesquisa, o contexto de desenvolvimento deste estudo (durante a pandemia da COVID-19), os princípios éticos que envolvem uma pesquisa com crianças e a descrição do percurso metodológico realizado.

Denominado **“Quais os sentidos de corpo atribuídos por crianças na Educação Infantil”**, esse capítulo tem como proposta o olhar para as materialidades geradas durante a oficina performativa realizada com as crianças participantes. A partir da análise das brincadeiras e atividades performativas exploro, por meio do referencial teórico, os sentidos de corpo apresentado pelas crianças.

Por fim, o capítulo cinco **“(IN) Conclusões Performativas”** não tem a pretensão de apresentar um ponto final sobre a pesquisa, mas a oportunidade de novos recomeços na educação, no que tange à corporeidade da criança pequena.



## 2 DE QUE CORPO ESTAMOS FALANDO?

"Há muito tempo, algumas letras, cansadas da mesmice que dominava o nosso vocabulário, resolveram fazer uma revolução.

Essas letras queriam mudar as palavras, dando-lhes novos sentidos... (...)

A letra , rapidamente foi a primeira revolucionária. Entrou  em uma  por uma  e lá pulou dentro do  para ter um  para completar, multiplicou-se em uma lata de  e se tornou . Por fim, fez da evolução a sua transformação.

Adaptado de RACHID (2022)



O texto escolhido acima tem uma função catártica, a letra  em seus gestos e movimentos dá indícios do que pressupomos nesse segundo capítulo: o corpo da criança que busca dar novos sentidos à sua aprendizagem. Um corpo que na sua **EVOLUÇÃO** se faz **TRANSFORMAÇÃO**.

Dessa forma, nesse primeiro momento, sentimos a necessidade de traçar o que é o corpo na Educação Infantil e o que os documentos nacionais normativos trazem sobre a temática. Logo mais, introduziremos as teorias: a Educação Performativa, como conhecimento central; a Sociologia do Corpo para referenciar gestos e movimentos; a Sociologia da Infância que embasa o conceito de criança e infância; e a teoria do desenvolvimento infantil de Henri Wallon, para conduzirmos o papel do corpo no desenvolvimento cognitivo da criança.

FIGURA 18 – QUESTIONAMENTO SOBRE O CORPO



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

Conceituar "corpo" é uma tarefa complexa, pois é um conceito amplamente explorado e interpretado em diferentes campos do conhecimento. A definição pode variar consideravelmente dependendo do contexto.

Do ponto de vista biológico, o corpo é um organismo vivo composto por sistemas, como o circulatório, nervoso, muscular, esquelético, endócrino, entre outros, que trabalham em conjunto para manter e garantir a sobrevivência. De acordo com Moura e Catrini (2021), “preenchido por tecidos e órgãos, o corpo humano é referenciado pela biologia e pela medicina a partir de sua arquitetura anatômica e biomecânica” (MOURA E CATRINI, 2021, p. 2).

Na filosofia, o conceito de corpo foi extensivamente discutido, especialmente em relação à dicotomia corpo/mente. De acordo com Abbagnano (2007), é a partir de Descartes (1596-1650), com o dualismo cartesiano, que essa separação, antes nunca

concebida, se estabelece. O corpo nada pode fazer sem a alma. No entanto, outros filósofos, como Merleau-Ponty (1999), enfatizam a relação entre corpo e mente, argumentando que a experiência humana se dá no corpo, quando diz que, pela “experiência perceptiva me afundo na espessura do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 275).

Em uma visão sociológica, o corpo pode ser local de controle, resistência, identidade e expressão nos contextos sociais em que está inserido. De acordo com Le Breton, sociólogo francês, “antes de qualquer coisa a existência é corporal” (LE BRETON, 2012, p. 7).

Enquanto a Sociologia demonstrará um olhar mais aprofundado para as relações com a sociedade, a psicologia denota especificidades voltadas para o indivíduo. Desse modo, a psicologia frequentemente investiga a relação entre corpo e mente, explorando aspectos como percepção corporal, emoções e a influência do corpo na identidade pessoal e na saúde mental.

Na educação, a temática acerca do corpo apresentará uma abrangência muito ampla e variada, dependendo do foco teórico e prático do estudo. Os estudos podem variar desde considerações fisiológicas e psicomotoras até aspectos sociais, culturais e emocionais. Além do mais, na educação, as perspectivas sobre o corpo na aprendizagem podem ser completamente antagônicas. Um exemplo é o corpo como tábula rasa na perspectiva tradicional e corpo como cerne no processo educativo, conceito oriundo da Educação Performativa.

Sem a pretensão de trazer um ponto final para o diálogo do que é o corpo, entendemos que o termo é interpretado em diferentes nuances dependendo do campo de estudo e contexto. Nesta tese, a ênfase do conceito de corpo se dará em função do corpo da criança e será entendido como:

FIGURA 19 – CONCEITO DE CORPO APRESENTADO NA TESE

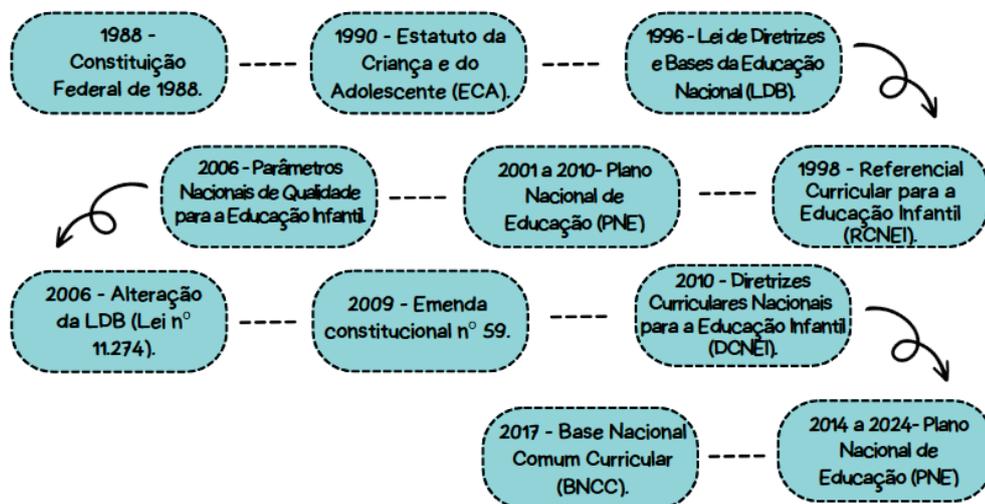


FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

## 2.1 O CORPO DA CRIANÇA NOS PRINCIPAIS DOCUMENTOS NACIONAIS CONSULTIVOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto educacional brasileiro, a Educação Infantil é pautada por marcos legais e paradigmáticos que demarcam significativas mudanças nas práticas pedagógicas voltadas ao público infantil. Ancorados em dispositivos legais, documentos normativos<sup>2</sup> e consultivos<sup>3</sup>, tais como a Constituição Federal, a LDB (Leis de Diretrizes e bases), o DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), BNCC (Base Nacional Comum Curricular) entre outros, os conceitos, os direitos e as estratégias didático-pedagógicas experimentam transformações que repercutem, tanto explicitamente quanto de maneira subjacente, sobre a corporeidade da criança na etapa da Educação Infantil. Nesta conjuntura, determinados momentos histórico-legislativos se revelam como elementares para a compreensão desse fenômeno complexo:

FIGURA 20 – DATAS E DOCUMENTOS IMPORTANTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

<sup>2</sup> Documento que estabelece regras, padrões ou diretrizes que devem ser seguidas pelas instituições educacionais, docentes e profissionais. Ele tem caráter obrigatório e visa garantir uniformidade e qualidade no sistema educacional, incluindo aspectos como currículo, normas de conduta e regulamentações escolares.

<sup>3</sup> Documento que oferece recomendações, orientações ou informações para auxiliar na tomada de decisões educacionais. Embora possa ser embasado em pesquisa e experiência prática, ele não tem caráter mandatório. Este tipo de documento é usado para fornecer orientações que podem melhorar práticas e políticas educacionais, mas a adoção de suas recomendações é opcional.

A análise destes documentos normativos e consultivos ilustra uma trajetória na compreensão e abordagem pedagógica relativa ao corpo, gestos e movimentos da criança pequena. A Constituição Federal de 1988 inaugura o debate, ao estabelecer a educação como um direito de todos. Embora não especificamente focada no corpo e no movimento, ela estabelece o terreno legal para uma educação integral.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) reforça esse direito, enfatizando o bem-estar da criança e do adolescente. Ainda que não trate explicitamente de práticas pedagógicas, cria uma esfera de proteção que abarca a dimensão física da criança. Desse modo, o princípio de proteção integral que tem como fundamento a concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, frente à família, à sociedade e ao Estado, é fundamental no ECA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por sua vez, promove que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica e que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Entretanto, sem detalhar aspectos pedagógicos específicos ligados ao corpo e movimento.

Com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) observamos um enfoque mais explícito nas práticas pedagógicas, incluindo o desenvolvimento psicomotor como um dos eixos de trabalho. Esse é o primeiro documento a abordar de maneira mais substancial a importância do corpo e do movimento na Educação Infantil. Posteriormente, os documentos nomeados de Plano Nacional de Educação (PNEs), tanto de 2001-2010 quanto de 2014-2024, estabelecem metas e diretrizes para a Educação Infantil, mas são mais focados em aspectos estruturais como vagas e formação de professores, e menos em conteúdos pedagógicos.

A alteração da LDB e a Emenda Constitucional nº 59 têm implicações na dinâmica da Educação Infantil, ajustando a faixa etária e a obrigatoriedade, respectivamente. Com a mudança para o Ensino Fundamental começar aos 6 anos de idade, a Educação Infantil passou a ser restrita a crianças de até 5 anos. Isso significou que as instituições de Educação Infantil e os profissionais da área tiveram que reorientar suas práticas pedagógicas e currículos para ajustarem-se à nova estrutura etária. A alteração trouxe também um aumento na demanda por vagas no Ensino Fundamental, o que, por sua vez, impactou os recursos e a infraestrutura

dedicados à Educação Infantil. Embora essas mudanças impactem o contexto educacional, elas não fornecem orientações diretas sobre práticas pedagógicas relativas ao corpo e movimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) introduzem uma pedagogia da infância mais atualizada, reforçando a ideia do desenvolvimento integral e da aprendizagem significativa, que inclui o desenvolvimento motor como parte de um todo inseparável. Finalmente, a BNCC estabelece de forma mais explícita os Campos de Experiências, no qual o Corpo, Gestos e Movimentos se tornam componentes essenciais de um currículo focado no desenvolvimento integral.

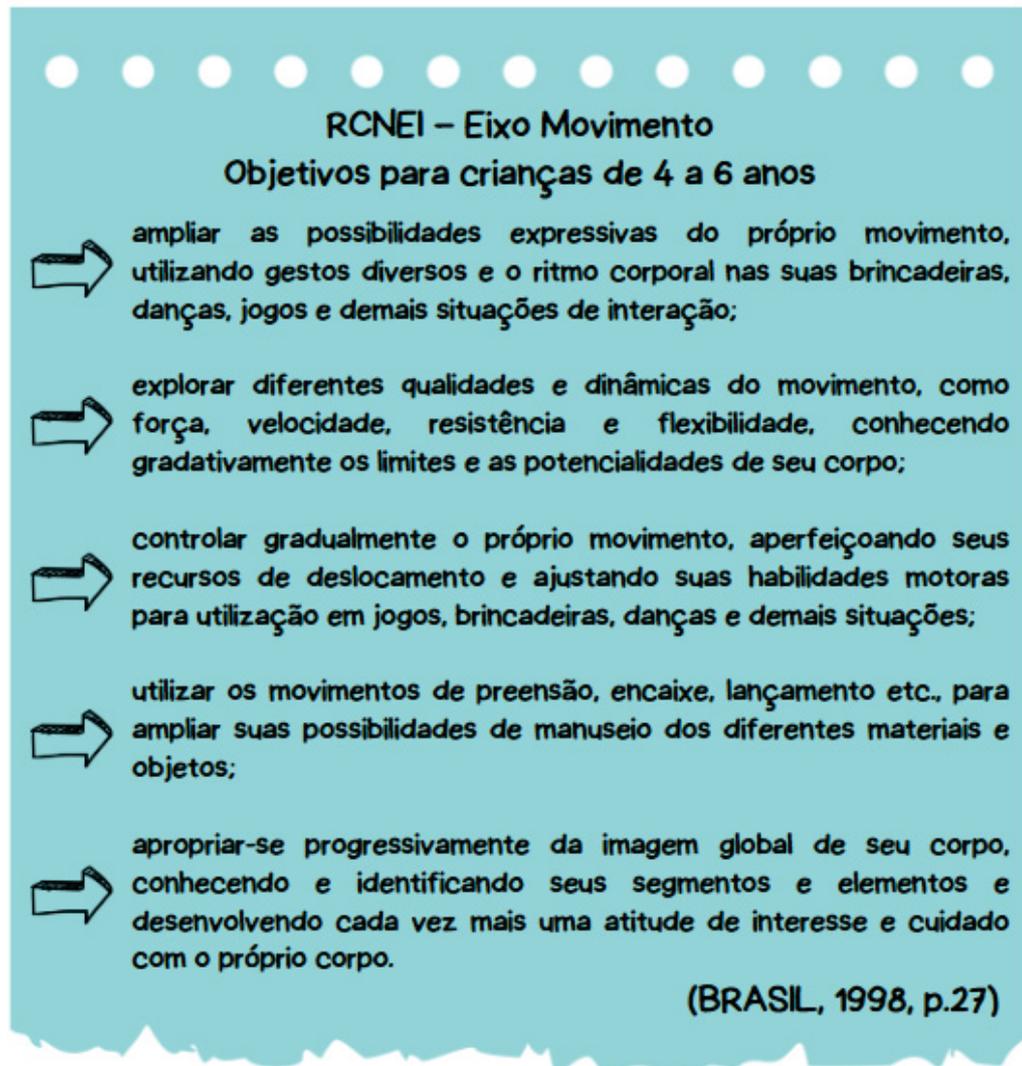
Assim, embora cada documento tenha sua própria ênfase e contexto, observa-se uma evolução que vai da garantia legal à especificidade pedagógica. Os documentos mais recentes, especialmente as DCNEI e a BNCC, são relevantes na orientação das práticas pedagógicas voltadas para o corpo, gestos e movimentos na Educação Infantil.

Ao tratar especificamente das práticas pedagógicas e objetivos de aprendizagem relacionados ao movimento da criança na Educação Infantil, três documentos se destacam: RCNEI (1998), DCNEI (2010) e BNCC (2017), representando uma evolução na concepção e implementação de práticas pedagógicas relacionadas ao corpo, gestos e movimentos na Educação Infantil no Brasil.

O RCNEI pode ser considerado pioneiro em integrar a dimensão psicomotora à Educação Infantil, ancorando a importância do movimento na matriz curricular. No entanto, esse documento, embora inovador para o seu tempo, poderia ter se beneficiado de um diálogo mais aprofundado com abordagens pedagógicas que enfatizam o protagonismo da criança no processo educacional.

Além disso, o documento divide a Educação Infantil em diferentes "eixos de trabalho", e um deles é o "Movimento". Esse eixo é tratado como um aspecto central no desenvolvimento das crianças, no qual as atividades são planejadas para estimular as habilidades motoras e a coordenação. Porém, o foco é frequentemente posto nas habilidades que devem ser desenvolvidas, como controle postural, locomoção, e manipulação, mais do que numa compreensão mais integral e interdisciplinar do que significa mover-se e habitar um corpo. Assim, a visão do documento tende a ser mais funcionalista, focada em metas específicas de desenvolvimento motor e cognitivo.

FIGURA 21 – RCNEI EIXO MOVIMENTO: OBJETIVOS PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS



FONTE: Produção gráfica da autora; BRASIL (1998).

As DCNEI atualizam o diálogo, expandindo o conceito de desenvolvimento integral. Essa abordagem reconhece a importância da corporeidade como parte fundamental da experiência educacional. Ao contrário do RCNEI, que se concentrava mais em aspectos motores, as DCNEI proporcionam uma compreensão mais abrangente, integrando as dimensões físicas e motoras ao desenvolvimento infantil. Contudo, por serem mais gerais e normativas, elas acabam por não oferecer diretrizes pedagógicas específicas, o que pode ser visto como uma lacuna.

FIGURA 22 – DCNEI ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS, TEMPOS, MATERIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**DCNEI - Organização de Espaço, Tempo e Materiais**

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

➔ A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

**DCNEI - Práticas Pedagógicas da Educação Infantil**

➔ As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que:

➔ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

➔ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

(...)

➔ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

(...)

➔ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

(...)

**(BRASIL, 2010 p.19)**

FONTE: Produção gráfica da autora; BRASIL (2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pretende avançar ao propor a diversificação com os campos de experiência, dos quais o campo Corpo, Gestos e Movimentos é essencial para um currículo focado no desenvolvimento integral das

crianças. No entanto, a BNCC ainda apresenta lacunas significativas. Uma delas é a fraca articulação entre teoria e prática, carecendo de exemplos mais concretos e práticas pedagógicas específicas para uma implementação efetiva do currículo.

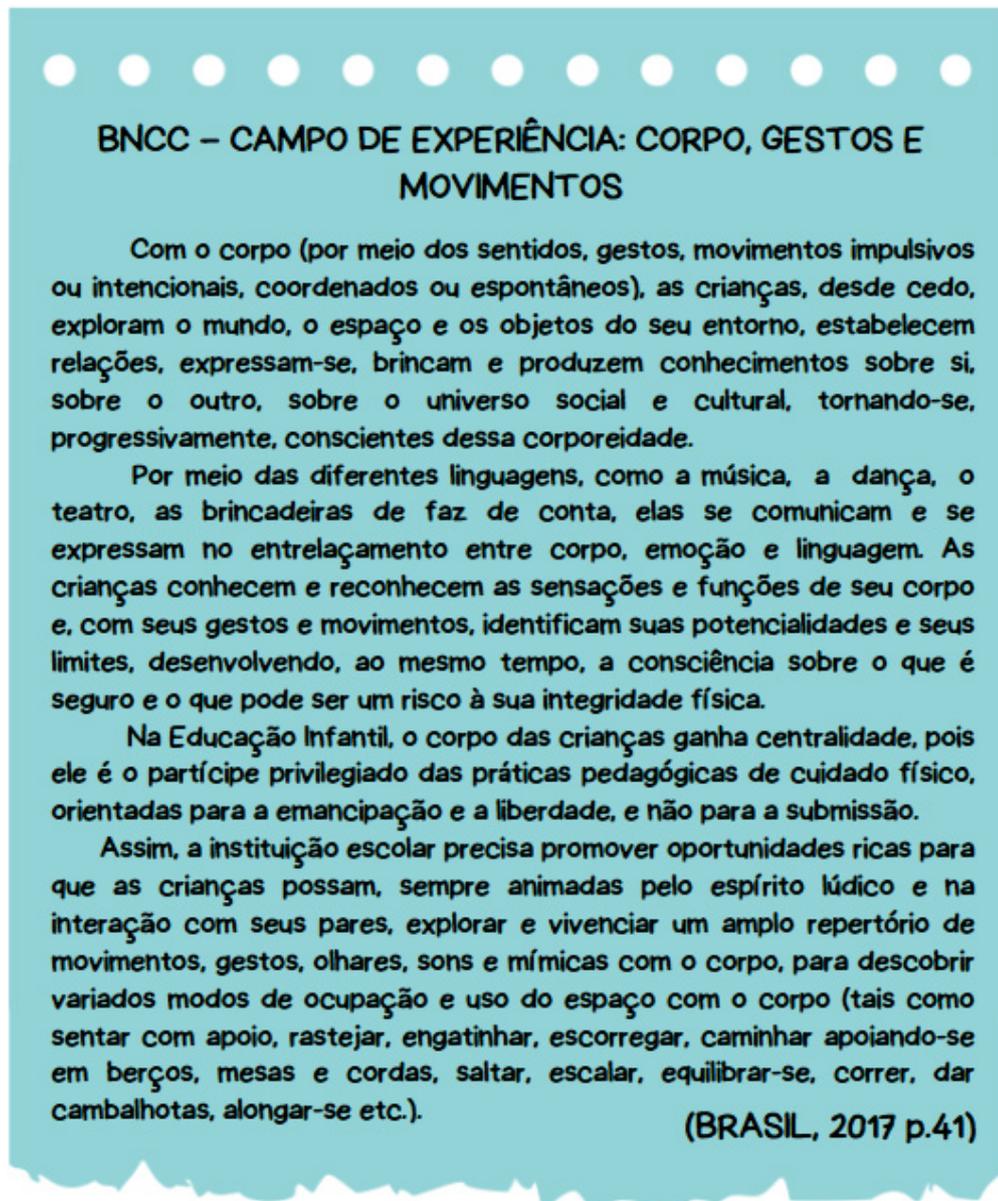
Como documento orientador mais atual para os professores, cabe aqui algumas considerações. Desde a concepção até a ratificação da BNCC, o processo foi marcado por controvérsias e intensos debates. Diversas entidades, incluindo organizações acadêmicas, movimentos sociais, pesquisadores e educadores, expressaram oposição à metodologia utilizada na elaboração da Base. Essa resistência deveu-se, principalmente, ao tempo limitado disponibilizado para discussões aprofundadas sobre o conteúdo da BNCC e suas implicações no campo educacional, com especial atenção à formação docente.

Segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019), a construção do texto da BNCC na Educação Infantil contou com a colaboração de diferentes grupos relacionados ao campo. No entanto, as comissões organizadoras, ao justificarem os cortes realizados na redação final, enfatizaram que “o texto deveria ser de natureza operativa, não cabendo aprofundamentos teóricos e metodológicos” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, p. 81, 2019).

Outro aspecto que merece atenção é a forma como a BNCC na Educação Infantil aborda conhecimentos, habilidades e necessidades de maneira segmentada. Essa abordagem sugere uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades no trabalho docente com as crianças. Tal estruturação tende a reforçar a concepção de currículo como um conjunto de práticas ou como uma série de atividades sequenciais. Isso pode influenciar a maneira como se avalia o desenvolvimento infantil, priorizando a progressão linear em detrimento de uma abordagem mais integrada.

Embora não seja o foco principal desta análise, é vital reconhecer a influência da BNCC no cenário educacional brasileiro, particularmente em seus aspectos políticos, sociais e econômicos. Frequentemente, essa influência parece estar em desacordo com os princípios de uma educação democrática e emancipadora. A BNCC tende a se alinhar a uma visão pragmática da educação, muitas vezes associada ao modelo neoliberal, e prioriza uma abordagem fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, o que se opõe diretamente aos objetivos desta pesquisa.

FIGURA 23 – BNCC CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS



FONTE: Produção gráfica da autora; BRASIL (2017).

Desse modo, como base no texto acima, podemos evidenciar que, embora haja avanços, ainda faltam diretrizes práticas que facilitem a implementação desses princípios teóricos. Há também uma escassez para pensarmos a aprendizagem em relação ao desenvolvimento corporal, que não tenha uma abordagem apenas biológica e funcionalista. Desse modo, se faz necessária uma abordagem pedagógica mais holística, que reconheça o desenvolvimento corporal não apenas em termos biológicos, mas como parte integrante do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

## 2.2 EDUCAÇÃO PERFORMATIVA: O CORPO COMO CERNE NA APRENDIZAGEM

A **EDUCAÇÃO PERFORMATIVA** advém dos Estudos da Performance na Educação. Para tanto, é um conceito que entende o corpo como cerne no processo de ensino-aprendizagem. Por emergir de um campo profícuo e polissêmico que é a Performance, torna-se importante retomar conceitos e autores nos quais a Educação Performativa se respalda, como CARLSON (2009); SCHECHNER (2006; 2012); PINEAU (2010, 2013); GONÇALVES (2016).

Marvin Carlson, em sua obra *Performance: uma introdução crítica* (2009), evidencia a multiplicidade de abordagens que caracterizam este campo transdisciplinar. Carlson (2009) destaca que a Performance, em sua essência, é uma construção teórica polissêmica e, portanto, intrinsecamente contestada entre acadêmicos e estudiosos. A obra não busca um consenso simplista, mas ao invés disso, abriga um mosaico de mapeamentos conceituais, alguns dos quais são sobrepostos, enquanto outros são radicalmente divergentes.

Tratando Performance como comportamento que requer presença física e desempenho de um papel, Carlson (2009) evoca tanto o trabalho de Erving Goffman sobre a representação do eu na vida cotidiana, quanto as contribuições significativas de Richard Schechner. É importante notar a intertextualidade teórica presente na obra, especialmente a influência do conceito de "comportamento restaurado" de Schechner, que, por sua vez, foi significativamente moldado pelas formulações teóricas de Victor Turner, particularmente em relação à performance como uma forma de ação social.

Reconhecer que nossas vidas estão estruturadas de acordo com modos de comportamento repetidos e socialmente sancionados levanta a possibilidade de que qualquer atividade humana possa ser considerada como performance, ou, pelo menos, que toda atividade é executada com uma consciência de si mesma. A diferença entre fazer e "performar", de acordo com esse modo de pensar, parece estar não na estrutura do teatro *versus* vida real mas numa atitude – podemos fazer ações sem pensar mas, quando pensamos sobre elas, isso introduz uma consciência que lhes dá a qualidade de performance. (CARLSON, 2009, p. 15).

Ao aludir sobre a questão dos atos de fala, um conceito que foi introduzido pela primeira vez por Austin e, posteriormente, elaborado por Judith Butler, Carlson (2009) expande a compreensão da performatividade para além da linguagem verbal. Austin mostra como determinadas sentenças que proferimos assumem não um

caráter descritivo, mas performativo, ou seja, fazem coisas em vez de apenas descrevê-las.

## PERFORMANCE

O campo da **PERFORMANCE** resiste a ser circunscrito dentro de fronteiras disciplinares ou conceituais rígidas. Longe de ser uma limitação, essa qualidade é, paradoxalmente, a fonte da vitalidade que alimenta uma diversidade de pesquisas em andamento. A multiplicidade de interpretações e abordagens não diminui a robustez do campo, pelo contrário, fomenta uma gama diversificada de investigações acadêmicas que exploram as dimensões socioculturais, estéticas, e políticas da performance.

Em vista disso, Carlson (2009) oferece um mapa multifacetado que, longe de resolver as tensões inerentes ao campo, promove sua riqueza e complexidade, fortalecendo sua relevância em uma variedade de contextos acadêmicos e práticos. A ambiguidade do termo "performance" é uma demonstração da sua riqueza semântica e da sua capacidade de inspirar diversos vetores de pesquisa interdisciplinar.

Em Schechner (2006), a natureza da performance é abordada por meio de uma ontologia complexa. O autor identifica que a conceituação de performance não é apenas multifacetada, mas também difusa, permeando distintos domínios da vida humana - desde negócios, esportes e práticas sexuais, no qual a performance é geralmente associada a alto desempenho e sucesso.

O autor postula que as performances demarcam trajetórias humanas ao constituir identidades, adornar corpos e narrar histórias. Em sua avaliação, "Performances de arte, rituais, ou da vida cotidiana são considerados 'comportamentos restaurados', 'comportamentos duas vezes experienciados', ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam" (SCHECHNER, 2006, p. 28). Essa observação sublinha a natureza reiterativa da performance, apontando que ações físicas e verbais frequentemente envolvem não terem sido realizadas pela primeira vez. Mesmo que o autor não esteja ciente, sua ação envolveu um comportamento duas vezes vivenciado.

Além disso, Schechner (2006) destaca a importância do contexto social e histórico na definição do que é considerado performance. Ele define que:

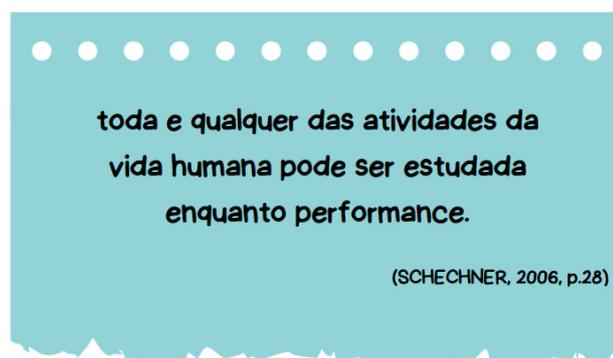
Algo 'é' *performance* quando os contextos histórico e social, a convenção, o uso a tradição, dizem que é. Rituais, jogos e peças, e os papéis da vida cotidiana são *performances* porque a convenção, o contexto, o uso e a

tradição assim dizem. Não se pode determinar o que 'é' *performance* sem antes referir às culturais específicas. Não existe nada inerente a uma ação nela mesma que a transforma numa *performance* ou que a desqualifique de ser uma *performance*. A partir da perspectiva do tipo de teoria da *performance* que proponho, toda ação é uma *performance*. Mas da perspectiva da prática cultural, algumas ações serão julgadas *performances* e outras não; e isto varia de cultura para cultura de período histórico para período histórico. (SCHECHNER, 2006, p. 38).

Schechner (2006) também se ocupa de esboçar funções potenciais da *performance*, embora reconheça a dificuldade de estabelecer uma taxonomia definitiva devido à multiplicidade de manifestações culturais e temporais. Ele propõe sete funções abrangentes para a *performance*, englobando uma série de atividades e interações humanas: entreter; construir algo belo; formar ou modificar uma identidade; construir ou educar uma comunidade; curar; ensinar; persuadir e/ou convencer; lidar com o sagrado e/ou profano.

A *performance* e suas funções podem ser entendidas a partir de quatro dimensões fundamentais: "sendo"; "fazendo"; "mostrar fazendo"; e "explicar mostrar fazendo". Essas categorias ontológicas exploram a *performance* e reiteram que ela não se limita a um único domínio da atividade humana. Schechner (2006) ressalta que:

FIGURA 24 – CONCEITO DE SCHECHNER SOBRE PERFORMANCE



FONTE: Produção gráfica da autora; Schechner (2006).

As atividades apresentadas na citação acima, ocorrem em uma gama variada de contextos, como a vida cotidiana, artes, esportes, negócios, tecnologia, sexualidade, rituais e ação social e política. Nesse aspecto, o autor oferece uma compreensão particular sobre o conceito de ritual, categorizando-o como "memórias em ação" (LIGIÉRO, 2012, p. 49). Esse enfoque sugere que os rituais não são apenas

construções discursivas, mas fenômenos incorporados e materializados que permitem aos indivíduos e comunidades lidar com desafios e normas da vida diária.

Schechner (2006), pela forma como desenvolveu os Estudos da Performance, ao ampliar o termo para que houvesse uma amplificação e articulação com os outros estudos, possibilitou articulações com o campo da Educação. Dessa forma, posteriormente, outros pesquisadores, como GONÇALVES (2016) e GABARDO JUNIOR (2020; 2023), em suas várias instâncias, propuseram reflexões sobre rituais cotidianos da escola como performance.

## RITUAIS

Os **RITUAIS** têm papel determinante na estrutura das instituições educacionais e na formação da criança<sup>4</sup>. As relações de poder, a forma como a escola está organizada, os objetivos em relação ao sujeito que se quer formar - tais questões recaem em como o poder está implicado na sujeição do corpo à cultura da escola.

Peter McLaren (1991) foi um dos primeiros autores que introduziu o conceito de que o ensino institucionalizado pode ser compreendido como um conjunto de rituais regulatórios e performáticos. De forma incisiva e elucidativa, o autor analisou como a subjugação e o controle dos corpos das crianças são meticulosamente orquestrados através de uma intrincada rede de rituais de desempenho e normas. Esta forma de dominação não é meramente uma replicação estática de poder, ao contrário, ela é dinamicamente construída e incessantemente trabalhada por meio de práticas e rituais que são constitutivos do ambiente e da cultura escolares.

Relacionando os rituais escolares com a performance, temos em Gonçalves (2016), que a repetição das ações cotidianas pode ressignificar o vivido. Por meio de experimentações performáticas (baseadas em rituais escolares), as experiências

---

<sup>4</sup> Em muitas investigações relacionadas à performance na educação e aos rituais escolares, é comum o uso da designação "estudante" ou outras categorias alternativas, como "performers," para identificar os discentes imbricados no contexto educacional. A terminologia "estudante" possui um alcance extenso, englobando indivíduos que transitam desde a educação básica até o ensino superior. No entanto, o foco desta pesquisa reside especificamente nas questões da infância. Assim, em aderência aos preceitos dos estudos da infância, que enfatizam a singularidade das experiências e necessidades das crianças, optaremos pela utilização da nomenclatura "criança" durante todo o texto, sendo em alguns momentos necessário adaptar o texto trocando o termo "estudantes" para o termo "crianças". Entretanto, ressaltamos que os estudos da performance na educação podem ser aplicados em todas as instâncias educativas, sejam elas formais ou não-formais e para seus sujeitos envolvidos.

vividas e partilhadas causam sensações, evocam memórias e resultam em forma de expressão.

Os rituais escolares são fenômenos simbólicos, que podem encarnar uma força substantiva e coercitiva a qual atua para disciplinar, administrar e delimitar as atividades e comportamentos que as crianças introduzem no espaço educacional. Entretanto, nem todos os rituais são ruins. McLaren (1991), esclarece:

Assim, os rituais podem ser considerados “ruins” se eles restringem as subjetividades dos estudantes, colocando limites no discurso de oposição, no diálogo reflexivo e na crítica. E os rituais podem ser considerados “bons” se criam uma alternativa à hegemonia (contra hegemonia) que possibilitará aos participantes refletir criticamente sobre o modo pelo qual a realidade é percebida e compreendida. (MCLAREN, 1991, p. 130).

Ainda nesse contexto, torna-se imperativo considerar as contribuições interrelacionadas de Pineau (2013) e McLaren (1991) sobre os rituais escolares. Pineau (2013) elucida e valoriza as pesquisas de McLaren (1991) ao destacar a profundidade com a qual ele desvendou o papel das ideologias conflitantes na configuração do corpo. Tal destaque se alinha com sua própria abordagem, a etnografia centrada no corpo, que propõe um olhar crítico sobre como relações sociopolíticas são performaticamente incorporadas nos rituais que marcam o ambiente escolar.

É nessa tessitura que Pineau (2013) emerge como uma referência nos Estudos da Performance na Educação. A autora propõe uma pedagogia crítico-performativa e avança ao conceituar três categorias distintas que tematizam o corpo no cenário educacional: o corpo ideológico, que serve como um campo de batalha para diversas narrativas e poderes; o corpo etnográfico, que oferece uma visão antropológica das interações rituais; e o corpo atuante, que se manifesta na prática pedagógica como um agente de mudança. Essas categorias, não apenas complementam, mas também complexificam a análise de McLaren (1991), estabelecendo um diálogo intertextual.

FIGURA 25 – CORPOS TEMATIZADOS DE ELYSE PINEAU

## corpo ideológico

Oferece uma metáfora conceitual e gerativa para se criticar como as escolas reproduzem injustiças de gênero, étnicas e econômicas.

## corpo etnográfico

Oferece um método sistemático para se identificar e teorizar as convenções pelas quais os papéis dos professores e crianças são construídos e contestados.

## corpo atuante

Oferece um repertório de estratégias para o planejamento do currículo escolar que pode vir a encorajar a participação ativa das crianças dentro e fora da sala de aula.

Nos estudos desenvolvidos por Pineau (2013), o conceito de **CORPO IDEOLÓGICO** refere-se a um corpo que é continuamente mediado e historicizado. O corpo aqui não é meramente físico, ele é intrincado de significados culturais, socialmente inscrito e profundamente afetado por diversas bagagens culturais. De acordo com a autora, corpo ideológico oferece “uma metáfora conceitual e gerativa para criticar a maneira por intermédio da qual as escolas reproduzem injustiças de gênero, étnicas e econômicas por parte dos órgãos de aprendizagem” (PINEAU, 2013, p. 38). Nesse sentido, entendemos que:

Desde o momento do nascimento, associações culturais no tocante à etnicidade, classe, gênero, orientação sexual, capacidade física, e assim por diante, são impressas na nossa própria musculatura. Em termos palpáveis, essas normas sociais dão forma à nossa postura, medem nossos movimentos, modulam nossas vozes e padronizam a maneira como tocamos, experimentamos e interagimos com o corpo de outras pessoas. (PINEAU, 2013, p. 41).

Corpo ideológico é um corpo que se materializa, se configura e reconfigura no espaço pedagógico da sala de aula. Tal reconfiguração compreende uma série de ações, induzindo o educador a ponderar, não apenas sobre o que os corpos das crianças manifestam em suas práticas educativas, mas igualmente sobre as ações performativas do seu próprio corpo docente. O termo coloca “ênfase dialética no que um corpo faz na sala de aula e quais significados poderíamos atribuir a essas ações” (PINEAU, 2013, p. 42).

Em relação à categoria de **CORPO ETNOGRÁFICO**, Pineau (2013) engaja-se em uma complexa investigação, alicerçada em métodos de pesquisas etnográficas, para oferecer uma análise crítica dos códigos sociais e convenções culturais que modelam os papéis desempenhados por professores e crianças. O corpo etnográfico e o corpo ideológico estão indissoluvelmente vinculados. Ambos são campos de forças sociais, culturais e históricas, frequentemente reproduzidos de maneira acrítica em ambientes educacionais. Nesses contextos, as posições sociais e de poder tendem a ser solidificadas, muitas vezes sem o devido questionamento ou exame crítico da hegemonia de um sistema pedagógico preestabelecido.

Movendo-se para além do arranjo das mesas e dos comportamentos não mediados, o pesquisador poderia olhar para como corpos particulares habitam e negociam seu lugar dentro de uma cultura de sala de aula por meio da postura, das poses, dos gestos e dos graus de tensão muscular. De forma mais significativa, tais estudos poderiam identificar padrões recorrentes de comportamento que significam tradições ritualizadas por intermédio das quais a educação revela e, frequentemente, obscurece as agendas políticas e as premissas que a sustentam. (PINEAU, 2013, p. 47).

Nos moldes da etnografia centrada na performance, Pineau (2013) articula uma metodologia que favorece o contato interpessoal e a participação conjunta entre pesquisadores, crianças e professores. Esta abordagem substitui a observação distanciada por uma participação ativa e engajada na comunidade investigada, valorizando a complexidade e a riqueza da interação humana.

Com respeito ao **CORPO ATUANTE**, Pineau (2013) inicia seu discurso postulando uma relação de reciprocidade e cooperação entre os corpos da sala de aula, professor e crianças. Ela evidencia que o ensino e a aprendizagem são fenômenos "fundamentalmente somáticos", fazendo um apelo para o reconhecimento do corpo não apenas como um objeto em demonstração educacional, mas como um meio vital para o processo de aprendizagem. Aqui, o corpo atuante se converte em uma entidade politicamente consciente, um lócus de luta contra desigualdades sociais e um veículo para a emancipação.

É nesse sentido de ampliar a práxis de ensino-aprendizagem, reconceituar sistemas educacionais e enfatizar o corpo como um meio de aprendizagem e agência, que a Educação Performativa se posiciona como imperativa e emergente. Essa modalidade educacional não apenas dialoga com os conceitos de corpos ideológicos, etnográficos e atuantes, mas também aspira a uma práxis que valoriza a presença, a autonomia e a integralidade do ser humano em todas as suas dimensões: física, social, cognitiva, cultural e política. A autora menciona que a performance é, geralmente, utilizada de duas maneiras, por demonstração ou metodologia. Sobre a primeira instância a autora faz a crítica:

A performance, nessas instâncias, funciona como um produto cumulativo de ensino, no qual os estudantes expõem seus corpos para a consideração, a avaliação ou o entretenimento de outros. O corpo é utilizado primariamente como evidência daquilo sobre o que os estudantes aprenderam, um modo de os professores medirem a compreensão de um conceito ou domínio de uma técnica. A educação tem uma longa tradição de usar a performance como demonstração. (PINEAU, 2013, p. 51).

Entretanto, sua escrita vai além da crítica mencionada, tendo o seguinte posicionamento: “mas a pedagogia que estou advogando abarca a performance como uma metodologia crítica que pode ser plenamente integrada do início ao fim do processo de aprendizagem” (PINEAU, 2013, p. 51). Ela menciona que é necessário um esclarecimento da passagem de “corpo em exposição” para “corpo como um meio de aprendizagem”. E continua sua elucidação:

Em outras palavras, a metodologia da performance significa aprender pelo fazer e pode incluir qualquer aproximação que convide os estudantes a lutarem corporalmente com os conteúdos das disciplinas. Além do mais, a metodologia da performance enfatiza o processo em detrimento do produto ao solicitar que os estudantes usem seus corpos sistematicamente durante um período de tempo, do que simplesmente ao fim de uma unidade. Um exemplo da diferença entre os usos da performance demonstrativa e metodológica é o de considerar a diferença entre observar uma gama de performances completas e orientar estudantes por uma série de workshops complementares, nos quais eles são livres para explorar e experimentar a partir de várias dimensões de caracterização. (PINEAU, 2013, p. 52).

No paradigma do corpo atuante, a criança é incitada não meramente a dispor seu corpo como objeto de exibição em um cenário de aprendizagem já cristalizado, mas a reconhecer seu corpo como um veículo significativo para o próprio ato de aprender. O que se preconiza é uma pedagogia de "aprender fazendo," onde o foco não reside apenas em possuir um corpo, mas em compreender o que significa ser um corpo. A ênfase é colocada no processo em evolução, permitindo que o aprendizado ocorra de forma orgânica, ao invés de ser o produto de uma ação, seja ela um concerto musical ou uma recitação poética.

Assumir-se como um corpo atuante também é possuir uma consciência do papel que o **CORPO** desempenha. É um reconhecimento incontornável de que os corpos são inequivocamente marcados por papéis sociais. De acordo com Gonçalves (2016):

Desse modo, a relação entre professores e alunos seria mediada pela compreensão das exigências de cada papel desempenhado. Os sujeitos teriam, assim, formas de expressão que lhes conferem o direito de representar sua função em determinado papel. No caso da performance, o interesse central é o de possibilitar a ocupação de diferentes papéis e experimentar fronteiras de identidade que possam questionar padrões dominantes, o que justifica e ressalta a urgência da ampliação e alcance dos estudos da performance no campo da educação. (GONÇALVES, 2016, p. 71).

Um corpo atuante, portanto, pode se manifestar como um instrumento de transgressão contra sistemas de poder que perpetuam desigualdades, pois, conforme Pineau (2013, p. 55) articula, "um corpo ativo aprende de maneiras tais que são eminentemente mais pessoais, aplicáveis, críticas e duradouras do que qualquer outro método de ensino que eu tenha utilizado."

Com base no exposto até aqui, entendemos a relevância dos estudos da performance para o campo educacional. Em vista disso, a partir do desenvolvimento dos estudos de alguns pesquisadores do grupo, inicialmente chamado ELiTe (e atualmente conhecido como Labelit (Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades), vinculado à UFPR e ao CNPq, emergiu um lócus de pesquisa rico e complexo, direcionado a expandir os horizontes do entendimento sobre educação e performance. Os primeiros passos foram marcados pela pesquisa pioneira da professora doutora Michelle Bocchi Gonçalves<sup>5</sup> (Gonçalves, 2016), que abriu caminho para a integração da Performance na Educação como um campo acadêmico robusto e promissor.

De acordo com Gonçalves (2016), o ato pedagógico:

Não pode ser abstraído da realidade, mas necessita assumir a relação entre corpo e presença como instância primordial de interação. A performance apresenta-se, então, como dispositivo capaz de repensar o conhecimento como um ato de criação estética, ou seja, nas relações entre sujeito é que a construção do conhecimento encontra espaço de existência. É na experiência de estar com o outro, na ludicidade da troca humana e no partilhar de vivências que os atos performativos se estabelecem e se cruzam. (GONÇALVES, 2016, p. 85).

Por conseguinte, à medida que o corpo de pesquisa do Labelit expandiu e diversificou-se, tornou-se aparente que a terminologia inicial, de algum modo, não explorava a amplitude das indagações e descobertas. Assim, novas vozes emergiram, tais como BUCH (2019); GABARDO JUNIOR (2020; 2023); ROJAS (2020) e SOUSA

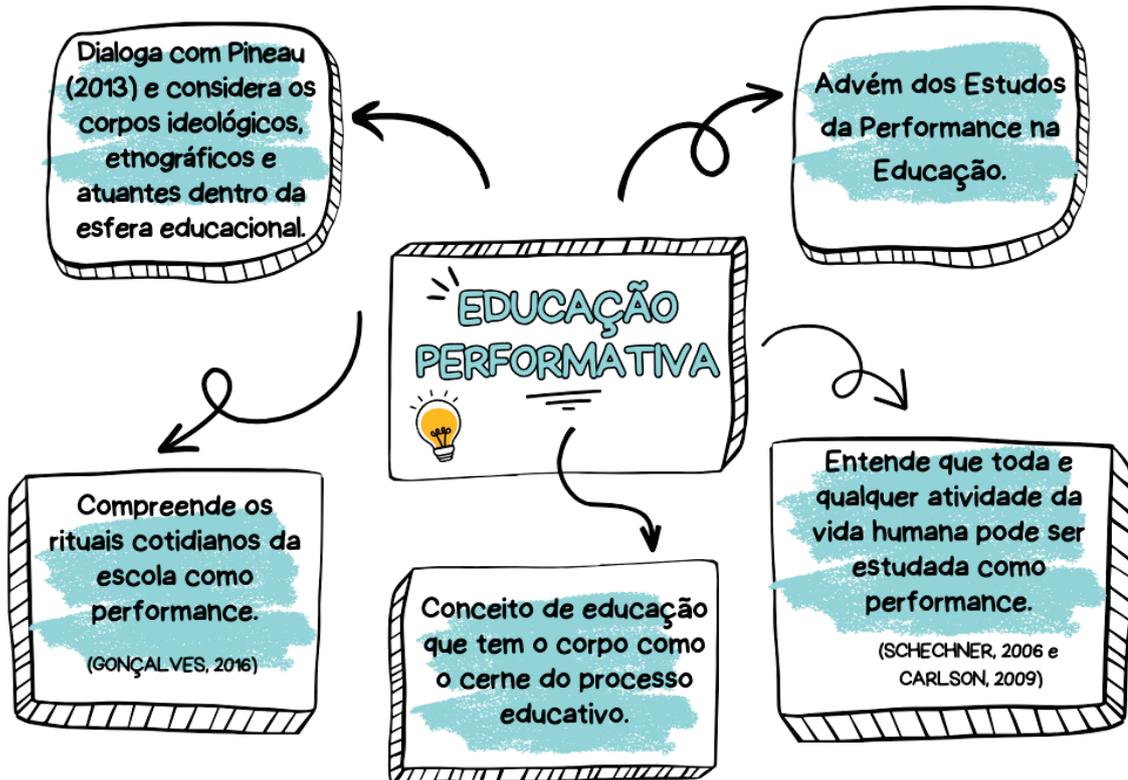
---

<sup>5</sup> Professora da Universidade Federal do Paraná, permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR - Linha de Pesquisa LICORES: Linguagem, Corpo e Estética na Educação). Doutora em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. É Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas - Biotecnologia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e especialista em Ciência e Tecnologia Ambiental (UNIVALI). Realizou Pós-Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI. É líder do Laboratório de estudos em Educação performativa, Linguagem e Teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq) e integra os grupos de pesquisa Processos Formativos e Linguagens na Educação em Ciências da Natureza (UFPR/CNPq) e Contextos da Educação da Criança (UNIVALI/CNPq).

(2021), cada um contribuindo com subsequentes nuances e complexidades ao cenário.

Nesse íterim, o conceito de Educação Performativa emerge como uma imperativa necessidade de expandir a práxis de ensinar e aprender como o foco no corpo. Ele instiga uma reavaliação profunda dos sistemas educacionais estabelecidos e sublinha a importância do corpo não só como objeto de análise, mas como espaço de aprendizagem, intervenção, e experiências vivenciadas no ambiente escolar. Essa perspectiva performativa transcende as abordagens educacionais tradicionais, oferecendo um leque mais amplo de possibilidades pedagógicas. De forma sintetizada, entendemos algumas facetas da Educação Performativa como:

FIGURA 26 – ESQUEMA SINTETIZADO DA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

A Educação Performativa estabelece um diálogo produtivo com a urgência de se considerar os corpos ideológicos, etnográficos e atuantes dentro da esfera educacional. Ela aspira a uma práxis que favorece a presença e a autonomia e que

concebe o educando em sua complexa integralidade, abarcando suas dimensões físicas, sociais, cognitivas, culturais e políticas.

De acordo com Gonçalves, Castilho e Gabardo Junior (2019), a Educação Performativa distancia-se de interpretações mais tradicionais e correntes acerca do conceito de Performance. Comumente, as vertentes mais tradicionais de estudos sobre Performance concentram-se em aspectos vinculados às artes performáticas, à noção de desempenho e à configuração do professor como um mero ator ou atriz em um palco pedagógico. No entanto, a Educação Performativa oferece uma lente analítica mais profunda, percebendo os corpos tanto dos docentes quanto das crianças como agentes de papéis sociais que operam seja de maneira consciente ou inconsciente dentro do ecossistema escolar. Dessa forma,

pensar o corpo e seus valores sociais significa reconhecer seu valor expressivo, criando estratégias metodológicas capazes de dar voz aos corpos desses alunos, abrindo espaços para coletivos que se performam em seus papéis sociais, de modo consciente em relação à sua realidade, e que se tornam capazes de atuar sobre ela de maneira ativa. (GONÇALVES; CASTILHO; GABARDO JUNIOR, 2019, p. 141).

É importante conceber a Educação Performativa não somente como um referencial teórico, mas também como uma abordagem metodológica que entra em diálogo com múltiplos campos de saber. A particularidade dessa abordagem reside na inseparabilidade do corpo do processo educacional em sua totalidade. Como bem apontam os autores, “mover-se requer ir para além da carteira, exige uma interação ampla com o espaço e necessita mexer com as estruturas físicas, senão morais da escola, vinculadas às relações de poder” (GONÇALVES; CASTILHO; GABARDO JUNIOR, 2019, p. 140).

Ao adentrar na esfera do desenvolvimento infantil, é de extrema importância observar que as crianças manifestam formas de aprendizado notavelmente distintas e intrinsecamente dinâmicas quando comparadas aos adultos. É insuficiente para a criança vivenciar práticas tradicionais, pautadas em exercícios, apostilas e memorização. De fato, várias defasagens de aprendizado em adultos podem ser atribuídas à falta de experiências centradas no corpo, algo que é frequentemente abordado na Educação Infantil.

As crianças, por meio da **CORPOREIDADE**, na interação em jogos e brincadeiras, desenvolvem autonomia, senso crítico,

capacidades argumentativas e estabelecem relações interpessoais. Em outras palavras, o corpo em ação durante o ato de brincar constitui uma linguagem em si, sendo uma via pela qual as potencialidades da criança podem ser desenvolvidas de forma significativa. Entretanto, “apesar da criança aprender brincando, não é a simples recreação que atenderá os requisitos necessários e estabelecidos para a Educação Infantil” (ROSA; ARRUDA; GONÇALVES, 2020, p. 67).

A escola terá uma forte influência no modo como a criança conceitua e constrói seu conceito de corpo. Isso porque a escola é umas das primeiras instituições que a criança se relaciona e constitui sua aprendizagem. No que se refere a essa

## ESCOLARIZAÇÃO

do corpo, uma primeira consideração é sobre a estrutura da arquitetura escolar. Escolas são construídas para permanecerem por décadas e décadas, algumas podem ser centenárias. Dado reformas e revitalizações, a configuração do prédio não se altera por completo, e a forma de se conceber educação em um determinado local pode ser influenciado por sua estrutura física.

O espaço escolar é um mediador cultural dos primeiros esquemas cognitivos e motores. A estrutura física da escola poderá determinar práticas pedagógicas que intervirão na forma como o corpo aprende e se movimenta em seu entorno social. Carteiras enfileiradas e quantidade exacerbada que deixa o espaço entre as fileiras pequeno pode denotar uma sala sem interação, ou seja, um corpo acomodado e passivo. Organização espacial para que o olho do professor “tudo possa ver”, atividades mecânicas e de treino que devem ser realizadas de forma individual e com cópia da lousa, entre outras opções, são mecanismos de moldagem de corpo passivo. De acordo com Rosa, Arruda e Gonçalves (2020):

Embora o brincar e atividades com o corpo façam parte da constituição da criança e elementos essenciais para o aprendizado, muitos profissionais da educação não possuem formação específica nessa área e nem habilidades para trabalhar pensando nos corpos infantis. Apenas matérias básicas de alfabetização e conceitos sobre educação não formam um professor da educação infantil. Ter o conceito de educação com o cerne no corpo, faria uma grande diferença para os futuros docentes que atenderão crianças até cinco anos. Um trabalho consciente é possível, porém com leituras e pesquisas sobre o direcionamento de uma aula na educação infantil. (ROSA; ARRUDA; GONÇALVES, 2022, p. 67).

A espacialização da escola enunciará um discurso de poder que classifica (gêneros, graus e características das crianças) e organiza a aprendizagem por meio

da sua estrutura espacial como no caso uma classe ser formada por corredores de carteiras. A arquitetura escolar denota um elemento do currículo que pode ser visível ou invisível, porém, que se manifesta em seu formato arquitetônico, nos elementos simbólicos presentes, nas práticas pedagógicas modeladas e instauradas, na relação com o tempo que marca as ações cotidianas - todas essas questões podem ser internalizadas e aprendidas pela criança por meio dos rituais escolares. Gonçalves, Castilho e Gabardo Junior (2019) exemplificam:

A rotina desses corpos escolarizados está envolta a uma série de acontecimentos, tornando-os institucionalizados. Um exemplo é o toque do sinal sonoro, que marca e regra o tempo cronológico de cada aula, os corpos que se movem ao ouvirem o som e que iniciam conversas novas no pequeno intervalo de tempo entre a troca de professores. O barulho desse sinal sonoro invoca novos deveres, outras formas de organizar os materiais e rege a nova fração de minutos a serem seguidos. (GONÇALVES; CASTILHO; GABARDO JUNIOR, 2019, p. 138).

Nesse ínterim, o corpo da criança é educado, treinado e disciplinado por meio dos rituais escolares, da cultura própria da escola, da arquitetura escolar, da regulação do tempo, na organização das rotinas, entre outros. Portanto, é urgente e necessário repensar as práticas pedagógicas que encarceram os corpos e não consideram a criança como detentora de direitos sobre seu próprio corpo.

Na Educação Performativa, o corpo é visto como ação no mundo, intervenção que recoloca espaços de produção dos saberes, os quais o configuram como referência e centralidade. Repensa o corpo não como mera sequência de movimentos e cuidados, ou dar vida a um corpo acomodado, mas advoga



Assim concebe-se corpo protagonista que enuncia, significa e performa. Corpo e discurso, ambos se constituem, se complementam. Espaço, corpo e movimento determinam a estrutura e funcionamento do discurso.

Em consideração à complexa tessitura das múltiplas performances que perpassam o contexto da Educação Infantil, defendemos a necessidade de adotar um enfoque pedagógico que situe o corpo como eixo central do processo educativo. Compreendendo profundamente que a criança não apenas se comunica, mas também

articula raciocínios, constrói argumentações e se insere socialmente por meio do lúdico (uma dimensão intrínseca à corporeidade em movimento), é urgente uma abordagem corpórea na formação educacional dessa faixa etária.

Koehler, Gonçalves e Gonçalves (2018) alertam acerca da ideia que, para compreender o mundo, a criança necessita apenas construir um pensamento racional a partir de números e letras, mas isso não corresponde às urgências e demandas do sujeito do século XXI, o qual cada vez mais se perde na virtualidade, individualismo e egocentrismo. Segundo os autores, “métodos de ensino voltados ao pensamento linear e fragmentado, que se subdividem em disciplinas dentro de uma estrutura que dificulta a troca entre professores e estudantes, ainda encontram na escola um lugar para existir e reverberar” (KOEHLER; GONÇALVES; GONÇALVES, 2018, p. 123).

Apesar dos significativos avanços nas pesquisas que enfatizam a importância crucial do corpo na aprendizagem e na cognição, é lamentável que o sistema educacional contemporâneo continue, em grande medida, a enfatizar uma abordagem reducionista e mecanicista. Essa abordagem frequentemente prioriza a preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação que valoriza a complexidade humana em todas as suas facetas cognitivas, emocionais, sensoriais e, é claro, corporais.

No contexto da infância, esse cenário se torna ainda mais preocupante. Frequentemente, as crianças são submetidas a rotinas educacionais que parecem espelhar as estruturas de uma jornada de trabalho adulta, relegando-as ao papel de miniadultos em formação. Essa visão limitada de educação restringe-se à construção de conhecimento puramente intelectual, omitindo as ricas experiências humanas que vão muito além do domínio cognitivo-racional. Para tanto, é essencial pensar práticas pedagógicas que alterem o cenário atual.

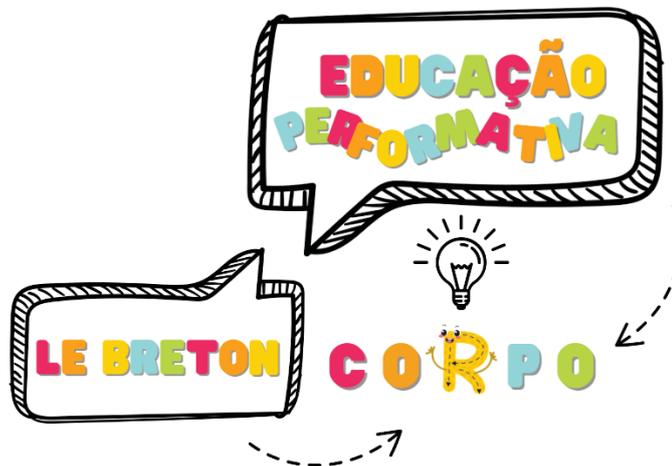
É aí que o teatro e a performance se apresentam como [cor]possibilidades para se pensar uma educação sensível já na pequena infância, ou seja, ao entrar em contato com práticas corporais em caráter experimental, a criança pode vislumbrar outras sensações e ser instigada a processos criativos que se desencadeiam por outras vias que não aquelas mais comuns. A ideia de [cor]possibilidades pode ser concebida então no entre-lugar do corpo e de seus potenciais, atravessando tanto as práticas teatrais quanto a performance das crianças quando estas se colocam em experimentação de si e de seus corpos a partir da mediação do professor. (KOEHLER; GONÇALVES; GONÇALVES, 2018, p. 123).

Os educadores, ao integrarem harmonicamente conceitos e práticas provenientes de diversos domínios do conhecimento pedagógico e, concomitantemente, elevando o corpo como elemento nuclear nas atividades de aprendizagem, não importando qual campo de experiência em questão, confere à prática educativa uma qualidade holística. Essa abrangência multidimensional é de suma importância para atender as variadas e complexas necessidades de desenvolvimento da criança, favorecendo assim um crescimento integral.

### 2.3 SOCIOLOGIA DO CORPO: A EXISTÊNCIA HUMANA É CORPORAL

A Educação Performativa entende-se como um conceito emergencial e processual. Para tanto, dialoga com Le Breton (2012), sociólogo que explicita a relevância da preocupação social com o corpo, em suas muitas instâncias. Para o autor, a Sociologia do Corpo é um campo do conhecimento dedicado à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários.

FIGURA 27 – DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E LE BRETON



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

O autor contextualiza que, no final dos anos de 1960, a crise das modalidades físicas em relação ao homem amplia-se, consideravelmente, como feminismo, revolução social, *body-art*, expressão corporal, a crítica do esporte, entre outros. Um novo imaginário sobre o corpo invade a sociedade, reivindicando a condição corporal. “O corpo lugar do contato privilegiado com o mundo, está sob a luz dos holofotes.

Problemática coerente e até inevitável numa sociedade de tipo individualista que entre numa zona turbulenta, de confusão (...). (LE BRETON, 2012, p. 10).

Assim sendo, como um sociólogo do corpo, Le Breton (2012) explica como se dá a entrada dos estudos sobre o corpo a partir do final dos anos 60, visto que:

Como se sabe, as sociologias nascem em zonas de ruptura, de turbulência, de fala das referências, de confusões, de crise das instituições, numa palavra, lá onde são eliminadas as antigas legitimidades (...). Lá onde é desenhado o fio condutor do pensamento aplicado na compreensão e na determinação de conceitos, naquilo que escapa temporariamente aos modos habituais de idealização do mundo. Trata-se de dar significação à desordem aparente, de encontrar lógicas sociais e culturais. O trabalho, o mundo rural, a vida quotidiana, a família, a juventude, a morte, por exemplo, são eixos de análise para a sociologia que só conheceram o desenvolvimento integral quando as representações sociais e culturais que os dissolviam, até então na evidência, começaram a se modificar suscitando uma inquietação difusa no seio da comunidade. O mesmo aconteceu ao corpo. O final dos anos 1960 assistiu, logicamente e de modo sistemático, a manifestação de abordagens que levaram em consideração, sob diversos ângulos, as modalidades físicas da relação ao ator com o meio social e cultural que o cerca. O corpo faz, assim, sua entrada triunfal nas pesquisas em ciências sociais. (...) (LE BRETON, 2012, p. 11-12).

O corpo ao receber enfoque nas pesquisas, começa a ter um lugar de visibilidade. Entende-se que este corpo produz enunciação, ideias, sentimentos, sentidos, sensibilidades, experiências - percepções que o insere de modo ativo em um dado espaço sociopolítico e cultural. Assim, “antes de qualquer coisa a existência é corporal” (LE BRETON, 2012, p. 7).

Segundo Le Breton (2019), ao discutir a relação entre corpo e simbolismo social, destaca-se uma comparação intrigante entre o nascimento humano e o dos animais. O autor relata episódios envolvendo crianças consideradas como "selvagens", argumentando que, ao nascer, o ser humano apresenta-se mais vulnerável do que os animais. Enquanto esses últimos herdaram instintivamente habilidades cruciais para sua sobrevivência, o ser humano manifesta um estado de inacabamento que transcende o físico, estendendo-se aos âmbitos psicológico, social e cultural. Nesse contexto, a interação com o outro desempenha um papel essencial na formação, manutenção ou transformação do simbolismo corporal humano. Ilustrativamente, um bebê precisa ser reconhecido pelo outro como entidade existente para consolidar-se como sujeito no mundo.

Sobre a ordem simbólica em relação à criança, entendemos que a educação:

visa garantir condições propícias à criança a interiorização dessa ordem simbólica. Em função da cultura corporal do seu grupo, ela modela sua linguagem, seus gestos, a expressão dos seus sentimentos, suas percepções sensoriais etc. O simbolismo enforma seu corpo e lhe possibilita compreender as modalidades corporais dos outros, assim como permite-lhe compartilhar as suas próprias. (LE BRETON, 2019, p. 17).

O corpo serve como uma base para a identidade. As formas como o tratamos são práticas de autoexpressão e comunicação. Le Breton (2012) alude que os corpos são, frequentemente, sujeitos a controles sociais e esses controles se manifestam de diversas maneiras, desde rituais até normas sociais mais amplas.

A história de Amala e Kamala (1920), por ser a mais rica em documentação, é descrita com mais detalhes no livro. Em suma, as duas crianças foram encontradas em uma região florestal de Midnapore, junto com 3 lobos adultos e 2 lobos filhotes. Pressupõe-se que as crianças haviam sido acolhidas pelos lobos durante algum tempo. Mais tarde, dado o fato de terem sido encontradas pela família do pastor Singh, eles as adotaram.

Na condição física das meninas verificou-se: maxilares proeminentes, dentes compridos e cortantes, caninos longos e pontiagudos, olhos brilhantes na penumbra, articulações inflexíveis nos joelhos e quadris. Além disso, foi percebido aspectos no plano sensorial (desenvolvimento do faro e audição), no plano expressivo (a língua pendente, respiração ofegante) e no plano das técnicas corporais (andar sobre quatro patas e sorver líquidos com a língua). Posto isso, as modalidades de expressão da criança abrigada por um animal mostram, com eloquência, que os seres humanos são modelados pelo seu meio de inserção e que tais práticas serão expostas no corpo.

Le Breton (2019) conclui que:

A educação das crianças ditas “selvagens” apresenta, em sinais crescentes, o processo de aquisição que faz de cada criança um indivíduo conforme, em sua própria singularidade, à cultura perceptiva e gestual do seu grupo. No entanto, uma necessidade antropológica preside ao desenvolvimento desta faculdade: a marca que o Outro deixou nas fibras do corpo. O homem não existe sem a educação que modela sua relação com o mundo e com os outros, seu acesso à linguagem e que simultaneamente molda as mais íntimas aplicações de seu corpo. A criança selvagem ensina que, se a socialização da simbologia corporal, ou melhor, da simbologia aferente ao relacionamento com o mundo, exige a presença de outras pessoas, ela implica sua posterior permanência. (LE BRETON, 2019, p. 42).

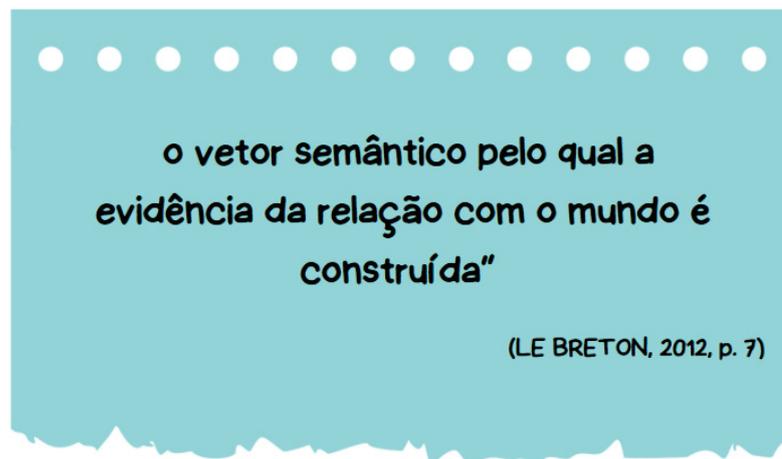
Com base no exposto, nos interessa o papel que a educação escolar possui a moldar a relação do homem com o mundo e com os outros, pelas

## MARCAS

incutidas nas fibras de seu corpo. Assentada na fundamentação teórica de David Le Breton, sobre os estudos da Sociologia do Corpo, é imperativo compreender que o corpo não é apenas um conduto passivo de saberes formais. Ao contrário, é também uma entidade relacional que constrói significados em diálogo com os outros e com as instituições.

Para Le Breton (2012), o corpo pode ser lido e interpretado. Ele não é apenas biológico, o corpo é:

FIGURA 28 – CONCEITO DE CORPO PARA LE BRETON



FONTE: Produção gráfica da autora; Le Breton (2012).

Todas as ações da vida humana, inclusive a experiência da escolarização infantil, são profundamente mediadas pela corporeidade. É através da atividade perceptiva, quer seja vendo, ouvindo, sentindo, tocando ou experimentando sabores, que a criança significa e interpreta o mundo ao seu redor. Nesse sentido, frequentar a escola não é apenas um ato de aprendizagem cognitiva, é também uma forma de

## CORPORIFICAR

o conhecimento, uma vez que essa experiência é integralmente mediada pelo corpo da criança.

Dado esse contexto apresentado, cabe à escola, como instituição legitimada pela sociedade para a sistematização do conhecimento formal, assumir uma responsabilidade crítica que vai além do intelecto. Essa inclui a reflexão sobre o complexo entrelaçamento das relações socioemocionais e corporais estabelecidas

em seu ambiente. Entre elas, destacam-se os rituais institucionalizados, as posições-sujeito vivenciadas e impostas, bem como as ideologias que permeiam o espaço educativo. A natureza dessas relações não apenas molda o intelecto, mas também marca as fibras do corpo da criança, influenciando assim tanto a sua autopercepção quanto a sua interação com o mundo externo.

O ingresso no ambiente escolar representa, frequentemente, um ponto de mudança na vida da criança, marcado por uma série de emoções ambíguas. A incerteza quanto aos códigos comportamentais a serem seguidos, tanto individualmente quanto em relação aos outros, gera uma sensação de desconforto, angústia e em alguns casos não pertencimento. Esse período de transição e adaptação, é também um processo de ruptura com a família e de confronto com o sentimento de experienciar um novo contexto social.

Os comportamentos emocionais das crianças, relacionados a esse processo, serão variadas, algumas manifestam tristeza, outras podem reagir com agressividade ou euforia. Comportamentos inesperados e extremos, como chutes e gritos, tendem a ser moderados à medida que a escola se incorpora à rotina da criança, transformando os que, inicialmente, corriam sem parar, em sua casa, em "um aluno" escolarizado. De acordo com o autor:

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. (LE BRETON, 2012, p. 7).

Aqui, é relevante retomar o conceito de "rituais" em Schechner, como "memórias em ação" (LIGIÉRO, 2012, p. 49), que têm a capacidade de ordenar e dar sentido à experiência humana. Do nascimento à morte, estamos imersos em uma tessitura complexa de rituais e cerimônias que ajudam a estruturar nossas vidas. O primeiro dia de aula, nesse contexto, pode ser entendido como um rito de passagem que, com o tempo, se converte em uma rotina mais segura e previsível, contribuindo para a sedimentação de um sentimento de ordem tanto na escola quanto nos corpos das crianças.

Conforme explicita Le Breton (2016, p. 113) "o homem domestica seu modo de viver". Nesse sentido, a repetição de rituais e rotinas cria uma sensação de controle

e estabilidade, tanto do corpo quanto dos acontecimentos circundantes. Desse modo, a escola não é apenas um espaço de apropriação de conhecimentos formais, mas também um complexo campo de socialização, onde rituais e rotinas contribuem para a construção identitária e a ordenação corporal das crianças.

A criança, por meio de seu corpo, apropria-se da sua existência, traduzindo-a para os outros mediante a sistemas simbólicos, “ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma (...)” (LE BRETON, 2012, p. 7). Seja o corpo emissor ou receptor, ele produz sentidos inserindo a criança de forma ativa no espaço social e cultural. Dessa forma, para o autor, existir significa em primeiro lugar:

mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros. (LE BRETON, 2012, p. 8).

Em continuidade, Le Breton (2012) explica que é:

FIGURA 29 – CORPOREIDADE



FONTE: Produção gráfica da autora; adaptado de Le Breton (2012).

Com base na afirmação de Le Breton (2012, p. 8), que existir é também transformar o meio graças a soma dos gestos eficazes, nos cabe perguntar: qual o papel do gesto na corporeidade da criança? Le Breton (2019) nos esclarece que “gesto não se reduz a uma pura gesticulação desprovida de sentido, entende-se que

ele desempenha uma função significativa” (LE BRETON, 2019, p. 46). O gesto move o mundo mediante seu efeito simbólico. “O gesto é uma figura da ação, ele não é um simples acompanhamento decorativo da palavra” (LE BRETON, 2019, p. 47).

Compreendemos que pela corporeidade a criança faz do mundo a extensão de sua experiência. Tal corporeidade está relacionada à percepção dos próprios corpos, bem como à maneira como essa percepção molda a interação com o mundo. Permeada pelos movimentos, trata-se de uma compreensão integrada do corpo que abrange tanto dimensões físicas quanto psicológicas, emocionais, culturais e sociais. Quando pensamos sobre movimentos no contexto da corporeidade, estamos abordando várias dimensões inter-relacionadas, como:

FIGURA 30 – DIMENSÕES INTER-RELACIONADAS DO MOVIMENTO



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

Assim sendo, a corporeidade e os movimentos estão profundamente ligados. Através dos movimentos, as crianças experienciam a realidade e, ao mesmo tempo, expressam sua interioridade e interagem com o ambiente e com os outros. Como dito no capítulo introdutório, o movimento é a primeira linguagem da criança, sua primeira

expressão com o mundo. Entretanto, nem todo movimento é gesto. O gesto é entendido, conforme Le Breton (2019), como um movimento que carrega um significado específico, comunicativo ou simbólico.

Compreender movimentos e gestos na educação da criança é essencial para que elas concebam não apenas o mover de seus corpos, mas também como os gestos são significativos para comunicar ou expressar suas ideias e emoções. Além disso, ao valorizar os gestos no contexto educacional, pode-se também cultivar uma apreciação mais profunda das diversas culturas e das maneiras como diferentes sociedades se comunicam e interagem por meio de seus corpos.

Dessa forma, a perspectiva da Sociologia do Corpo de Le Breton (2019) pode colaborar com uma educação que integra o desenvolvimento corporal no currículo. Assim posto, o diálogo entre a Educação Performativa e Le Breton favorece a compreensão da centralidade do corpo na educação, incentiva professores e instituição educativa a compreender os movimentos como primeira linguagem da criança, interpreta os ritos e rotinas escolares, ajudando as crianças a lerem o mundo social ao seu redor, motiva a implementação de programas performativos que focam nas experiências corporais como parte integral de sua aprendizagem e propicia o entendimento do corpo como espaço de controle, para refletir e desconstruir práticas escolares que possam reforçar estigmas ou normas sociais prejudiciais.

## 2.4 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL

Os lugares e posições que as crianças ocupam na sociedade estão relacionados às concepções de criança e infância geradas no seio social. As necessidades atendidas e os direitos conquistados, estruturam-se à medida que a visibilidade e reconhecimento da criança emergem no cenário social. Mais que um momento biológico, trata-se de uma construção histórica, social e cultural.

Concepções em relação aos papéis familiares, mudanças significativas nas estruturas de trabalho e transformações substanciais na sociedade têm impactado o espaço e a posição conferida à criança. Historicamente, a infância se desdobrava no âmbito doméstico, num contexto de aprendizado e formação centrado na família. Contudo, evoluções sociais e educacionais consolidaram a escolarização como um direito fundamental e um componente integral da Educação Básica.

A Sociologia da Infância (SI) é emblemática na defesa dos direitos das crianças, propondo novas perspectivas sobre seu papel, sua voz e sua participação ativa na sociedade. Surgida entre as décadas de 1980 e 1990, essa disciplina rompe com visões individualizantes e psicológicas que buscam estabelecer categorias universais para a compreensão da infância, reconhecendo a criança como um ator social e histórico, uma produtora de cultura que interage de maneira única, conforme sua categoria geracional.

A crítica que a SI dirige à psicologia do desenvolvimento, especialmente às teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, fundamenta-se na premissa de que tais teorias propagam um modelo uniforme de desenvolvimento infantil. Esse modelo, aplicado em escolas e outras instituições educacionais formais, estrutura tempos e espaços educativos baseando-se numa lógica industrial, sem considerar as variáveis históricas e contextuais ao desenvolvimento infantil. Cada criança se desenvolve em um tempo específico e em um contexto social e cultural particular, o que a torna profundamente suscetível às nuances sociais e culturais do ambiente em que está inserida.

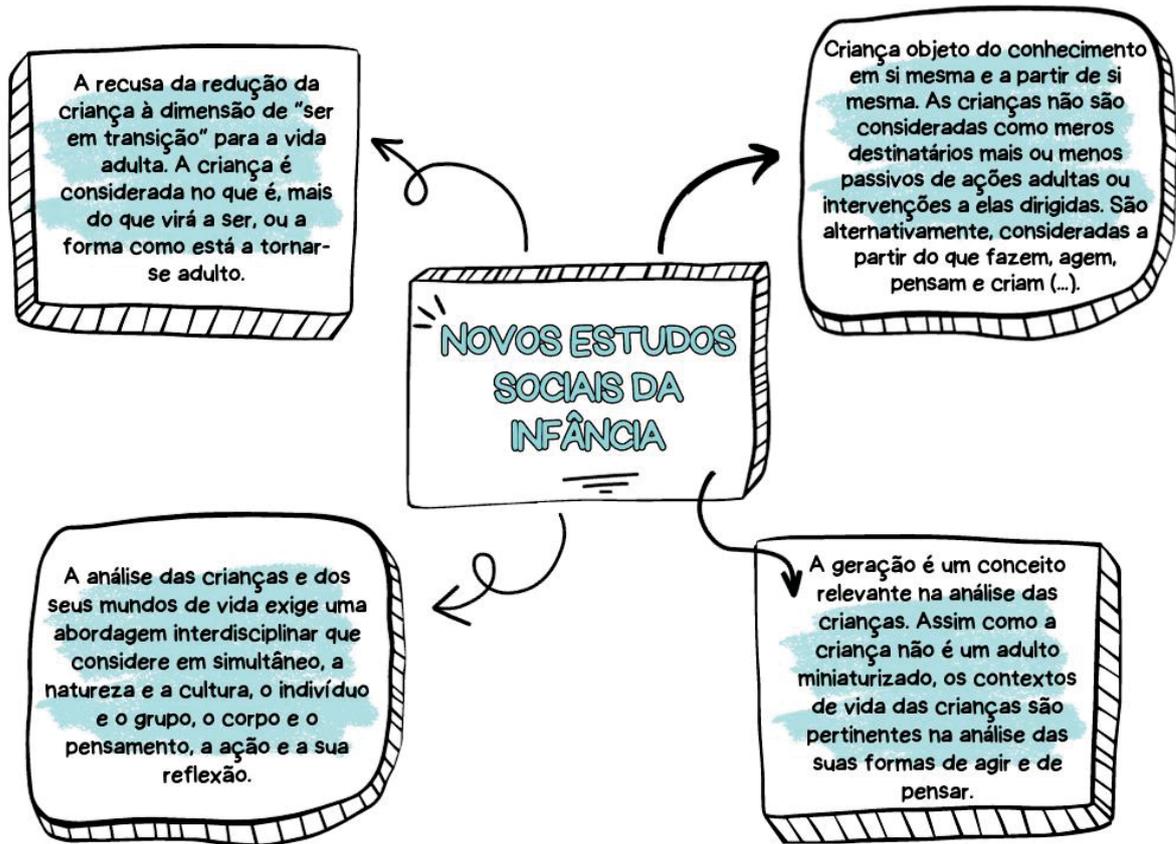
Esse campo de estudo tem contribuído substancialmente para uma compreensão mais abrangente e plural da , reconhecendo as diversas facetas da experiência infantil e promovendo uma visão mais inclusiva e diversificada da criança na sociedade. Enfatiza-se que as crianças são construtoras de significados e ativas do mundo ao seu redor, detentoras de uma agência própria e capazes de influenciar seus contextos sociais, culturais e familiares.

A Sociologia da Infância não só lança luz sobre a complexidade e diversidade da experiência infantil, mas também reitera a necessidade de políticas públicas, práticas educacionais e estruturas sociais que reconheçam e valorizem as múltiplas dimensões da vida das crianças.

Entretanto, há autores no interior da SI, como no caso de Prout (2010), que defendem uma visão mais integrada da infância. Para ele, confrontar as teorias de desenvolvimento infantil, muitas das quais são apoiadas em premissas biológicas reducionistas, sem expandir o escopo da própria SI, pode ser contraproducente. Segundo o autor, seria substituir o reducionismo biológico pelo sociológico. Assim, se faz necessário interligar os pontos de conexão entre as áreas, considerando aspectos biológicos, sociais e culturais. A infância não seria uma entidade pura, determinada e estável, mas heterogênea, híbrida e complexa.

Nesse sentido, autores como Prount (2010) e Sarmiento (2008), trazem em seus textos o conceito de “Novos estudos sociais da infância”, como também Estudos da Criança. Esse campo interdisciplinar do conhecimento oriundo da Sociologia da Infância pode ser apresentado de acordo com quatro pressupostos:

FIGURA 31 – PRESSUPOSTOS DOS NOVOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA



FONTE: Produção gráfica da autora; Sarmiento (2008).

Os Novos estudos sociais da infância reconhecem as crianças como atores sociais ativos e competentes, capazes de influenciar e ser influenciadas pelo mundo ao seu redor. Em vez de conceber a infância como uma fase de preparação para a vida adulta, esses estudos contemporâneos valorizam as experiências e perspectivas das crianças no presente, reconhecendo a infância como uma categoria social e cultural significativa em si mesma. Esse paradigma promove uma visão de infância contextualizada, entendendo que as vivências infantis variam amplamente com base em fatores como cultura, classe, gênero e geografia e que a análise das crianças e de seus mundos deve ser interdisciplinar.

Pesquisas com crianças, que têm como base os Novos estudos sociais da infância, buscam uma perspectiva não adultocêntrica e horizontalidade com as crianças nas relações de investigação. Por esse viés, a presente pesquisa dialoga com os pressupostos apresentados. Além disso, entende que as crianças mesmo limitadas por forças sociais que quase sempre não controlam, ou mesmo não compreendem, pensam e agem no mundo que as cerca. Para tanto, tais ações se constituem em seus corpos, sendo que, ao fazer parte da categorial geracional infância, este não é um processo linear, unidirecional ou individual, e sim complexo, relacional e corpóreo que se dá no entrelaçamento de suas relações com o outro, consigo mesmas e com o meio que as cerca.

## 2.5 A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE HENRI WALLON: O PAPEL DO CORPO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Em consonância com os Novos Estudos Sociais da Infância, é fundamental conceber a criança não apenas como um ser em formação, mas como um indivíduo que já possui sua própria identidade, pensa, sente, age e se comunica. Apesar de ainda necessitar do amparo e cuidado dos adultos, a criança demonstra competência e capacidade de atuação no contexto social em que vive.

Nessa perspectiva, é imprescindível introduzir à discussão as contribuições de Henri Wallon e sua teoria da Psicogênese da pessoa completa. Das teorias presentes na psicologia do desenvolvimento, o autor foi escolhido para fazer parte do escopo teórico desta tese, por focar uma compreensão integral da formação do ser humano.

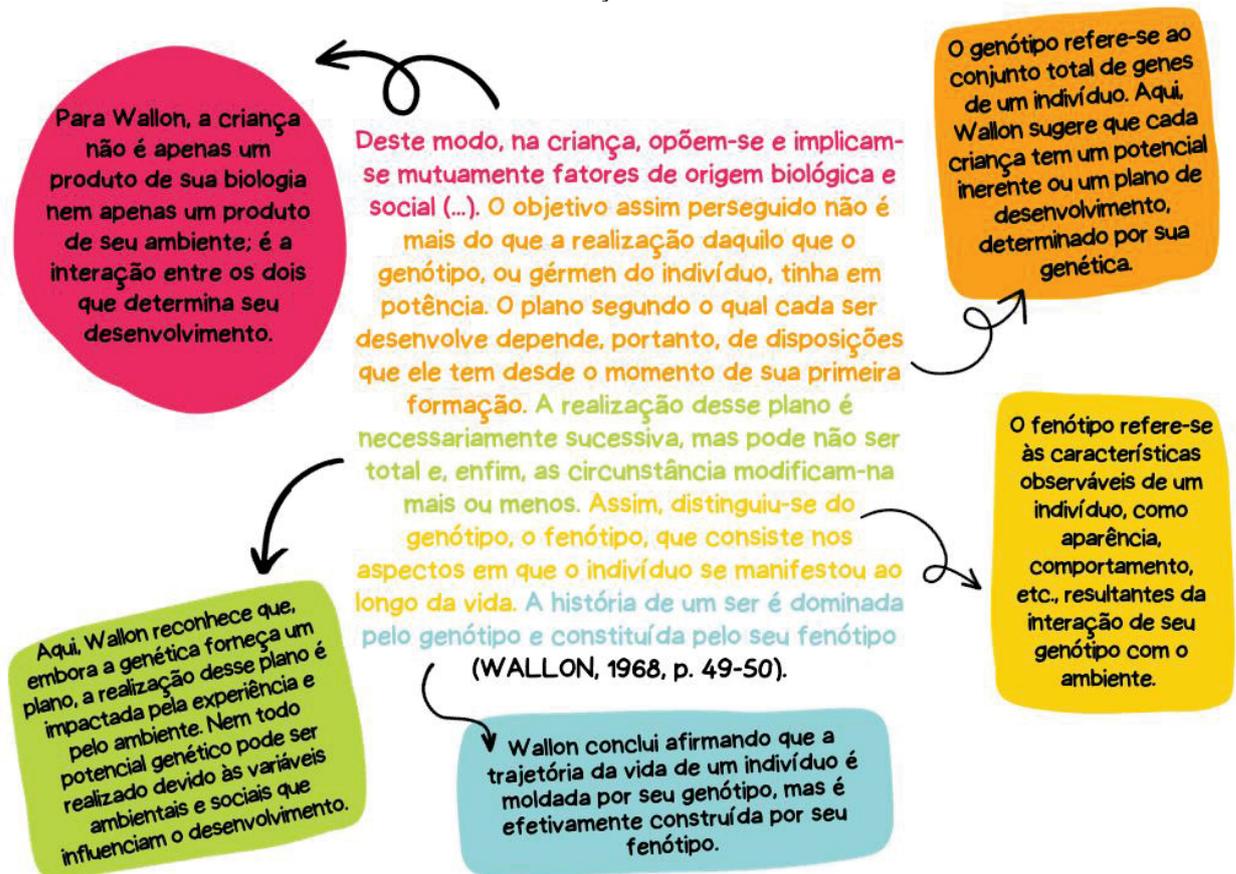
Não é o objetivo desta pesquisa contemplar toda a teoria de Wallon (1968), porém se ampara em alguns dos seus princípios fundamentais, sendo um deles a integração entre afetivo e cognitivo. Ele defendia que a cognição e a afetividade são indissociáveis no desenvolvimento humano.

O autor compreendia o desenvolvimento humano por estágios. Ele propôs que tais estágios são marcados por conflitos e superações. Cada estágio tem predominância de um campo funcional.

Para Wallon (1968), a emoção tem um papel central na constituição do sujeito. Ela é o primeiro meio de comunicação da criança e um motor primordial para seu desenvolvimento. O autor também compreendia a relação da influência do meio

social. Para ele, o meio em que a criança está inserida, incluindo família, escola e sociedade, desempenha um papel crucial em seu desenvolvimento. A criança é um ser fundamentalmente social e seu desenvolvimento está profundamente enraizado nas interações com os outros.

FIGURA 32 – INTEGRAÇÃO ORGANISMO-MEIO



FONTE: Produção gráfica da autora; Wallon (1968).

Ao contrário de outros teóricos, Wallon (1968) enfatizou que o desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas sim por meio de uma série de saltos e regressões. Assim, momentos de crise são vistos como etapas normais e necessárias do desenvolvimento. Além disso, o corpo, para o autor, não é apenas um instrumento, mas é também o primeiro meio de expressão e relação da criança com o mundo. Ele vê a motricidade como um elemento vital no desenvolvimento da criança.

Wallon (1968) oferece uma visão integral do desenvolvimento infantil, em que ele contempla os campos funcionais da afetividade, cognição e movimento. Em sua

teoria, a pessoa completa não somente engloba e inter-relaciona esses campos, mas ela mesma é vista como uma entidade funcional.

Essa abordagem destaca a interação entre as emoções, pensamentos e ações da criança, enfatizando sua capacidade de se adaptar e aprender a partir das interações com o mundo à sua volta. Portanto, ao invés de ver a criança apenas como um receptor passivo de aprendizado, Wallon (1968) a coloca no centro de seu próprio processo de desenvolvimento, onde ela ativamente constrói e molda seu entendimento e relação com o mundo.

FIGURA 33 – CAMPOS FUNCIONAIS DA TEORIA DA PSICOGÊNESE DA PESSOA COMPLETA



FONTE: Produção gráfica da autora; adaptado de Wallon (1968).

O campo da Afetividade refere-se ao domínio das emoções, sentimentos e paixões da criança. É a capacidade do ser humano ser afetado pelo mundo externo e interno. Para Wallon (1968), a afetividade é fundamental, especialmente nas fases iniciais do desenvolvimento, nas quais as crianças se expressam principalmente por meio de comportamentos emocionais.

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu, intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, 1968, p. 149-150).

O campo da cognição é o domínio do conhecimento, do pensamento lógico, da percepção, da memória, entre outros. A cognição refere-se à forma como a criança compreende e interpreta o ambiente em que convive.

Através da linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, pela sua presença, se impõe à percepção. Ela fornece à representação das coisas que já não existem ou que poderiam existir o meio para serem evocadas, e confrontadas entre si e com o que é atualmente sentido. Ao mesmo tempo que reintegra o ausente no presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente. (WALLON, 1968, p. 186).

O campo do movimento envolve as ações, habilidades motoras e comportamentos físicos. Para Wallon (1968), a motricidade é essencial na infância, pois é através dela que a criança inicialmente interage e aprende sobre o mundo à sua volta.

O movimento começa já na vida fetal. Na ontogênese, com efeito, as funções começam a esboçar-se com o desenvolvimento dos tecidos e dos órgãos correspondentes, antes de se poderem justificar pelo uso. É por altura do quarto mês de gravidez que a mãe começa a dar-se conta das primeiras deslocações ativas da criança. (WALLON, 1968, p. 156).

Durante as primeiras fases do desenvolvimento infantil, os campos funcionais de afetividade, cognição e movimento atuam de forma interdependente, embora, em momentos distintos, há predominância de um deles. Nos primeiros meses de vida da criança, a afetividade é o campo dominante. Isso é evidente nas intensas interações emocionais que ela estabelece com seu cuidador, nas reações a estímulos e nas expressões primárias de prazer ou desconforto. Entretanto, à medida que a criança cresce, a predominância desses campos começa a se alternar, refletindo as mudanças e complexidades do seu desenvolvimento.

É interessante destacar que em todas as atividades e fases, as funções relativas aos três campos: afetividade, cognição e movimento, estão integradas. Elas não operam de forma isolada, ao contrário, influenciam-se mutuamente, contribuindo para uma experiência multifacetada do mundo. Segundo Wallon (2023), ao longo da trajetória de desenvolvimento, a criança atravessa diferentes estágios:

FIGURA 34 – ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO - HENRY WALLON

Estágio	Predominância do campo funcional e da direção <sup>2</sup>	Indicadores	Principais aprendizagens
Impulsivo (nascimento a 3 meses) e Emocional (3 meses a 1 ano). <sup>1</sup>	Motor-afetivo Centrípeta (o conhecimento de si)	<p>Impulsivo: respostas às sensibilidades intero e proprioceptivas: atividade generalizada do organismo, movimentos reflexos e impulsivos;</p> <p>Simbiose fisiológica, afetiva e cognitiva (em prolongamento à simbiose fetal);</p> <p>Respostas à sensibilidade exteroceptiva: pela resposta do outro, atividades descoordenadas vão se transformando em sinalizações cada vez mais precisas para expressar bem-estar e mal-estar: medo, alegria, raiva, etc;</p> <p>Movimentos descoordenados: movimentos expressivos, atividades circulares;</p> <p>Consciência corporal.</p>	O que eu sou? Recorte corporal.
Sensório-motor (12 a 18 meses) e Projetivo (18 meses a 3 anos).	Cognitivo Centrífuga (para o conhecimento o do mundo exterior).	<p>Marcha e fala;</p> <p>Movimentos instrumentais (praxias), comunicação simbólica;</p> <p>Exploração sistemática do real: pegar, montar, desmontar, nomear, identificar, localizar;</p> <p>Atividade circular mais elaborada: coordenação mútua dos campos sensoriais e motores (ajustamento do gesto aos seus efeitos); ato motor completa o ato mental, dando mais expressividade a ele;</p> <p>Movimentos projetivos: mimetismo, imitação e simulacro (prenúncios da representação).</p>	Eu sou diferente dos objetos.
Personalismo (3 a 6 anos).	Afetivo. Centrípeta.	<p>Progresso das respostas à sensibilidade exteroceptiva; Três características marcantes nas relações interpessoais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• oposição ao outro (relações negativistas) - recusa e reivindicação;</li> <li>• sedução ou idade da graça (relações sedutoras);</li> <li>• imitação (relações imitativas para usar o outro, que antes negou, como modelo para ampliar as competências);</li> </ul> <p>Inércia mental (totalmente absorvida por suas ocupações do momento) pode levar a: atividade de instabilidade; atividade de perseveração;</p> <p>Aparecimento de ciúmes e paixão.</p>	Eu sou diferente dos outros. Consciência de si.

Categorial (6 a 11 anos)	Cognitivo Centrífuga	Disciplina mental de concentração, atenção; No plano motor: gestos mais precisos, elaborados mentalmente com previsão de etapas e consequências; Superação lenta do sincretismo em 2 etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamento pré-categorial (até cerca de 9 anos), ainda marcado pelo sincretismo. O par é a unidade menor de pensamento (um par interage com os outros pares, por vezes em sequências extravagantes, podendo ocorrer encadeamento fabulatório);</li> <li>• Pensamento categorial (a partir dos 9 anos): formação de categorias intelectuais. Tarefas essenciais de conhecimento: definir e explicar (um objeto se define quando se recorta e diferencia dos demais; só se explica quando as relações estão claras). Tarefa árdua, tanto da definição, como da explicação.</li> </ul>	O que é o mundo? Descoberta das semelhanças e diferenças entre objetos, ideias, representações.
Estágio	Predominância do campo funcional e da direção <sup>1</sup>	Indicadores	Principais aprendizagens
Puberdade e Adolescência (acima de 11 anos)	Afetivo Centrípeta.	Última e movimentada etapa que separa a criança do adulto; Fortalecimento do pensamento categorial; Apreensão da noção de tempo futuro completa a consciência de si; Alteração do esquema corporal; Ambivalência de sentimentos; Questionamentos de valores.	Quem sou eu? Quais meus valores? Quem serei no futuro? Consciência temporal.
Adulto	Equilíbrio entre afetivo e cognitivo.	Definição de valores; Comportamentos de acordo com os valores assumidos; Responsabilidade pelas consequências de seus valores e atos; Controle cortical sobre as situações que envolvem cognitivo-afetivo-motor.	Eu sei quem sou e o que esperam de mim.

<sup>1</sup>As idades apresentadas são as indicadas pela teoria.

<sup>2</sup>A partir do primeiro estágio, a teoria se ateu ao jogo da predominância afetivo versus cognitivo.

FONTE: Produção gráfica da autora; adaptado de Mahoney; Almeida (2005).

Para compreender a relação dos campos funcionais e os estágios de desenvolvimento, é importante contemplar as três leis de Wallon: alternância, predominância e integração. Essas leis ajudam a explicar as dinâmicas e inter-relações entre esses campos ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento. São elas que governam as transições e predominâncias desses campos discriminados na sequência.

Lei da **ALTERNÂNCIA**: os campos funcionais não se desenvolvem de maneira linear ou isolada. Em vez disso, eles alternam sua predominância ao longo do desenvolvimento. No estágio impulsivo-emocional, a afetividade é altamente dominante. No estágio sensório-motor e projetivo, o movimento e a ação são mais proeminentes, embora a cognição e a afetividade ainda estejam presentes.

Lei da **PREDOMINÂNCIA**: em cada estágio de desenvolvimento, um dos campos funcionais é mais proeminente ou dominante do que os outros. No entanto, os outros campos ainda estão ativos e influenciam o desenvolvimento. No estágio do pensamento categorial (por volta dos 6-7 anos de idade), a cognição começa a se tornar mais dominante, mas isso não significa que a afetividade e o movimento sejam excluídos. Eles continuam a influenciar o comportamento e o aprendizado da criança, mas a cognição assume um papel mais central.

Lei da **INTEGRAÇÃO**: conforme a criança avança de um estágio para o outro, as habilidades e capacidades de um campo funcional são integradas e se tornam parte da base sobre a qual os outros campos se desenvolvem. As habilidades motoras desenvolvidas em estágios anteriores são integradas e se tornam a base para atividades mais complexas em estágios posteriores, como escrever ou desenhar. Da mesma forma, a afetividade continua a influenciar a cognição e o movimento, mesmo quando não é o campo predominante.

Quanto aos estágios de desenvolvimento, não há uniformidade no tempo de duração, pois os fatores orgânicos são responsáveis pela sequência entre os estágios e tais fatores tem relação com o contexto em que cada criança está inserida. Além disso, é importante ressaltar que a idade proposta em cada estágio não é o principal indicador referente a ele. As características dos estágios se expressam por meio de conteúdos determinados culturalmente. Os estágios não são lineares e a criança pode regredir antes de avançar para o próximo.

No que se refere ao desenvolvimento infantil, a emoção, para Wallon, tem um papel central. Por meio dela, entendemos que os primeiros contatos entre a criança e o ambiente são de ordem afetiva. É na ação sobre o meio humano que deve ser

buscado o significado das emoções. Para o autor, a emoção é a resposta do corpo àquilo que o afetou externamente e sua expressão ocorre por meio do corpo.

Nesse sentido, as emoções e sentimentos são manifestações da vida afetiva. As emoções, diferentemente da afetividade, envolvem uma série de alterações orgânicas ocorridas no corpo: mímica, gestos, postura. Elas vão contribuir para o desenvolvimento das funções intelectuais, na medida em que, por meio das interações sociais, possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura, ou seja, o que inicialmente a criança expressava por meio da emoção (exemplo: choro ou grito), passa a ser exteriorizado pela linguagem aprendida em seu contexto social.

A relevância das emoções é percebida também pela motricidade expressiva, ou seja, dimensão afetiva do movimento. Wallon (2023) proporciona uma análise diversa do ato motor, propondo, entre outras coisas, que o movimento desempenha uma função primordial tanto na afetividade quanto na cognição.

A articulação entre movimento e musculatura é destacada por Galvão (1995). Ela explica que Wallon associa a investigação do movimento diretamente à do músculo, o propulsor principal dessa ação. A musculatura assume dois papéis essenciais: a função cinética, responsável pela modulação do estiramento e encurtamento das fibras musculares, e a função postural, que administra as nuances na tensão muscular. Nas palavras da própria autora, “antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (GALVÃO, 1995, p. 69).

Embora algumas teorias de desenvolvimento enfrentem críticas por, aparentemente, enfatizarem de forma excessiva os aspectos físicos e biológicos, em certos momentos da pesquisa com crianças, torna-se necessário abordar os elementos relacionados ao movimento. Esses não são apenas de natureza estética ou cultural, mas também física, visto que exercem uma influência significativa no desenvolvimento afetivo e cognitivo infantil.

No universo infantil, as regulações tônicas garantem estabilidade e equilíbrio. A esfera tônica está profundamente ligada à motricidade cinética, representando o movimento em si. É também fundamental compreender que a função postural se correlaciona diretamente com aspectos intelectuais. As variações do tônus refletem o pensamento. Por exemplo, quando uma criança manuseia e brinca com um brinquedo de maneira despreocupada, sua musculatura revela um estado relaxado. Contudo, se alguém tentar remover esse brinquedo sem seu consentimento, a criança exibirá, por

meio de seu tônus muscular, uma rigidez e tensão, que é um retrato claro de seu desagrado e frustração. Em outras palavras, qualquer variação no tônus muscular é, de fato, um reflexo concreto de seu processo cognitivo interno.

Dessa forma, é importante ressaltar que a escolha de Henri Wallon como referência teórica para este trabalho não é coincidência. Em um cenário educativo que valoriza a Educação Performativa, no qual o corpo é o eixo central de todo processo pedagógico, Wallon surge como uma voz imprescindível. Sua compreensão do desenvolvimento infantil não é fragmentada, mas sim integrada, reconhecendo a interconexão entre emoção, cognição e movimento. Essa visão integral ressoa profundamente com os princípios da Educação Performativa, que vê o corpo não apenas como um instrumento, mas como um participante ativo e vital no processo de aprendizagem. Assim, ao dialogarmos com fundamentos de Wallon, estamos não apenas expandindo nossa compreensão sobre o desenvolvimento infantil, mas também estabelecendo um diálogo com os paradigmas educativos contemporâneos que reconhecem o corpo como o cerne da experiência pedagógica.

## 2.6 INTEGRANDO AS TEORIAS: UM ENTENDIMENTO MULTIDIMENSIONAL DA CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO

Começamos este capítulo com a pergunta: De que corpo estamos falando? Logo nas próximas linhas, anunciamos que é o corpo da criança pequena que busca dar novos sentidos à sua aprendizagem, um corpo que na sua

**EVOLUÇÃO** se faz **TRANSFORMAÇÃO**

Para tanto, propomos o diálogo da Educação Performativa com Le Breton, com os Novos estudos sociais da criança e com a teoria psicogenética de Henri Wallon. Ao nos depararmos com diversas perspectivas e abordagens em educação, torna-se evidente a necessidade de um diálogo integrativo, que possa oferecer um entendimento mais aprofundado sobre a corporeidade na educação.

A Educação Performativa se mostra um conceito central nesta pesquisa, não só pela sua ousadia em questionar os moldes tradicionais, mas também por sua capacidade de ressaltar o corpo como um espaço significativo de aprendizado, interação e descoberta.

Propõe-se uma conexão com Le Breton, pela contribuição valiosa do autor ao debater a corporeidade humana sob um prisma social e cultural. Quando ele destaca o corpo como o "eixo da relação com o mundo", ressoa diretamente com a perspectiva performativa, que considera o corpo como eixo central do processo educativo. Seu pensamento proporciona novas compreensões para que os educadores possam enxergar além das simples ações físicas, percebendo nas manifestações corporais das crianças suas interpretações, questionamentos e experiências com o mundo ao seu redor.

Nesse âmbito, os Novos Estudos Sociais da Infância são um chamado à revolução. Ao propor uma relação mais horizontal com as crianças e valorizar suas experiências e vozes, essa perspectiva nos lembra que as crianças são agentes ativos de seu aprendizado. Em sua corporeidade, manifestam-se seus entendimentos, questionamentos e desejos, refletindo a dinâmica relacional e complexa com o mundo que as cerca.

Por fim, Wallon, cuja escolha foi intencional, se encaixa perfeitamente nessa tessitura ao trazer uma visão integrada do desenvolvimento infantil. Sua abordagem, que engloba emoção, cognição e movimento, é um diálogo poderoso com a Educação Performativa, reiterando a ideia de que o corpo é o protagonista na vida da criança.

Ao alinharmos essas teorias, encontramos um caminho propício para uma compreensão multidimensional da corporeidade na educação. Esse entrelaçamento teórico nos oferece uma visão renovada, onde o corpo se estabelece como um território de aprendizado, expressão e transformação. E é com esse entendimento que podemos avançar, reconhecendo cada gesto e movimento como partes fundamentais do processo educativo.



### 3 A NATUREZA PARTICIPATIVA DA PESQUISA:

## CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS



O que pode o corpo na

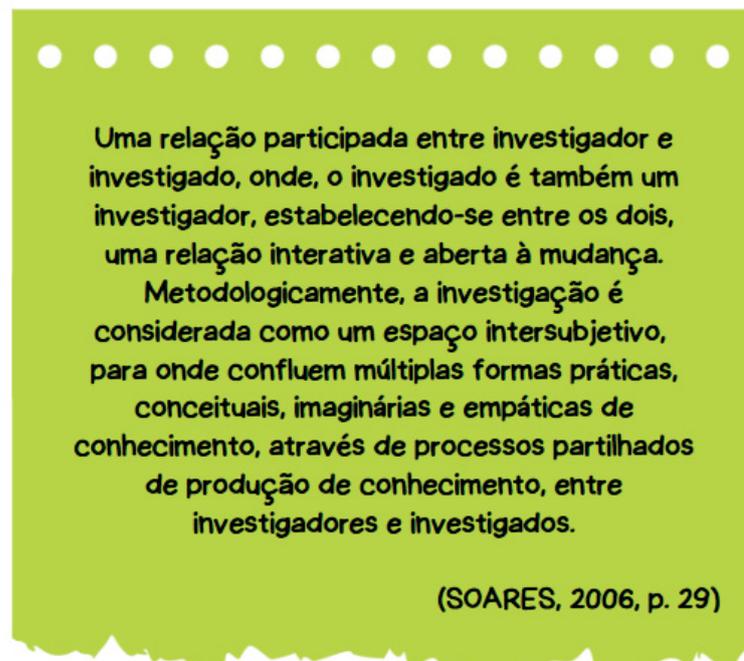
*escola?*



O que propomos para esta tese em termos da metodologia, tem o intento de ir além de concepção descritiva sobre o desenvolvimento infantil, o qual se dá por etapas ou fases humanas, ou ainda, a ideia que compreende as crianças como simples sujeito a ser investigado, analisado ou interrogado. Evidenciamos a decisão de desenvolver práticas de metodologias que tomam as crianças como sujeitos participantes do processo. Entretanto, é sabido que mesmo estando diante de um movimento de pesquisas que inclui as crianças como sujeitos participantes do processo metodológico (COUTINHO, 2015), o desenvolvimento de metodologias e procedimentos de pesquisa com crianças ainda é um campo incipiente. Isso pelo fato de que nós, adultos, necessitamos renunciar muito do que tradicionalmente afirmamos sobre os grupos infantis.

Destarte, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa e de cunho participativo. Entende que a relação entre adultos e crianças não pode seguir um viés de submissão e sim de mediação, interação e negociação. No que se refere à pesquisa participante, entendemos como:

FIGURA 35 – ENTENDIMENTO SOBRE A PESQUISA PARTICIPANTE



FONTE: Produção gráfica da autora; Soares (2006).

Nos meses introdutórios da realização de geração de materialidades (agosto e setembro de 2021), ficou acordado com a administração escolar, coordenação

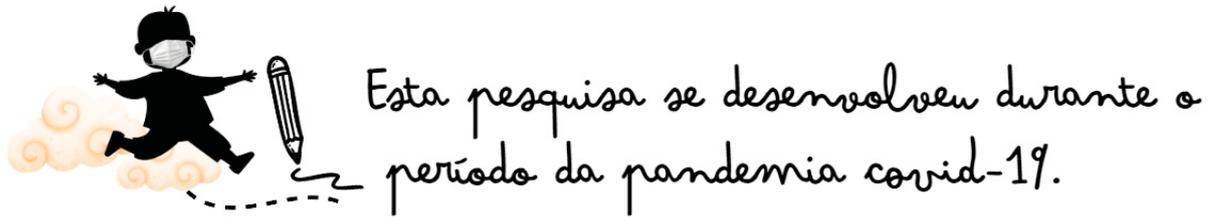
pedagógica e professora da turma participante da pesquisa, que a metodologia utilizada seria a observação participante e, nos meses seguintes, a participação prática com as crianças na realização da oficina performativa, ocorreria semanalmente nas quintas-feiras no horário de aula da turma (13h15 às 17h30).

O procedimento da observação participante foi essencial, visto que favorece as relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças. Assim, esse recurso possibilita o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, conhecendo suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional.

No contexto das práticas de pesquisa, a oficina performativa emerge como um instrumento de destaque. Utilizando metodologias participativas (brincadeiras, atividades artísticas, expressão gráfica, proposta de comunicação oral e jogos gestuais). Tal abordagem não apenas reconhece, mas ressalta e valoriza o discurso da criança como uma parceira central no processo interpretativo. Para o pesquisador imerso nos estudos da infância, essa perspectiva não é meramente uma escolha metodológica, é um imperativo ético e epistemológico o qual implica no reconhecimento da criança não apenas como sujeito, mas como colaborador ativo e demanda uma transformação na maneira como o processo de pesquisa é concebido e executado. Dessa forma, foi fundamental garantir que, ao longo de todo o processo investigativo, a voz e a ação das crianças fossem não apenas ouvidas, mas integradas, valorizadas e respeitadas, assegurando uma participação genuína e produtiva no desenvolvimento da presente pesquisa.

As atividades propostas na oficina performativa foram pensadas a partir do referencial teórico apresentado no capítulo 2. Dessarte, a Educação Performativa norteou toda a pesquisa, com a ênfase no corpo como cerne em todo o processo da oficina. O conceito de gestos oriundo de Le Breton colaborou para o entendimento da necessidade de atividades que as crianças pudessem compreender que seus gestos possuem significados. A Sociologia da infância respaldou os conceitos de criança e infância, além de oferecer considerações concernentes à metodologia de pesquisas com crianças pequenas, dando visibilidade às vozes das crianças. Por fim, a teoria da Psicogênese da pessoa completa, de Henri Wallon, nos orientou quanto ao desenvolvimento infantil, os campos funcionais da afetividade, cognição e movimento e como eles são inter-relacionados na aprendizagem das crianças.

### 3.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA: DESAFIOS DA PANDEMIA COVID-19 E LÓCUS DA PESQUISA



Originada pelo vírus SARS-CoV-2, foi inicialmente identificada em dezembro de 2019 em Wuhan, China, e rapidamente se espalhou por todo o mundo, sendo categorizada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020. Essa crise sanitária global transformou diversos aspectos da vida cotidiana. Em relação aos aspectos estudantis, escolas e instituições de ensino ao redor do mundo enfrentaram fechamentos temporários, transição para ensino remoto e diversos desafios pedagógicos e estruturais.

No Brasil, houve períodos de suspensão das aulas presenciais e períodos de retorno parcial ou total, dependendo das condições. Em março de 2020, quando a pandemia começou a afetar significativamente o Brasil, muitas cidades, incluindo Curitiba, suspenderam as aulas presenciais como parte de um esforço para conter a propagação do vírus. Ao longo dos meses seguintes, houve tentativas de retomar as aulas presenciais com medidas de segurança, mas essas reaberturas foram frequentemente seguidas de novas suspensões quando os casos de COVID-19 aumentavam.

Em Curitiba, são exemplos dessas suspensões os decretos municipais nº 260/2021; nº 525/2021 e nº 662/2021. Esses decretos suspenderam as aulas presenciais, estabeleceram o formato de atendimento híbrido (ensino presencial e videoaulas/kits pedagógicos) e o formato de atendimento remoto (videoaulas/kits pedagógicos) na Rede Municipal de Ensino de Curitiba durante o ano de 2021. Após um ano e meio de pandemia, com ensino remoto, o retorno ao formato híbrido (escalonamento entre grupos de crianças no presencial e no remoto), começou no início do segundo semestre, a partir da terceira semana do mês de julho/2021.

Em face do cenário vigente, iniciei um processo da seleção de instituições educacionais que poderiam acolher a realização prática da presente pesquisa. Ao abordar as escolas municipais, as gestoras e pedagogas expressaram a

complexidade de integrar um projeto de pesquisa externo nesse contexto. Embora reconhecessem a importância do estudo, particularmente considerando os efeitos substanciais do fechamento escolar no bem-estar socioemocional e relacionado a corporeidade das crianças, o acesso à escola estava limitado para minimizar exposições ao vírus.

Conseqüentemente, direcionei minha atenção para instituições de ensino privado em Curitiba. Apesar de ouvir justificativas semelhantes às apresentadas pelas escolas municipais, encontrei receptividade por parte de uma diretora de uma escola situada na região norte da cidade. Ela concordou com a realização do estudo sob determinadas condições: adesão rigorosa às diretrizes sanitárias estipuladas pelos decretos atuais e colaboração estreita com a coordenação pedagógica e com a docente responsável pela turma selecionada, composta por crianças de cinco anos, para garantir a implementação adequada da oficina performativa.

Na seção 3.3 deste capítulo, que se refere ao percurso metodológico, os primeiros parágrafos situam os leitores quanto à quantidade de crianças participantes, período da oficina e dia da semana em que foi realizada. No texto subsequente, há a proposta e descrição das atividades realizadas na oficina performativa.

Em conversa com a direção escolar da escola participante, foi mencionado a apreciação e relevância de uma oficina performativa com ênfase na corporeidade das crianças, pois elas ficaram muitos meses em suas casas, privadas de uma interação com os amigos da escola. Porém, a diretora solicitou que sempre que as crianças tentassem realizar as brincadeiras sem as máscaras faciais e o uso do álcool em gel, que elas fossem lembradas do cuidado sanitário, mesmo quando estivessem distraídas brincando entre amigos.

A escola participante se alinha a uma tradição confessional cristã. Essa instituição, embora não seja identificada nominalmente aqui por razões éticas, é parte de uma rede educacional que se baseia em princípios cristãos e de acordo com sua proposta pedagógica, valoriza a integridade, a espiritualidade e a busca pelo conhecimento. A instituição oferta desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Por questões éticas e a pedido da administração escolar, não abordaremos informações específicas quanto a localidade e outras características da escola. Foi autorizado o uso apenas de informações que fossem necessárias à condução da pesquisa.

Sendo assim, como a arquitetura escolar influencia na corporeidade das crianças, apresento, a seguir, a ilustração dos locais que a turma participante utilizava durante suas aulas semanais na escola.

FIGURA 36 – ARQUITETURA ESCOLAR DA ESCOLA PARTICIPANTE



**SALA DE AULA**



**PÁTIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**



**BRINQUEDOTECA**



**PÁTIO ABERTO**



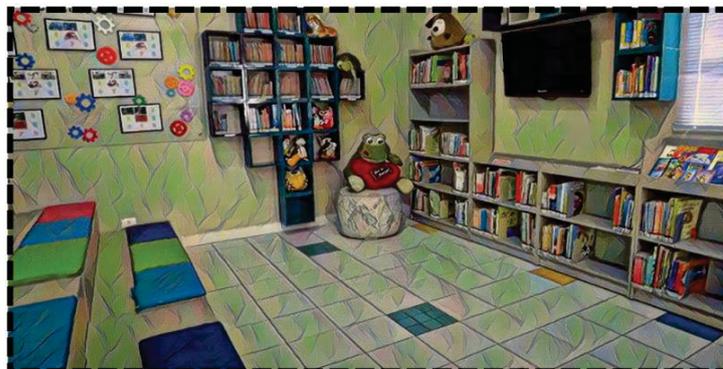
**PARQUINHO INDOOR**



**QUADRA**



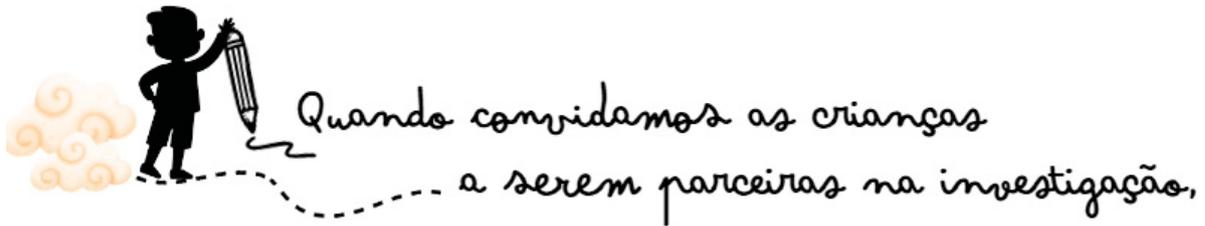
**QUADRA COBERTA**



**BIBLIOTECA**

FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

### 3.2 OS DESAFIOS ÉTICOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS



emergem ponderações éticas que desafiam o pesquisador em sua prática. Impera a necessidade de reconhecer e valorizar as crianças como seres detentores de direitos e competências, atribuindo-lhes voz e visibilidade ao seu discurso e a sua categoria geracional, a infância.

O pesquisador, ao investigar a temática infantil, deve exercer sua função com equilíbrio, evitando posturas autoritárias ou adultocêntricas, sem, contudo, ser excessivamente permissivo a ponto de comprometer a segurança das crianças. Na etapa da geração de materialidades, é crucial considerar os interesses, anseios e preferências das crianças, adotando recursos e metodologias alinhados ao universo infantil. Assim, atividades lúdicas, jogos, desenhos e ambientes propícios ao jogo e à exploração, como parques e áreas ao ar livre, foram privilegiados ao estruturar as atividades da oficina performativa.

Com relação à ética em proteger a privacidade e identidade das crianças, algumas medidas foram tomadas. O nome da instituição, da equipe pedagógica e dos educadores foram mantidos em anonimato. Propusemos às crianças que elas escolhessem novos nomes para serem chamadas durante o período da oficina. Adicionalmente, todas as imagens geradas foram cuidadosamente editadas para garantir a não identificação, alterando-se aspectos como a cor do uniforme e omitindo rostos e logos da instituição.

Embora reconheçamos a competência e autonomia das crianças, o termo de consentimento livre e esclarecido necessitou da assinatura dos pais e/ou responsáveis. No entanto, foi dada especial atenção à consulta direta às crianças sobre a vontade de se engajarem nas atividades propostas, assegurando-lhes o direito de recusa a qualquer momento.

Este estudo, apesar de não esgotar as complexidades éticas envolventes, almejou desenvolver-se sob um prisma ético, reconhecendo e valorizando as crianças

como parceiras no processo de construção do conhecimento acerca da corporeidade na infância.

Diante disso, emergem algumas considerações importantes sobre as decisões tomadas no planejamento das atividades da oficina performativa. Uma questão central é: Em que momentos emergem as escolhas das crianças? Para responder a essa pergunta, é essencial mencionar algumas nuances.

Durante os meses de agosto e setembro de 2021, realizou-se a observação participante com a turma envolvida nesta pesquisa. Nessas ocasiões, a professora regente os levava para brincar no pátio e parquinho coberto e as crianças escolhiam suas brincadeiras. Dentre as escolhas, destacavam-se o esconde-esconde e o pega-pega. Essa observação forneceu uma base para compreender as preferências lúdicas das crianças.

Em continuidade, a seleção das brincadeiras visava experienciar a Educação Performativa como referencial teórico-prático, promovendo vivências estético-corporais na Educação Infantil. Para isso, foram incorporadas linguagens atraentes ao universo infantil, incluindo desenhos, atividades artísticas, jogos e brincadeiras que priorizassem o corpo em movimento.

Com base em Kishimoto (1998), entendemos a brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada (esconde-esconde; lenço-atrás; dança das cadeiras e corrente) e o jogo como uma descrição lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material (Jogo Imagem e Ação).

As brincadeiras desempenham um papel crucial na construção do conhecimento de si e do mundo pelas crianças. Elas proporcionam experiências sensoriais ricas, permitindo que as crianças explorem e compreendam seu ambiente de maneira interativa.

Não se pode pensar que a criança utiliza apenas a linguagem verbal para se comunicar. A criança tem “cem linguagens”: o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação e a música, todas são linguagens, que oferecem oportunidades para expressão lúdica. Toda criança aprende a falar primeiro por gestos, olhares e, depois, usa a palavra para se comunicar. Nas brincadeiras, a criança relaciona os nomes dos objetos e situações do seu cotidiano e, pela imitação, a linguagem se desenvolve. A dança é também uma forma de expressão por gestos e comunica significados. (KISHIMOTO, p. 5, 2010).

Além das nuances apresentadas, a escolha foi influenciada também pelas minhas próprias memórias afetivas-corporais enquanto professora de educação

infantil, aspectos que ressaltarei no primeiro capítulo da tese. Desse modo, adoto o conceito de "corpo-professora" de Ferraz (2021), que pensa a condição corporal como constituinte do ser professor(a).

FIGURA 37 – CORPO-PROFESSORA



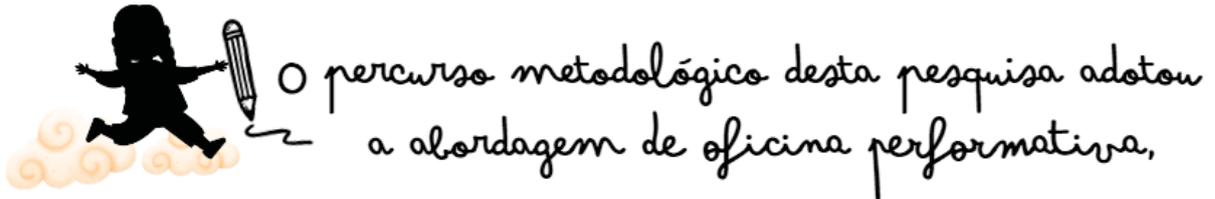
FONTE: Produção gráfica da autora; Ferraz (2021).

O autor destaca que “as experimentações e as composições de um corpo-professor(a) são movimentos de aprendizagem (FERRAZ, 2021 p.33). No processo de tornar-se professora, o corpo é constantemente moldado e remodelado pelas experiências vividas no contexto educacional, abrangendo não apenas o conhecimento intelectual, mas os demais conhecimentos, como as experiências corporais. Cada movimento, gesto, postura e expressão corporal durante a prática de ensino são aprendizagens marcadas em seu corpo e no corpo das crianças.

Em vista disso, as brincadeiras foram selecionadas a partir das observações e das preferências expressas pelas crianças. Seu grau de liberdade estava presente nas brincadeiras que mais apreciavam e na capacidade de negociar mudanças nas atividades quando desejavam. Exemplos disso ocorreram nos 2º, 3º e 4º encontros, quando as crianças expressaram o desejo de terminar as atividades mais cedo para

brincar no pátio, escolhendo suas próprias brincadeiras. Além disso, o nono encontro foi marcado pela escolha das crianças em relação às brincadeiras que mais gostaram e que queriam brincar no pátio.

### 3.3 O PERCURSO METODOLÓGICO: O QUE PODE O CORPO DA CRIANÇA PEQUENA NA ESCOLA?



desenvolvida ao longo do 2º semestre de 2021, especificamente de agosto a dezembro. Nos meses iniciais, agosto e setembro, foi realizada uma observação participante, que objetivava conhecer o cotidiano da turma de Educação Infantil e compreender as dinâmicas e interações estabelecidas entre as crianças.

A partir de outubro, deu-se início à fase prática da oficina, com a organização de encontros performativos semanais com as crianças. Esses encontros aconteceram todas as quintas-feiras dos meses de outubro, novembro e dezembro, totalizando 10. Nesse período, foram desenvolvidas atividades performativas, de forma que as crianças experimentassem práticas relacionadas ao seu corpo, a potencialidade de seus gestos e movimentos.

A oficina ocorreu durante o período das aulas das crianças, que se iniciava às 13h15 com término às 17h30. A turma possuía uma grade curricular com várias aulas semanais que a escola denomina de aulas especiais sendo: aula de coral, musicalização, biblioteca, inglês e educação física. Nas quintas-feiras, dias disponibilizados para a oficina, as crianças tinham no primeiro momento aula de coral, sendo que a oficina se iniciava depois. Em algumas tardes, foi possível desenvolver mais atividades performativas que em outras tardes, devido a organização da escola, rotina da turma (aula de coral, momento do lanche, rotina de higiene, entre outros) e solicitação da professora.

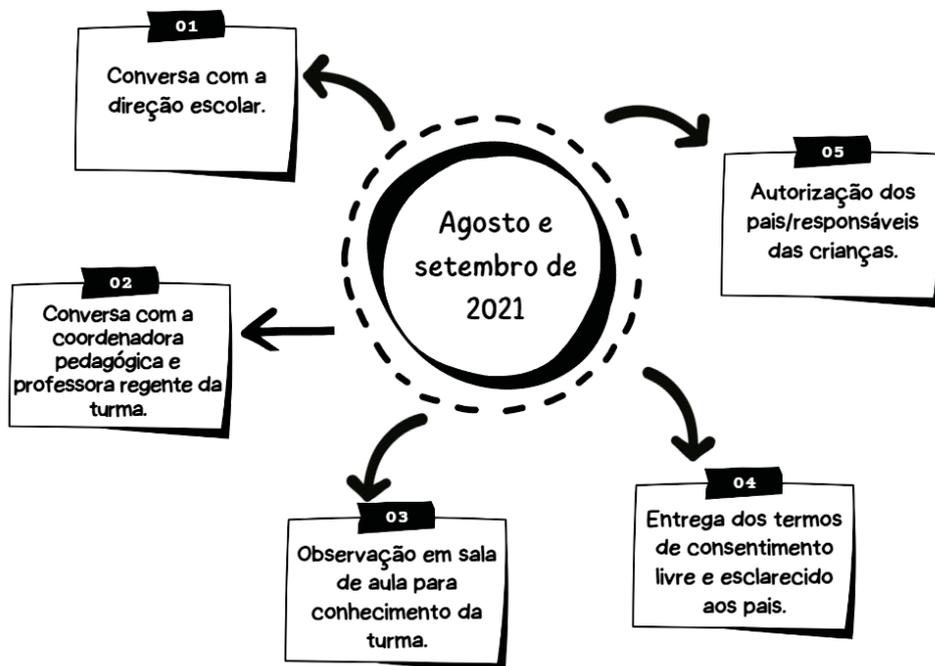
A turma selecionada para a pesquisa era composta por 17 crianças da Educação Infantil, possuindo a nomenclatura de Pré V, sendo 13 meninos e 4 meninas, todos com a idade de 5 anos completos até o dia 31 de março do mesmo ano. Para a análise das materialidades, foram consideradas as produções de quatro

crianças participantes. Os critérios desta seleção serão apresentados na seção 3.4 deste texto.

Para uma compreensão detalhada do desenvolvimento da oficina performativa, as atividades e procedimentos adotados serão descritos conforme os meses de realização.

## meses de agosto e setembro de 2021

FIGURA 38 – MESES INTRODUTÓRIOS DO PERCURSO METODOLÓGICO



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

Os meses de agosto e setembro foram fundamentais para a implementação da pesquisa. O primeiro passo foi o diálogo com a direção da instituição de ensino. Este momento foi relevante não apenas para apresentar a proposta, mas também para garantir que houvesse alinhamento de expectativas e compreensão do impacto e relevância da pesquisa para a comunidade escolar.

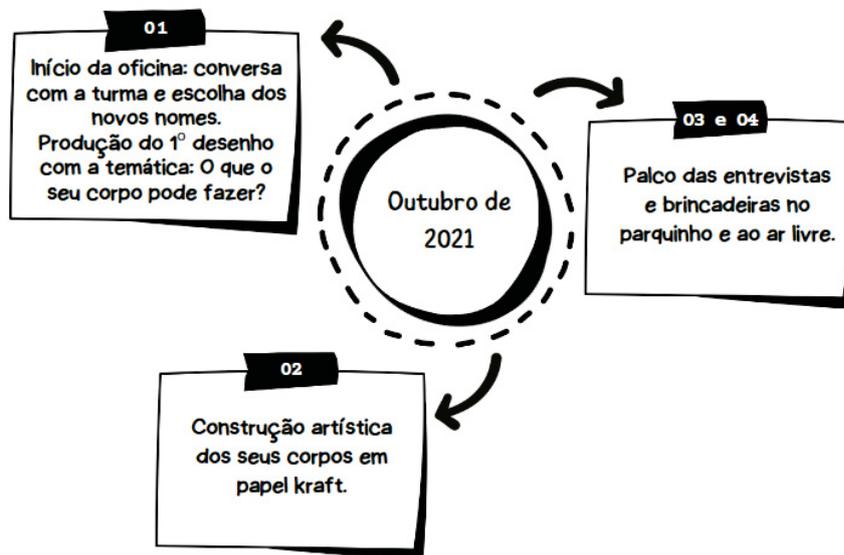
Após o diálogo com a direção, foi indicada uma reunião com a coordenadora da Educação Infantil e professora da turma participante - turma de crianças de 5 anos denominada Pré V. Esse movimento permitiu a construção de uma relação de colaboração, essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Em virtude das dinâmicas escolares e calendário letivo, ficou acordado que a implementação da

oficina performativa se daria no último trimestre, enquanto os meses de agosto e setembro seriam dedicados à observação participante. Esta etapa de observação visava uma familiarização com a turma, proporcionando um entendimento mais profundo das interações, características e dinâmicas presentes no grupo.

Paralelamente, nestes meses, entendendo a necessidade de envolvimento e concordância dos responsáveis no processo, a professora da turma iniciou o diálogo com os pais e responsáveis das crianças da turma. Esse diálogo tinha como objetivo esclarecer a proposta de trabalho para o próximo trimestre e solicitar as assinaturas do termo de consentimento livre e esclarecido, assegurando assim a ética e a responsabilidade em todo o processo de pesquisa. Durante os dois meses de observação em sala de aula, foi possível conhecer a turma, sua rotina e algumas particularidades das atividades que eram desenvolvidas.

## mês de outubro de 2021

FIGURA 39 – PRIMEIRO MÊS DA REALIZAÇÃO DA OFICINA PERFORMATIVA



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).



A oficina performativa iniciou-se no mês de outubro. No **1º encontro**, reunimo-nos em uma roda de conversa, para conversarmos sobre os nossos encontros nas quintas-feiras até o término das aulas.

Compartilhei que, assim como eles, eu também estava em uma jornada de aprendizado. Descrevi minha "escola", a Universidade, um lugar repleto de professores e atividades. E, com um tom mais confidencial, revelei que minha atual "tarefa de casa" era pesquisar como as crianças brincavam e pensavam sobre seus corpos em suas escolas. Em seguida, lancei o convite: "Vocês gostariam de ser meus parceiros nessa aventura?". A turma animada respondeu "Sim!".

Para tornar a brincadeira mais divertida, sugeri que adotássemos novos nomes para sermos chamados e interagirmos nos encontros. Esses nomes poderiam ser inspirados em personagens favoritos, cores, brinquedos ou qualquer outra ideia que lhes agradasse. Para dar o pontapé inicial, apresentei-me como "Aurélia", uma homenagem à minha gatinha de estimação. E assim, com risos e expectativa, cada criança começou a escolher o nome com o qual seria chamada em nossos encontros.

FIGURA 40 – NOMES QUE AS CRIANÇAS ESCOLHERAM PAREM SEREM CHAMADAS<sup>6</sup>



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

<sup>6</sup> Na tabela consta a letra inicial dos nomes das crianças participantes e o nome que eles escolheram para serem chamadas durante a realização da oficina performativa.

O primeiro encontro foi um momento de ouvir as expectativas e apresentar o plano para as semanas seguintes. Para esse dia, também propusemos a realização de um desenho com a temática: "O que o seu corpo pode fazer?". Ao deixar a proposta mais ampla, a intenção foi proporcionar que as crianças estivessem livres para a sua produção e compreender quais os conceitos que elas possuíam sobre as possibilidades e potencialidades de seus corpos.

FIGURA 41 – PRIMEIRA PRODUÇÃO GRÁFICA DAS CRIANÇAS



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

## 2º encontro

Para o 2º encontro, transformamos um espaço do prédio de Educação Infantil em um ateliê criativo. O local foi equipado com papel Kraft, canetões, cola, tesoura, retalhos de E.V.A estampados e coloridos, papel crepom, tintas e papéis coloridos. A atividade central, embora descomplicada, estava repleta de simbolismos. As crianças eram incentivadas a escolher um parceiro e, juntas, contornavam o corpo do amigo no papel Kraft. Esse contorno servia de base para uma interpretação artística livre, no qual cada criança expressava suas percepções, sentimentos e compreensões individuais.

Além dos objetivos já mencionados, uma das motivações da atividade era permitir que as crianças visualizassem o tamanho real de seus corpos, reconhecendo a potencialidade que possuem, ajudando-as a perceber e valorizar suas dimensões físicas de forma mais realista.

Tradicionalmente, atividades semelhantes em escolas de Educação Infantil focam em aspectos relacionados ao corpo biológico ou à identidade pessoal. Entretanto, diferentemente dessas abordagens mais convencionais, nossa atividade não visava trabalhar diretamente com a noção de identidade, a qual pode ser entendida como a forma que a criança se diferencia dos outros. Os contornos realizados mostravam que, fisicamente, os corpos das crianças são bastante similares: dois braços, uma cabeça, um tronco.

No entanto, ao analisarmos essa atividade sob a ótica do corpo ideológico (PINEAU, 2013), podemos extrair compreensões mais profundas. Questionamentos como: que cor a criança utilizou para pintar a pele? Ela se identifica com qual raça? Incluiu detalhes que indicam percepções sobre sua classe social? As roupas e acessórios escolhidos refletem uma identificação com determinado gênero? Essas são considerações que as crianças expressam e comunicam através de sua própria cultura, manifestando-se por meio de produções gráficas, brincadeiras, dentre outras formas.

FIGURA 42 – PRODUÇÃO ARTÍSTICA DOS CONTORNOS DOS CORPOS



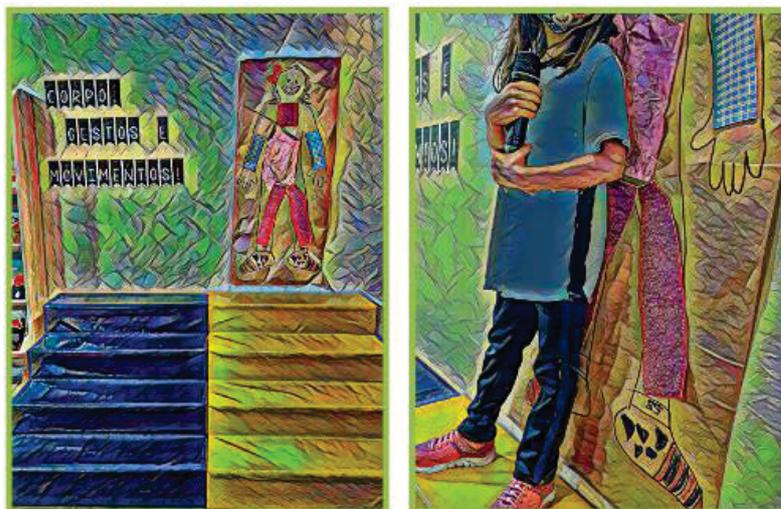
FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

Os momentos na brinquedoteca, ocorridos no terceiro e quarto encontro, proporcionaram uma atmosfera enriquecedora para as crianças. Esse ambiente lúdico transformou-se em uma brincadeira de *talk show*, na qual cada criança tinha a oportunidade de ser o protagonista. No encontro anterior, haviam sido convidados a criar a percepção de como se viam, por meio do contorno de seus corpos no papel Kraft. Agora, chegara o momento de compartilhar o que haviam concebido.

Com a proposta de entender mais profundamente as perspectivas infantis, duas questões-chave direcionaram a conversa do *talk show*: "O que o seu corpo gosta de fazer?" e "O que o seu corpo pode fazer na escola?". As respostas a essas perguntas não apenas desvelaram os gostos individuais e as percepções sobre a interação de seus corpos com o espaço escolar, mas também trouxeram à tona reflexões sobre corporeidade e a potencialidades de seus corpos.

Para garantir que a experiência fosse agradável e não se tornasse cansativa, as apresentações do *talk show* foram divididas entre o **3º encontro** e **4º encontro**. Dessa forma, após cada sessão, as crianças saíam para o pátio escolar e brincavam com seus amigos, brincadeiras de sua escolha.

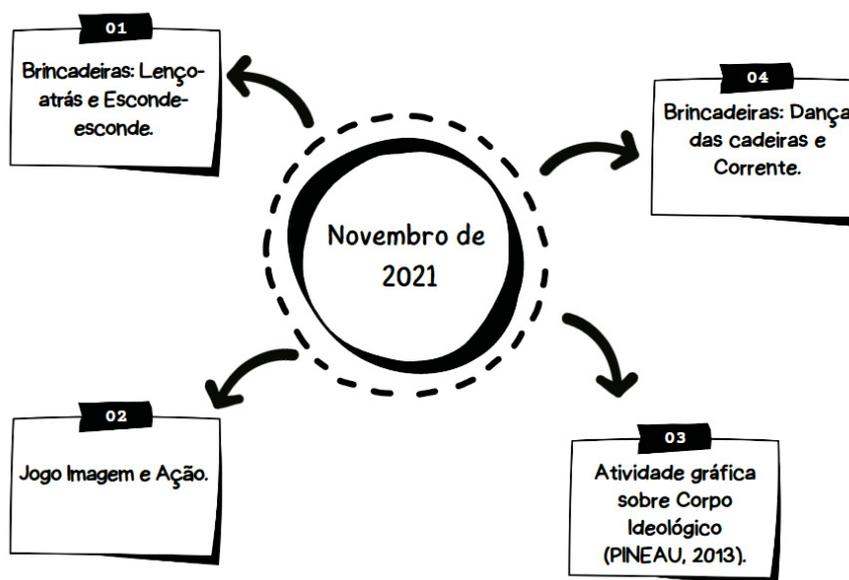
FIGURA 43 – PALCO DAS ENTREVISTAS



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

mês de novembro de 2021

FIGURA 44 – SEGUNDO MÊS DA REALIZAÇÃO DA OFICINA PERFORMATIVA



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

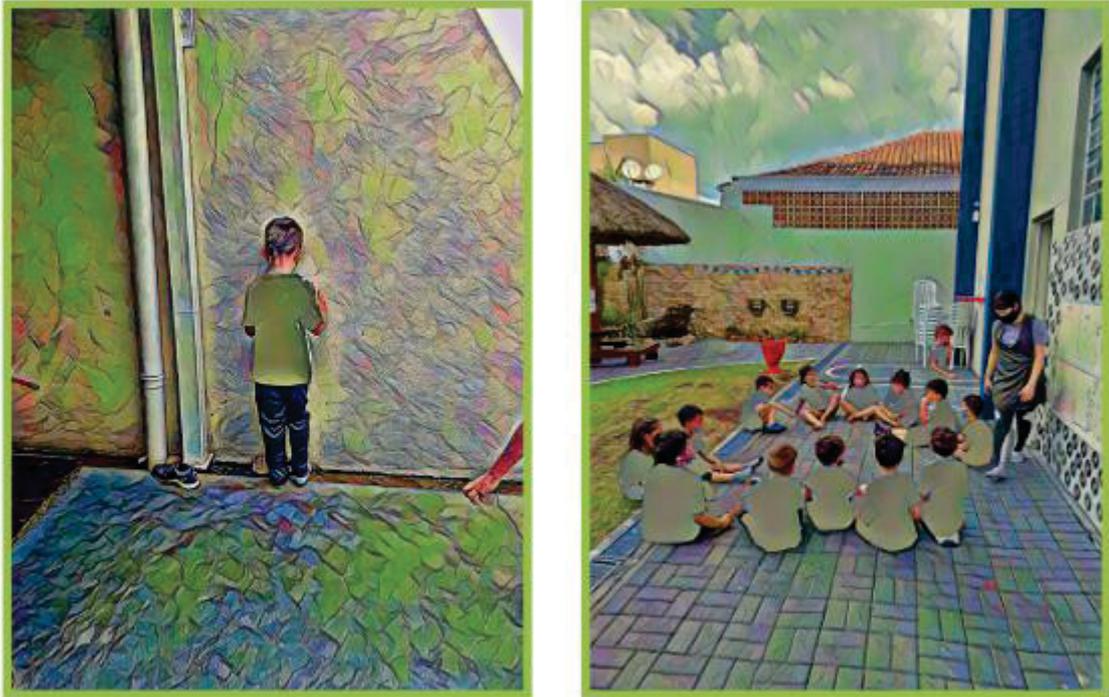
À medida que o calendário avançava para novembro, o clima na oficina performativa estava repleto de expectativa. O segundo mês foi marcado por várias atividades envolvendo o corpo, gestos e movimentos das crianças.

### 5º encontro

No 5º encontro, nos dirigimos para o pátio aberto que possui o espaço do parquinho e brincamos de "Lenço-atrás". Essa é uma brincadeira em que um jogador, com um lenço em mãos, deve correr atrás dos demais participantes, tentando deixar o lenço (ou outro objeto) atrás de uma das crianças sem que ela perceba. Aquele que é marcado pelo lenço, então, assume o papel de perseguidor. Em seguida, o espaço transformou-se em um labirinto de esconderijos improvisados com o jogo "Esconde-esconde". Aqui, uma criança conta enquanto as outras se escondem e a diversão começa quando o contador tenta encontrar seus colegas.

As duas brincadeiras tiveram como finalidade que as crianças sentissem seus corpos em movimento, correndo, procurando lugares, se escondendo. Devido ao intenso contato que as crianças possuem com celulares, iPads/tablets e demais dispositivos tecnológicos, é importante convidá-los a vivenciar outras atividades que coloquem seus corpos em ação e que elas interajam com outras crianças.

FIGURA 45 – BRINCADEIRAS LENÇO-ATRÁS E ESCONDE-ESCONDE



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

## 6º encontro

No 6º encontro, o cenário escolar se transformou em um palco espontâneo de criatividade e expressão corporal. O silêncio e a expectativa preenchiam o ar, enquanto os olhos atentos das crianças se voltavam para o centro da sala. Era a vez do "Jogo imagem e ação", uma atividade que desafiava as crianças a se comunicarem de uma forma diferente, por meio de seus gestos. Divididos em duas equipes, cada grupo tinha seu momento de escolher um representante que, por sua vez, retirava um cartão contendo o nome de um objeto ou ação.

O desafio era claro, a criança escolhida devia representar o conteúdo do cartão usando apenas o corpo, sem recorrer a palavras ou sons. Os demais integrantes da equipe observavam com atenção, tentando descobrir a mensagem expressa pelos movimentos. Cada gesto, por mais simples ou complexo que fosse, transformava-se em uma narrativa, cheia de significados e emoções. O jogo não apenas proporcionou momentos de diversão, mas também exemplificou a incrível capacidade das crianças de interpretar e se comunicarem através da linguagem corporal, explorando e valorizando a potencialidade de seus corpos.

FIGURA 46 – JOGO IMAGEM E AÇÃO



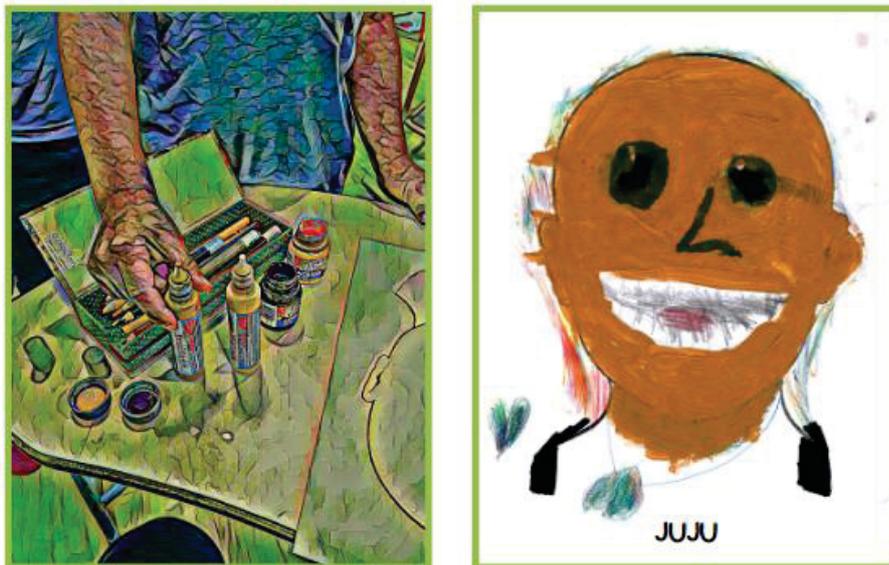
FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

## 7º encontro

No **7º encontro**, as crianças participaram de uma atividade gráfica que tinha como finalidade que elas percebessem aspectos relacionados ao conceito de corpo ideológico, conforme referencial de Pineau (2013). Cada criança recebeu uma folha sulfite que continha apenas o contorno de um rosto. Foi posicionado um espelho grande na sala e cada uma delas se olhava e completava a imagem da forma que se percebia. Elas foram convidadas a completar o rosto com a cor de sua pele, preenchimento dos olhos, nariz e boca de acordo com seus traços, assim como acrescentar acessórios que desejassem.

Quanto às opções para pintar a cor da pele no desenho, foi disponibilizado várias cores em tons de pele diferentes, para contemplar a maior quantidade de cores possíveis. Além disso, foi fornecido tintas de tecido que possuem mais opções de cores e as quais as crianças poderiam misturar para encontrar a cor que mais se assemelhava ao que elas desejavam. Essa atividade pode explorar associações culturais relacionadas a etnicidade, classe, gênero, capacidade física, entre outras, de forma que as crianças pudessem ir realizando suas correlações com as marcas que os corpos possuem.

FIGURA 47 – ATIVIDADE GRÁFICA INSPIRADA NO CONCEITO DE CORPO IDEOLÓGICO



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

## 8º encontro

Começamos o 8º encontro com animação e entusiasmo. A turma brincou de "Corrente", uma brincadeira que consiste no pegador conseguir capturar um colega e, de mãos dadas, movimentarem-se juntos com o objetivo de capturar as outras crianças, ampliando assim a corrente humana. Nesse jogo, movimento e colaboração eram cruciais para o sucesso da equipe.

Após essa brincadeira, retornamos para a sala de aula e, a pedido da turma, brincamos de "Dança das Cadeiras". Ao som de músicas animadas, as crianças dançavam ao redor das cadeiras e, no instante em que a música parava, uma corrida se iniciava, com cada criança tentando rapidamente encontrar e ocupar uma cadeira.

Ao longo do mês de novembro, cada atividade, cada brincadeira, foi realizada para encorajar as crianças a explorar e entender a potencialidade de seus corpos. E, à medida que novembro chegava ao fim, era evidente que a oficina performativa não era apenas um espaço de aprendizado, mas também um momento de autodescoberta e percepção de sua corporeidade.

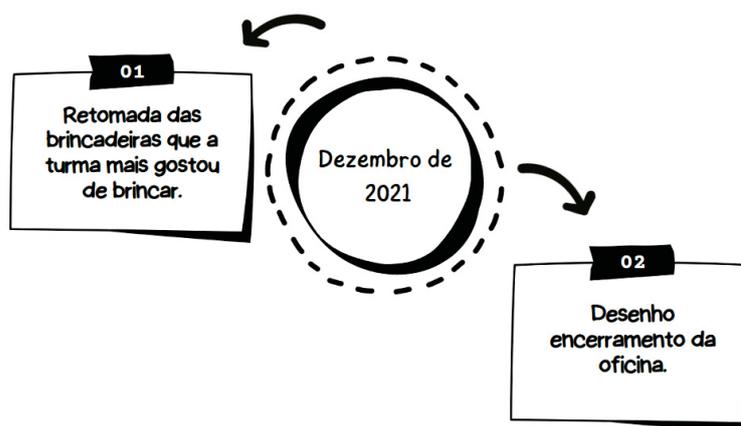
FIGURA 48 – BRINCADEIRAS DANÇA DAS CADEIRAS E CORRENTE



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

mês de dezembro de 2021

FIGURA 49 – TERCEIRO MÊS DA REALIZAÇÃO DA OFICINA PERFORMATIVA



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

9º encontro

Em nosso último encontro, o 9º encontro, optou-se pela retomada de algumas brincadeiras que a turma gostou muito de brincar durante essa jornada metodológica. As brincadeiras escolhidas pelas crianças foram: lenço-atrás, esconde-

esconde, corrente e dança das cadeiras. As crianças brincaram livremente no pátio aberto da Educação Infantil, na ordem que escolheram em relação às brincadeiras. Logo depois, a turma solicitou um tempo para brincar no parquinho indoor que se localiza no mesmo espaço.

## 10° encontro

O 10° encontro simbolizou o fechamento desse ciclo. As crianças foram convidadas a expressar, por meio da arte, suas descobertas sobre si mesmas. O desenho de encerramento foi apresentado com o tema: "O que eu aprendi que o meu corpo pode fazer na escola...". Essa proposta não era apenas uma tarefa de representação visual, mas uma oportunidade para cada criança refletir sobre sua jornada e reconhecer a potencialidade do próprio corpo no ambiente escolar. A atividade, ao mesmo tempo simples e profunda, colaborou para que pudessem ser desvelados alguns sentidos de corpos que as crianças concebiam.

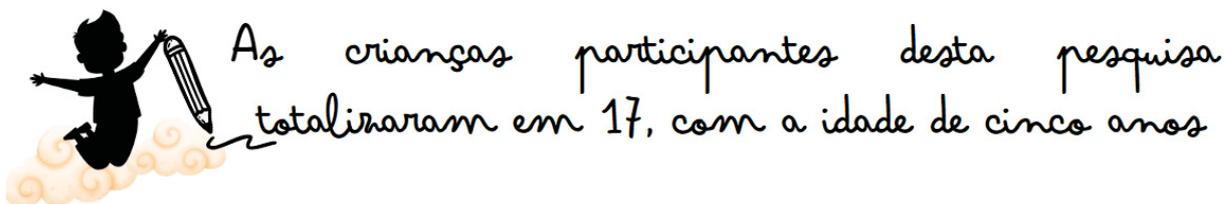
Ao final da oficina performativa, foi percebido que este percurso não foi apenas um conjunto de atividades lúdicas, foi um espaço de descoberta e expressão da corporeidade na infância, dentro do ambiente escolar.

FIGURA 50 – DESENHO PROPOSTO NO ENCERRAMENTO DA OFICINA



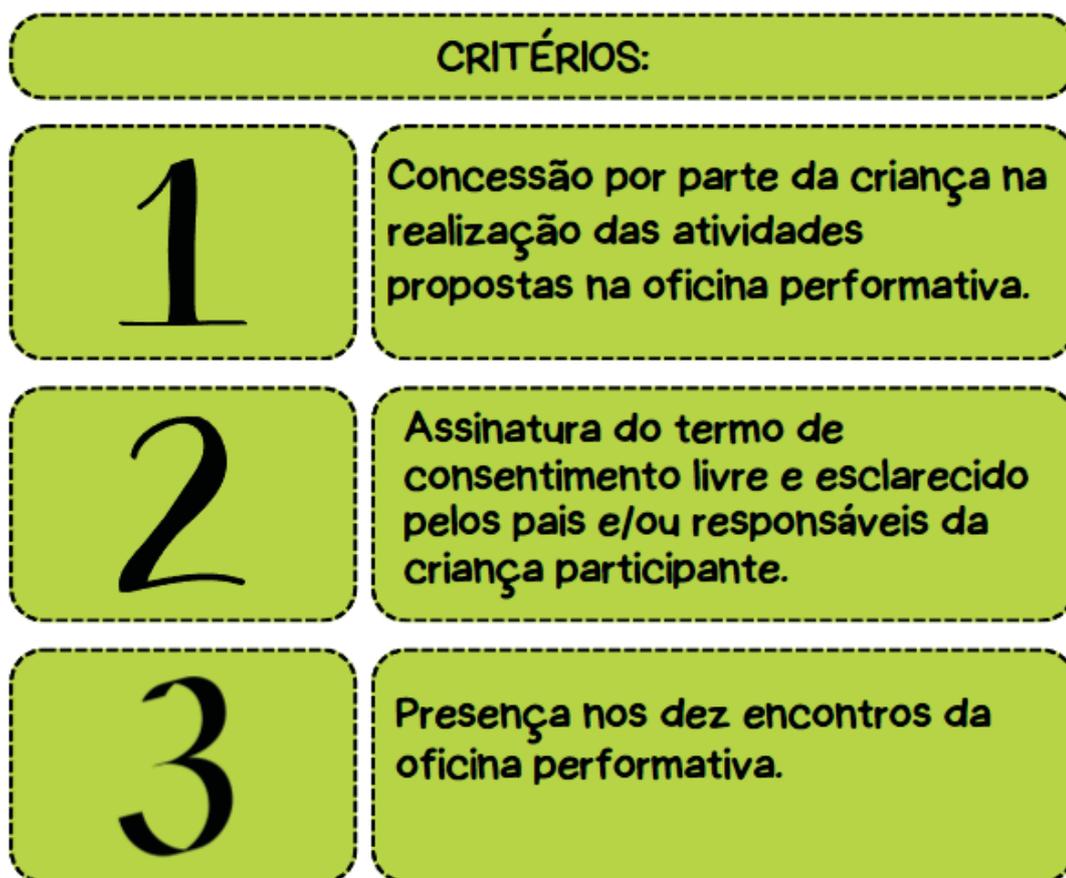
FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

### 3.4 PROTAGONISTAS DA JORNADA: AS CRIANÇAS PARTICIPANTES



completos até a data de 31 de março do ano de dois mil e vinte e um. As atividades foram oportunizadas para todas as crianças. Entretanto, conforme mencionado anteriormente, algumas crianças faltavam em dias alternados à escola. Desse modo, após o encerramento da oficina performativa, foram estabelecidos três critérios para a seleção das crianças participantes que iriam compor a análise.

FIGURA 51 – CRITÉRIOS PARA COMPOR A ANÁLISE



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

Assim, com base nos três critérios mencionados, das dezessete crianças participantes, quatro correspondiam ao solicitado. É importante ressaltar que, devido ao caráter das atividades (jogos, brincadeiras e desenhos), nenhuma criança pediu para não participar. Quanto ao termo de consentimento livre e esclarecido, apesar de todos os pais autorizarem, quatro responsáveis esqueceram de enviar o documento assinado pela agenda da criança. No entanto, o critério que definiu a seleção foi a presença em todos os encontros, de modo que apenas quatro crianças se enquadraram nesse requisito. O restante da turma teve a média de participação de 7 a 8 encontros.

As crianças participantes que farão parte do *corpus* da análise são:

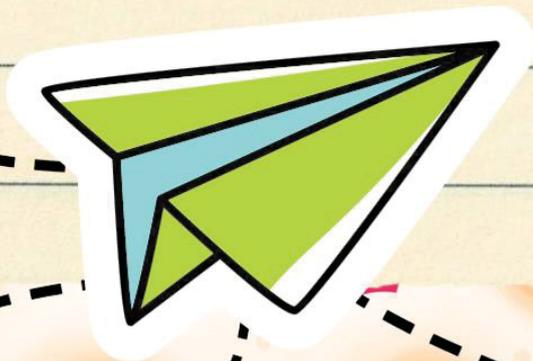


## 4 QUAIS OS SENTIDOS DE CORPO ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entre as paredes da escola, o ensino se molda,  
Mas o corpo da criança não se esconde, não se acolhe.  
A energia que vibra, a disciplina revolta.

Nos bancos e filas, tentam a ordem traçar,  
Mas pernas e braços têm vontade de dançar.  
O espírito livre não se deixa aprisionar.

Por mais que escolarizem, o movimento é chama,  
Na cadência da vida, a criança sempre clama,  
Por espaços e tempos onde seu ser se derrama.



Conforme apresentado no capítulo anterior, a presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada da cidade de Curitiba, com uma turma da Educação Infantil, denominada pela escola de Pré V (turma de crianças que completam cinco anos até o dia 31 de março do ano vigente). A turma possuía 17 crianças, as quais quatro eram meninas e 13 meninos.

Durante o 2º semestre do ano de 2021, foi proposta a pesquisa de campo desta tese, especificamente de agosto a dezembro. Nos meses iniciais, agosto e setembro, foi realizada a observação participante e, a partir de outubro, deu-se início à fase prática da oficina, com a organização de encontros performativos semanais. Esses encontros aconteceram todas as quintas-feiras, no período vespertino (13h15 às 17h30) dos meses de outubro, novembro e dezembro, totalizando 10 encontros. Durante esse período, foram desenvolvidas atividades performativas, de forma que as crianças experimentassem práticas relacionadas ao seu corpo - a potencialidade de seus gestos e movimentos.

O percurso performativo contou com diversas brincadeiras: lenço-atrás, esconde-esconde, corrente, dança das cadeiras, jogo imagem e ação, propostas de desenhos (início e encerramento da oficina), atividade artística do contorno de seus corpos, vivência do conceito de corpo ideológico e uma brincadeira inspirada em *talk show* que denominamos de Palco das entrevistas, no qual as crianças apresentavam a atividade artística que haviam produzido na aula anterior (contorno do corpo no papel Kraft) e respondiam a duas perguntas: “O que o seu corpo gosta de fazer?” e “O que o seu corpo pode fazer na escola?”.

Para contemplar o *corpus* de análise, foram estabelecidos três critérios de seleção: a concessão por parte da criança na participação da oficina; a assinatura dos pais e/ou responsáveis no termo de consentimento livre e esclarecido; e a presença nos dez encontros da oficina performativa. Assim, a partir desses critérios, das dezessete crianças, foi possível definir quatro participantes, sendo elas: o Homem de Ferro, a Juju, o Super Sonic e o Homem Aranha.

Outro aspecto relevante para compor o *corpus* são as materialidades a serem analisadas. Dada a natureza coletiva das brincadeiras propostas, sua análise torna-se intrincada. Há uma tendência latente de nos inclinarmos à avaliação do comportamento motor, ao invés de mergulhar nas nuances do discurso infantil, por esse motivo, apresentaremos no texto os estados das crianças enquanto brincavam/participavam da oficina performativa, em forma de relatos de observação.

No processo metodológico, diversas materialidades emergiram durante a oficina. Seria impraticável analisar todas as expressões infantis geradas. Dessa forma, considerando que os desenhos refletem uma linguagem intrínseca à cultura infantil e que a brincadeira no palco das entrevistas desvelou de forma lúdica o discurso das crianças, manteremos o foco nessas materialidades específicas neste capítulo.

#### 4.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES PERFORMATIVAS PRODUZIDAS PELAS CRIANÇAS

Com base no exposto, serão analisados primeiramente os desenhos produzidos pelas crianças participantes no primeiro encontro da oficina performativa. Logo depois, traremos o discurso oral das crianças na brincadeira do palco das entrevistas, os relatos de observação do que contam os corpos das crianças enquanto brincavam e, para finalizar, serão analisados os desenhos do último encontro da oficina.

É importante salientar que, apesar das demais materialidades gráficas e brincadeiras não estarem diretamente abordadas neste texto, reconhecemos que todo o percurso metodológico influenciou as experiências e discursos das crianças. Isso permitiu que elas expressassem suas vivências tanto através dos desenhos, quanto do discurso oral.



Primeiro desenho proposto:

FIGURA 52 – 1º DESENHO DO HOMEM DE FERRO



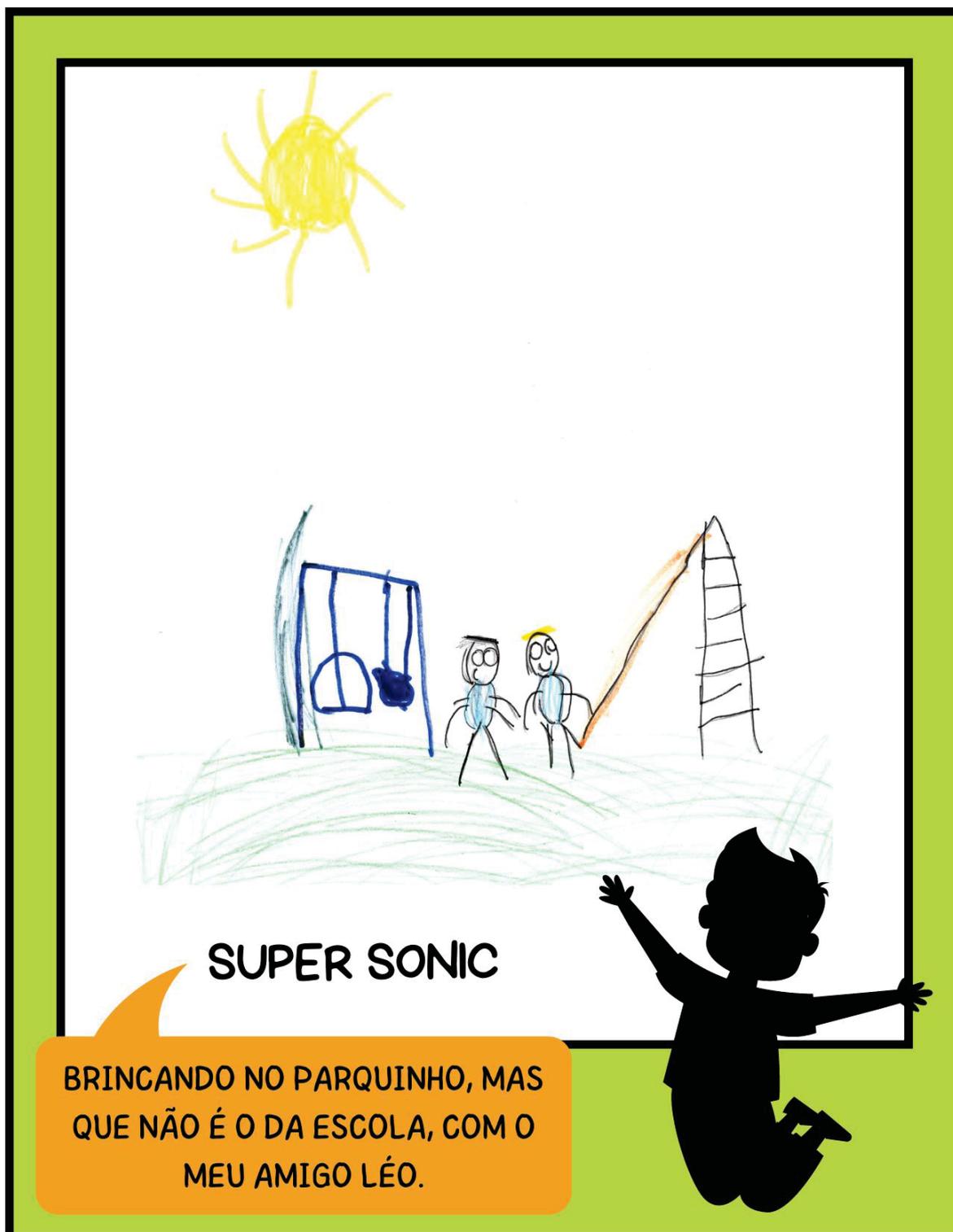
FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

FIGURA 53 – 1º DESENHO DA JUJU



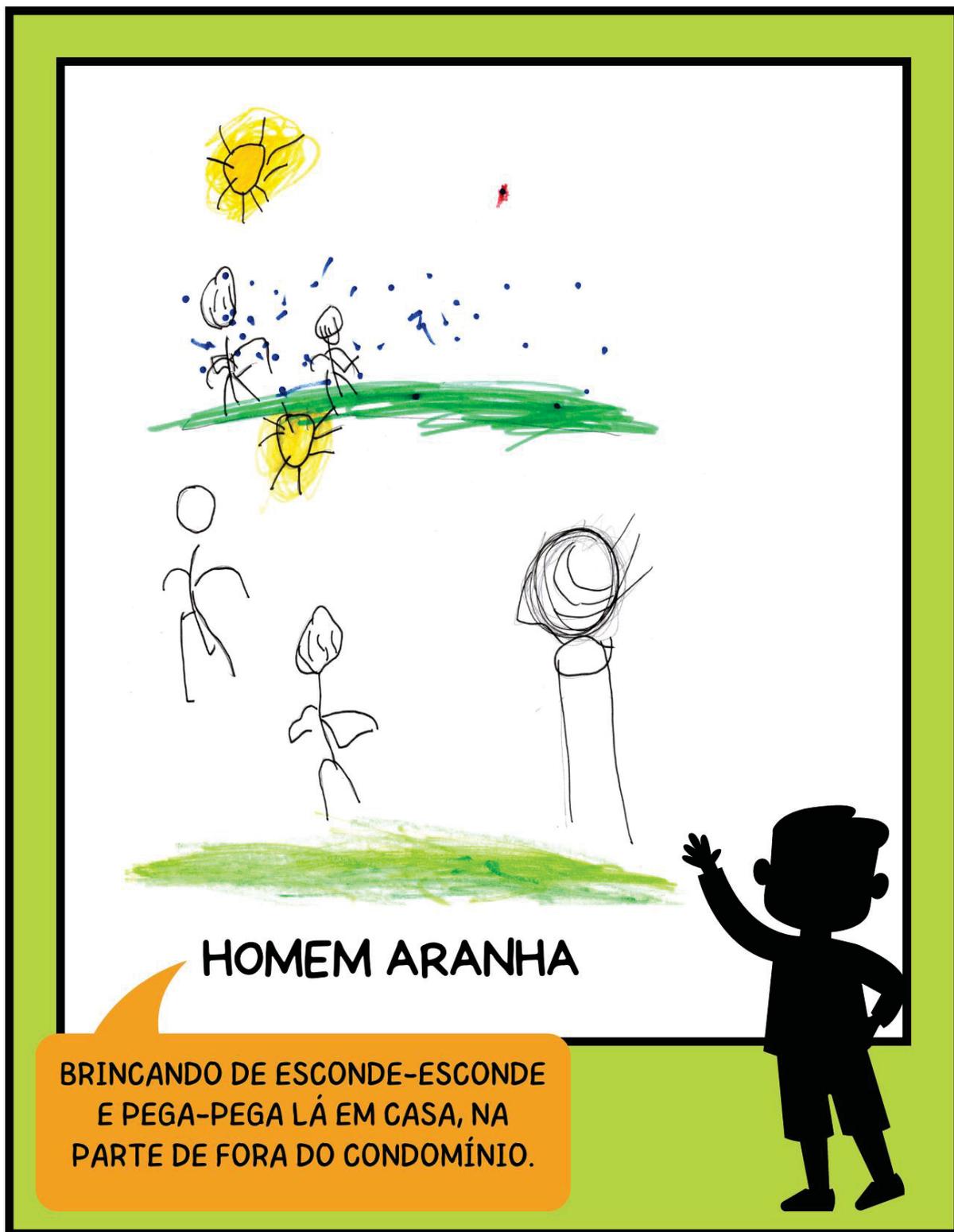
FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

FIGURA 54 – 1º DESENHO DO SUPER SONIC



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

FIGURA 55 – 1º DESENHO DO HOMEM ARANHA



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

Após a roda de conversa do primeiro encontro da oficina, era sabido pela turma que a presente pesquisadora também estudava em uma escola, assim como eles, porém o nome da escola era Universidade. A turma havia aceitado o desafio de auxiliar na "tarefa de casa": entender como as crianças brincavam e refletiam sobre seus corpos em suas escolas.

Assim, as crianças participantes realizaram o primeiro desenho proposto na oficina, com base na temática: "O que o seu corpo pode fazer?". Ao adotar uma abordagem mais ampla para o desenho, buscou-se garantir a liberdade criativa das crianças e procurar desvelar os conceitos que elas tinham sobre as capacidades e potencialidades de seus corpos.

A escolha pela expressão gráfica, desenho, foi intencional, visto que, de acordo com Sarmiento (2011), "O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças" (SARMENTO, 2011, p. 28). Além disso, para o autor, o desenho infantil não é somente a representação de uma realidade que lhe é exterior, mas transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo. Ele revela as maneiras particulares pelas quais as crianças o entendem, tanto no sentido de como assimilam a realidade que as rodeia, quanto na forma como expressam essa compreensão através do ato de desenhar.

Durante a produção dos desenhos, as crianças comentavam com os amigos e com a pesquisadora sobre suas produções e o que seus corpos estavam fazendo. Esses relatos orais colaboraram na compreensão do que as crianças estavam desenhando. Desse modo, é relevante mencionar que entendemos a crítica que as autoras Richter e Murillo (2020) fazem sobre os adultos priorizarem o conhecimento, em detrimento do gesto, ou seja, a explicação das imagens, em vez do pensamento imagético. Entretanto, não foi nesse sentido que os relatos orais foram incorporados ao desenho. A fala das crianças teve como finalidade valorizar suas perspectivas, compreensões e visões de mundo. Ao falarem sobre seus desenhos, o objetivo não era impor a lógica adulta, mas sim dar voz ao pensamento e às experiências das crianças. De acordo com Sarmiento (2011):

O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos. Poder acompanhar o acto de elaboração do desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre as suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registros simbólicos, aliás nem sempre coincidentes. (SARMENTO, 2011, p. 52 e 53).

Assim, nos desenhos feitos por crianças, há uma notável presença que chama a atenção - a liberdade inerente de movimento. Elas retratam ações cotidianas, como jogar futebol, pedalar uma bicicleta ou se divertir em um parque. O corpo das crianças, em todas essas representações, assume uma posição de destaque. Não é um corpo passivo, restringido ou limitado. Pelo contrário, é um corpo que está ativamente envolvido em movimento, em ação, explorando o mundo por meio das brincadeiras.

Essas ilustrações infantis também enunciam sobre a identidade das crianças. Le Breton (2012) observou que o corpo serve como um alicerce para a identidade pessoal. E é notório que cada criança, através de suas representações gráficas, está expressando e comunicando um fragmento de sua identidade corporal e individual. Por exemplo, o Homem de Ferro se representou em uma partida de futebol, a Juju desenhou sua bicicleta na área da garagem, o Super Sonic está se divertindo no parque (ênfatizando que "não é o parque da escola"), enquanto o Homem Aranha se desenhou na área externa de seu condomínio.

O local selecionado por essas crianças para descrever suas atividades não é aleatório. A maioria dos cenários é em espaços abertos e, muitas vezes, em locais familiares como suas casas. Tal ação denota uma sensação de conforto, segurança e familiaridade. Sugere-se, assim, que as crianças veem e interpretam seus corpos em estreita relação com os ambientes que frequentam e com os quais estão acostumadas. Nesse contexto, o corpo não é apenas uma entidade física, ele é um meio pelo qual a criança percebe, experimenta e compreende o mundo ao seu redor.

Por meio da lente da Sociologia da Infância, torna-se claro que as crianças são protagonistas ativas em seu universo social. Seus desenhos, são indicadores de sua agência. Eles não apenas mostram ações físicas, mas também momentos de interação, como brincar com amigos ou compartilhar espaços comuns. Cabe aqui entender que os desenhos das crianças são repletos de significados, relações e emoções, todos enraizados em suas vivências diárias. "Nesse sentido o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer" (SARMENTO, 2011, p. 29).

Ao analisar os desenhos das crianças participantes, levanta-se uma questão provocativa: dada a liberdade proposta pela atividade de desenho, que não delimitava ou circunscrevia a experiência do corpo infantil a um espaço específico, permitindo assim que as crianças manifestassem suas concepções acerca das capacidades de

seus corpos em qualquer ambiente, qual seria a razão da notória ausência da escola em tais representações gráficas?

A perspectiva da Educação Performativa nos fornece compreensões sobre essa questão. Essa abordagem argumenta que os rituais diários que permeiam o ambiente escolar, quando vistos como performances, possuem um poder intrínseco de modelar, guiar e, em certos casos, até mesmo de restringir e confinar os corpos infantis. Ao abraçar essa teoria, somos conduzidos a uma resposta possível para o nosso questionamento inicial. Pode ser que, na percepção das crianças, a escola não se manifeste como um local onde a liberdade de movimento e expressão corporal sejam encorajadas? Pelo contrário, pode a escola ser visualizada como um domínio no qual o corpo infantil é incessantemente observado, guiado e moldado segundo certas normas e regulamentos? Esse raciocínio pode explicar a razão pela qual o Super Sonic, por exemplo, fez uma diferenciação clara e intencional entre o parquinho e o "parquinho da escola".

Para refletirmos sobre os rituais escolares e a escolarização dos corpos, Gonçalves, Castilho e Gabardo Junior (2019) enfatizam:

Destacam-se, então, as condições às quais o corpo é submetido dentro da escola, estratégia metodológica esta que, não somente corrompe a livre expressão, como enrijece o aluno diante de práticas que propõem a ele o ato do mover-se. (GONÇALVES, CASTILHO E GABARDO JUNIOR, 2019, p.141).

É importante atentar-se que os retratos desenhados por essas crianças não são meras ilustrações. Eles são, na verdade, representações vivas de como as crianças se enxergam e se posicionam em relação ao mundo que as rodeia. As localizações selecionadas para os desenhos, tais como o condomínio, a garagem ou parquinhos que não são da escola, podem ser interpretadas como locais onde elas percebem um grau maior de autenticidade, bem como uma liberdade de movimento e expressão mais palpável.

A ausência da escola nesses desenhos pode sinalizar uma visão de que a instituição escolar, apesar de ser um espaço de aprendizagem, talvez não seja vista como um ambiente propício para a manifestação da corporeidade.

Ao refletirmos sobre como as crianças moldam e são moldadas por suas vivências e interações com o entorno, podemos inferir que a ausência da escola nos desenhos pode ser uma crítica sutil à limitação de autonomia e expressão que sentem

nesse espaço específico. Sendo assim, nesse primeiro momento, compreendemos que a escola não foi a primeira opção das crianças no que tange a explorar e experimentar a totalidade de seus corpos.

## Palco das entrevistas:

FIGURA 56 – BRINCADEIRA PALCO DAS ENTREVISTAS



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

FIGURA 57 – ENTREVISTA REALIZADA NO PALCO



**PERGUNTA 1: O QUE O SEU CORPO GOSTA DE FAZER?**

HOMEM DE FERRO	JUJU
<b>JOGAR BOLA NA QUADRA DA MINHA CASA NOVA.</b>	<b>GOSTO DE CUIDAR DOS ANIMAIS.</b>
SUPER SONIC	HOMEM ARANHA
<b>BRINGAR NO PARQUE.</b>	<b>GOSTO DE BRINGAR DE CORRER NO ESPAÇO DA MINHA CASA.</b>

**PERGUNTA 2: O QUE O SEU CORPO PODE FAZER NA ESCOLA?**

HOMEM DE FERRO	JUJU
<b>FAZER ATIVIDADES.</b>	<b>CANTAR E DANÇAR</b>
SUPER SONIC	HOMEM ARANHA
<b>FAZER ATIVIDADES.</b>	<b>FAZER ATIVIDADES E ESTUDAR.</b>

FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

Na brincadeira do palco das entrevistas, as crianças apresentaram para seus colegas de turma, a atividade artística que haviam produzido na aula anterior - o contorno de seus corpos no papel Kraft, produzidos a partir da percepção de como se viam. Logo após, cada criança com o microfone em mãos respondia a duas perguntas: "O que o seu corpo gosta de fazer?" e "O que o seu corpo pode fazer na escola?".

O palco das entrevistas, forneceu algumas nuances das tensões e interfaces sobre a relação das crianças com o espaço escolar. À luz da teorização dos rituais escolares e da Educação Performativa, temos a possibilidade de compreender algumas questões.

As crianças participantes: Homem de Ferro, Super Sonic e Homem Aranha, ao se referirem às "atividades" como algo que seus corpos podem fazer na escola, evidenciam uma normatividade velada. Parece haver uma distinção implícita entre as atividades lúdicas que elas preferem fazer fora da escola (jogar bola, brincar no parque, correr) e as "atividades" mais regulamentadas e estruturadas na escola.

Super Sonic mencionou o parque, que pode dar a entender um espaço de movimentação que a escola proporciona às crianças. Entretanto, em desenho anterior, Super Sonic mencionou também o parque, e enfatizou que não era o parque da escola. Desse modo, não é possível confirmar que ele estaria se referindo nesse segundo momento ao parque da escola.

As respostas das crianças citadas demonstram como os rituais da escola, entendidos por McLaren (1991) e Gonçalves (2016), operam. A expressão "fazer atividades" pode sugerir uma assimilação do ritual escolar de desempenho, no qual a ação se torna repetitiva e, talvez, desprovida de significado profundo ou de autêntica agência. Para McLaren (1991):

Notavelmente, os rituais são parte da ordem natural das coisas (como na ritualização dos animais), bem como consequências da ação humana (como regras e rotinas da vida em sala de aula). A maneira pela qual ritualizamos nossas vidas é cultura somatizada – cultura encarnada em nossos atos e gestos corporais e através deles. (PETER MCLAREN, 1991, p. 73).

Ao direcionar nossa atenção para a observação do cotidiano e dos rituais que permeiam o ambiente escolar, torna-se evidente a importância de compreender a maneira como as crianças interpretam e dão significado aos seus próprios processos educativos. Essas percepções, não só refletem as vivências e o aprendizado das crianças, mas também podem servir como uma orientação para a estruturação das

práticas pedagógicas. Em outras palavras, ao nos aprofundarmos em como as crianças interagem e compreendem seu ambiente de aprendizado, temos a oportunidade de repensar metodologias de ensino mais condizentes com uma formação integral.

O discurso das crianças nos aponta a relevância de explorar a influência dos ritmos e rotinas escolares em sua expressão e corporeidade. Segundo Wallon (1968), a relação da criança com seu corpo é profundamente afetiva, e isso afeta sua maneira de agir e aprender. A escola, em seus rituais diários, constrói não só conhecimento, mas pode propiciar uma cultura para moldar uma criança flexível e adaptável, que aprende a se autorregular.

Essa autorregulação, no entanto, não surge de maneira espontânea. Ela é o resultado de um processo contínuo de adaptação às normas e expectativas do ambiente escolar. As crianças, ao longo do tempo, aprendem a moldar suas expressões e comportamentos para se encaixar nesse espaço. Essa adaptação pode ser vista como um mecanismo de sobrevivência dentro de um sistema educacional que valoriza certos tipos de expressões e comportamentos em detrimento de outros.

Nesse sentido, o corpo da criança age como um vetor de aprendizado e adaptação. As atividades escolares, muitas vezes, restringem movimentos mais espontâneos e expressivos, conduzindo a uma expressão corporal mais contida e disciplinada. Por meio dos rituais, elas internalizam padrões de comportamento que influenciam sua maneira de se relacionar com o mundo. Essa internalização marca seus corpos e mentes, moldando-as segundo as normas e valores da instituição escolar.

Em continuidade, a resposta da Juju se destaca. Ela identifica o canto e a dança como atividades que seu corpo pode fazer na escola (Juju e sua turma possuem na grade curricular aulas semanais de coral e musicalização). Essas são atividades expressivas e corporais, sugerindo que ela vê a escola como um espaço onde a expressão corporal e emocional é possível. Essa visão pode ser interpretada à luz da ideia de Gonçalves (2016) sobre a ressignificação do vivido através da repetição. Juju, por meio de suas interações e experiências na escola, pode ter ressignificado ou reformulado os rituais escolares de forma a incorporar expressão pessoal e corporeidade.

Nota-se uma ênfase nas respostas das crianças em localizar seus corpos em espaços específicos (quadra da casa, parque, espaço da casa). O fato de eles serem

tão específicos sobre os espaços sugere uma conscientização das delimitações espaciais e das atividades permitidas nesses espaços, possivelmente influenciadas pelos rituais escolares que delimitam as atividades e comportamentos.

Ao observar essa distinção que as crianças fazem entre atividades dentro e fora da escola, percebemos um eco das reflexões de Wallon (1968) sobre a dualidade da experiência humana. Para Wallon, a criança não só responde a estímulos externos, mas também possui uma vida interior moldada por suas emoções e desejos individuais.

As crianças revelam prazeres distintos, que vão desde atividades físicas como "jogar bola" e "brincar no parque" a atividades mais introspectivas e de cuidado, como "cuidar dos animais". Essas respostas apontam para a forma como as emoções e sentimentos se manifestam na vida de cada criança, evidenciando o que Wallon (1968) considera como o domínio das paixões da criança. Esse campo afetivo revela que cada criança é singular em suas emoções, sendo moldada tanto por estímulos externos (como o ambiente familiar e escolar), quanto internos (seus próprios sentimentos e desejos).

Essa dualidade é demonstrada nas respostas que separam a escola de outros espaços. Enquanto a escola é vista como um local de atividades estruturadas, a casa e os espaços externos são associados à liberdade e à expressão autêntica. Essa tensão revela uma clara demarcação entre o que é percebido como um espaço normativo (a escola) e um espaço de liberdade (casa ou espaços externos).

Novamente é digno de nota que enquanto as crianças falam sobre jogar, cuidar de animais, e brincar como atividades que seus corpos gostam de fazer, elas não localizam essas atividades na escola. Isso sugere uma possível tensão entre a visão que as crianças têm da escola como um espaço majoritariamente funcional e normativo, e os espaços externos como locais de liberdade e expressão autêntica.

O corpo, como discutido por Le Breton (2016), é a principal forma pela qual as crianças interpretam e interagem com o mundo. As respostas das crianças revelam uma distinção entre os espaços privados e institucionais. Fora da escola, elas se associam a atividades que provavelmente evocam sentimentos de liberdade, prazer e autonomia. Dentro da escola, contudo, suas atividades são mais normatizadas, refletindo o conceito exposto pelo autor de que "o homem domestica seu modo de viver" (LE BRETON, 2016, p. 113).

As respostas das crianças evidenciam que, na escola, o corpo se transforma, adaptando-se a um conjunto de normas e expectativas pré-determinadas. Esse ambiente, repleto de rituais e rotinas, age como um moderador do comportamento infantil, direcionando as energias corporais das crianças para atividades mais estruturadas e normatizadas. Nesse contexto, o corpo se torna mais contido e disciplinado.

A educação visa a garantir condições propícias à criança para a interiorização dessa ordem simbólica. Em função da cultura corporal do seu grupo, ela modela sua linguagem, gestos, a expressão dos sentimentos, suas percepções sensoriais etc. O simbolismo enforma o corpo e lhe possibilita compreender as modalidades corporais dos outros, assim como permite-lhe compartilhar as suas próprias. (LE BRETON, 2019, p.17).

Além disso, as respostas também lançam luz sobre o papel da escola como um espaço de transição. Para muitas crianças, a escola é o primeiro ambiente, fora do conforto familiar, onde elas são expostas a uma variedade de interações sociais e culturais. O desconforto e a incerteza inicial enfrentados por elas, gradualmente dão lugar à familiaridade, à medida que a escola se torna parte integrante de sua rotina diária. Esse processo de adaptação é uma demonstração da capacidade da escola de moldar e orientar a corporeidade e experiência das crianças.

As respostas das crianças, na brincadeira do palco das entrevistas, são reveladoras das interações complexas entre corpo, espaço, ritual e performance, no contexto escolar. Elas destacam a forma como a escola, através de seus rituais e normas, molda e, em certa medida, regula as percepções e expressões corporais das crianças. Ao mesmo tempo, também há indícios de resistência, adaptação e resignificação, mostrando a agência das crianças e a dinamicidade do processo educacional.

## Relatos de observação:

O que contam os corpos das crianças na oficina performativa?

FIGURA 58 – RELATO DE OBSERVAÇÃO

Os meses de observação participativa e as observações realizadas durante os encontros da oficina performativa trouxeram contribuições valiosas sobre as relações corpóreas estabelecidas pelas crianças na escola, antes e durante a oficina.

A turma participante possuía uma agenda intensa, com aulas especiais diárias (aula de coral, musicalização, biblioteca, inglês e educação física). Além disso, a turma do Pré V, que antecede o 1º ano do Ensino Fundamental, comumente conhecido como o ano de alfabetização (no qual as crianças aprendem a ler e escrever), estava sob a pressão de se preparar para essa importante transição.

Observei que, nos dias sem a oficina performativa, as crianças realizavam muitas atividades de registro (cópias e exercícios), tanto em cadernos quanto em apostilas, e somente na quinta-feira à tarde tinham um horário mais livre.

Os encontros foram sendo construídos também pelas crianças. A princípio, mais atividades focadas no corpo ideológico foram cogitadas, mas na prática, as crianças demonstraram mais interesse em brincar e correr no pátio.

A professora regente estava sempre presente na oficina performativa. Observei que a relação que as crianças desenvolviam comigo era bastante distinta da que possuíam com a professora. Havia um respeito pela autoridade da professora, como se ela fosse a pessoa da ordem, das atividades, a professora que "ensinava a ler e escrever". Quando eu chegava na sala, as crianças já saíam correndo, querendo ir para o parque, falando alto, correndo pela sala sem formar fila; comigo, era como se eu fosse a professora "da bagunça".

Em alguns momentos, as crianças se mostravam bastante agitadas e a professora regente não intervinha, deixando que eu conduzisse a organização da turma. Contudo, minha presença desestabilizava a disciplina e ordem estabelecidas, e as crianças aproveitavam para extravasar.

Nesses momentos, emergiam dilemas que atravessavam a pesquisa: por um lado, era o momento em que as crianças se sentiam livres para brincar, correr, falar alto; por outro, estávamos em um ambiente coletivo, compartilhado com outras turmas, e era necessário respeitar o espaço e as atividades delas.

As salas da educação infantil eram uma ao lado da outra, e quando as crianças ficavam muito agitadas, a professora da sala ao lado precisava fechar a porta para que nossas ações não atrapalhassem o que ela estava conduzindo com sua turma.

Notei que as crianças viam os encontros como uma oportunidade de "escapar" dos rituais escolares. Demonstavam comportamentos mais indisciplinados, quebrando regras como o silêncio e a organização em fila, denotando uma subversão das normas escolares.

Construímos uma relação com base no diálogo e respeito, para que as crianças participantes compreendessem que aquele era um encontro para elas, mas que, por estarmos em um ambiente coletivo, dividido com outras turmas, precisávamos respeitar o espaço das outras turmas também.

Cada criança interagia de forma diferente com o que estava sendo construído na oficina performativa. Homem de Ferro demonstrava ser uma criança ativa, e as brincadeiras que envolviam corrida e movimento eram suas prediletas. Após períodos em que os meninos corriam uns atrás dos outros, alguns colegas do Homem de Ferro, cansados, se dirigiam à piscina de bolinhas para descansar. No entanto, Homem de Ferro frequentemente os incentivava a continuar correndo.

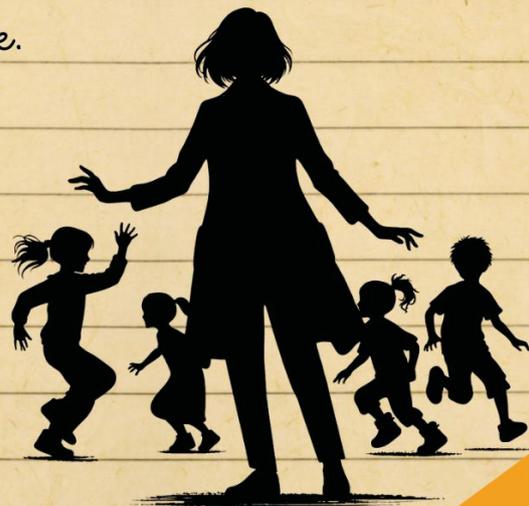
Juju demonstrava preferência por estar junto com as meninas. Ela gostava de correr e brincar e sempre tentava "pegar" alguma amiga durante as brincadeiras de pega-pega. Juju gostava de participar de tudo o que acontecia na oficina, mas não gostava de estar em evidência, muitas vezes brincando de acordo com o que as suas amigas pediam. Um dos lugares prediletos de Juju era a casinha de madeira no pátio, conhecida como casa das bonecas.

Durante algumas brincadeiras, Super Sonic demonstrava preferência por liderar. Em uma ocasião, durante a brincadeira de lenço-atrás, ele se destacava buscando ativamente chamar a atenção dos colegas, para que fosse escolhido várias vezes.

Em outro encontro, durante a brincadeira Corrente, Super Sonic procurava ser um dos primeiros a ser pego, para fazer parte da corrente e ter a oportunidade de escolher os próximos participantes. Uma vez parte da corrente, Super Sonic usava seu corpo para impulsionar na direção das crianças que queria pegar, e a maioria das outras crianças seguia seu comando.

Homem Aranha demonstrava ser uma criança tranquila. Havia um banco de madeira no pátio e, algumas vezes, ele gostava de ficar ali, observando os amigos. A professora regente se aproximava dele e perguntava se ele não queria ir brincar com seus amigos. Na maioria das vezes, ele ia e começava a brincar de pega-pega com os meninos, mas outras vezes preferia ficar sentado, observando. Uma das atividades favoritas do Homem Aranha era se esconder dentro do parquinho, sendo um local comum onde seus amigos o encontravam nas brincadeiras de esconde-esconde.

Essa jornada de observação propiciou conhecer uma diversidade de interações e comportamentos infantis sobre as relações corpóreas estabelecidas na escola. A oficina performativa ofereceu um espaço lúdico para as crianças expressarem sua corporeidade.



Último desenho proposto:

FIGURA 59 – DESENHO DE ENCERRAMENTO DA OFICINA - HOMEM DE FERRO



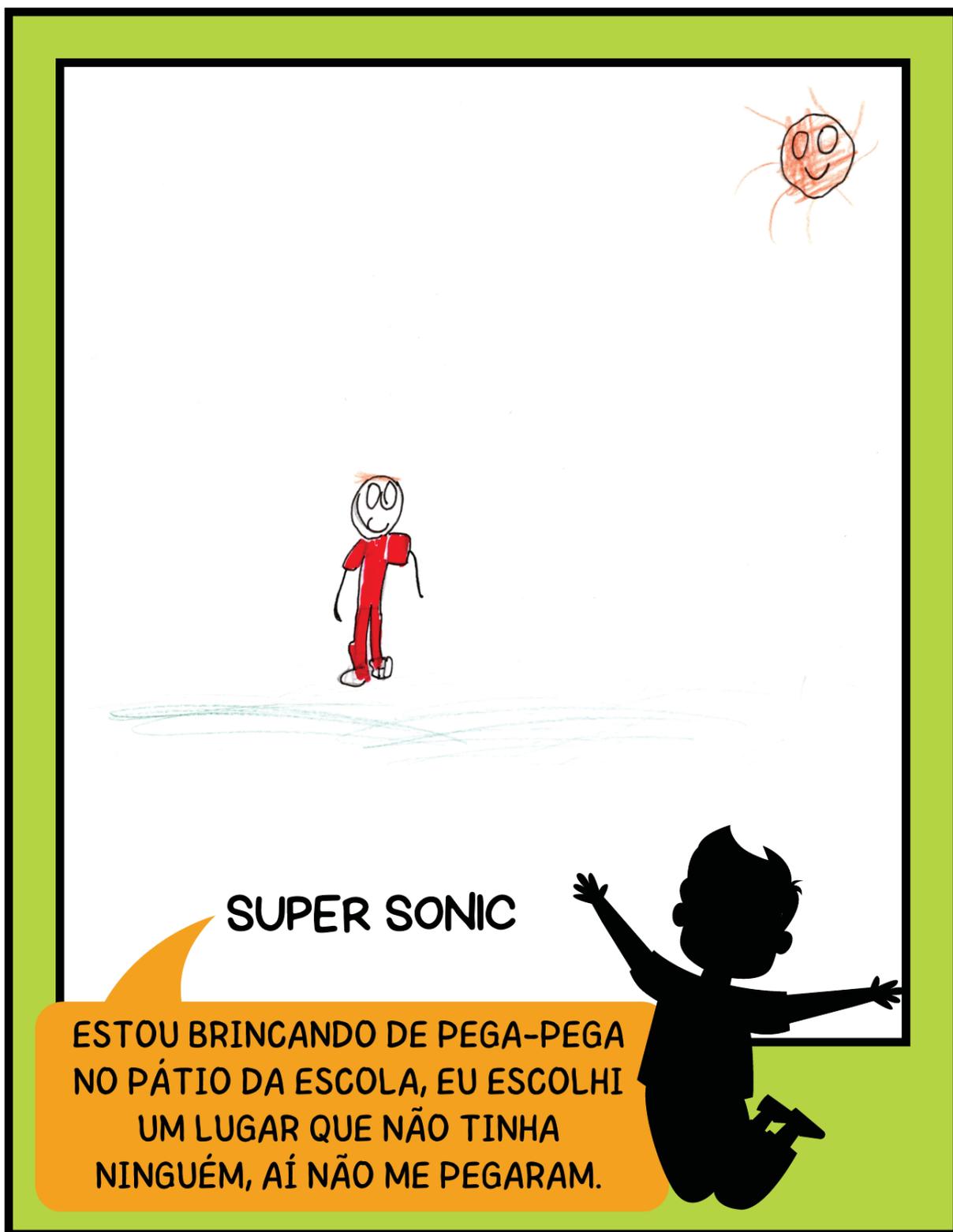
FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

FIGURA 60 – DESENHO DE ENCERRAMENTO DA OFICINA - JUJU



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

FIGURA 61 – DESENHO DE ENCERRAMENTO DA OFICINA – SUPER SONIC



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

FIGURA 62 – DESENHO DE ENCERRAMENTO DA OFICINA – HOMEM ARANHA



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

Torna-se relevante retomar que, para a realização do último desenho de encerramento da oficina, as crianças vivenciaram anteriormente experiências envolvendo seus corpos em movimento. As atividades foram pensadas de forma que a Educação Performativa norteasse toda a pesquisa, com a ênfase no corpo como cerne em todo o processo da oficina.

O conceito de gestos, oriundo de Le Breton (2019), colaborou para o entendimento da relevância de brincadeiras que as crianças pudessem compreender que seus gestos possuem significados. A Sociologia da infância respaldou os conceitos de criança e infância, dando visibilidade às suas vozes. Por fim, a teoria da Psicogênese da pessoa completa, de Henri Wallon, nos orientou quanto ao desenvolvimento infantil, os campos funcionais da afetividade, cognição e movimento e como eles são inter-relacionados na aprendizagem das crianças.

As brincadeiras como lenço-atrás, corrente, esconde-esconde, contorno do corpo em papel Kraft, atividade artística com em ênfase no conceito de Corpo Ideológico (PINEAU, 2013), dança das cadeiras e o jogo imagem e ação foram pensados para tornar o percurso corpóreo, lúdico e performativo, concebendo uma aprendizagem como foco na integralidade da criança e sua corporeidade.

Para a realização do último desenho proposto, as crianças foram convidadas a produzir uma materialidade, a partir da temática “O que eu aprendi que o meu corpo pode fazer na escola...”. Aqui, a intenção era de viabilizar que cada criança refletisse sobre sua jornada e reconhecesse a potencialidade do próprio corpo no ambiente escolar. Dessa forma, é a partir desta ótica que iremos analisar os próximos desenhos.

Iniciando com o desenho do Homem de Ferro, podemos observar que ele desenhou a si mesmo e seus amigos brincando de lenço-atrás. Em relação as brincadeiras propostas no percurso da oficina performativa, a eleição desta brincadeira demonstra que foi um momento divertido e marcante para ele. Interessante observar que tal brincadeira, introduzida durante a oficina e anteriormente desconhecida para a turma, emergiu como uma escolha dominante em sua representação gráfica final. Esse fato sublinha que a vivência foi significativa ao Homem de Ferro, revelando a capacidade da Educação Performativa de ressignificar práticas e ampliar o repertório corporal e lúdico das crianças.

Diante dessas perspectivas, uma Educação Performativa olha para o corpo de quem educa e de quem é educado, atentando-se para o seu não apagamento ao trazer à luz a corporeidade e toda a sua complexidade, pois

enxerga nela as condições de se criar os mais diversos pontos de partida. (GONÇALVES; GABARDO JUNIOR, 2020, p.105).

Sua escolha por uma brincadeira, que envolve várias crianças e demanda uma mobilidade física intensa (correr, desviar, agarrar), destaca a potencialidade do corpo. Esse desenho ecoa o pensamento de Wallon (1968), ao sugerir que a emoção e o movimento se entrelaçam em um contexto social.

Em seu desenho, podemos perceber que ele representou a brincadeira utilizando a técnica de perspectiva (mostrando um círculo de amigos visto de cima), o que revela uma compreensão espacial sobre seu corpo, dos seus amigos e do ambiente que lhe cerca. Além disso, indica que ele não apenas internalizou a brincadeira em um nível físico e emocional, mas também a processou cognitivamente, evidenciando a integração entre emoção, cognição e movimento, em consonância com a abordagem de Wallon (1968). Seu desenho não é apenas uma representação da brincadeira, mas um indicativo de sua habilidade em expressar uma experiência tridimensional em um espaço bidimensional.

Dessarte, o desenho de encerramento do Homem de Ferro desvela as possibilidades e potencialidades da Educação Performativa. A escolha da brincadeira lenço-atrás, juntamente com a forma como se expressou em seu desenho, demonstra que as crianças são agentes ativos e reflexivos de seu aprendizado, capazes de assimilar, transformar e expressar seu conhecimento por meio de seus corpos.

Juju, nesse segundo desenho, insere seu corpo e de uma amiga - elas estão brincando de bola. Em seu primeiro desenho, Juju utilizou a representação de uma bicicleta, que mesmo simbolizando movimento e interação com o espaço, era desprovida de sua figura. No segundo desenho, as duas meninas estão em voltas em linhas com movimentos. É importante ressaltar que Juju já manifestava, em declarações anteriores, uma concepção de seu corpo como capaz de dançar e cantar. Tais ações, que são inerentemente corporais e expressivas, sinalizam que, mesmo dentro de um contexto de ensino mais ritualizado, Juju já reconhecia e valorizava a potência de seu corpo.

Ao considerarmos a noção de Le Breton (2012), de que o corpo é uma assinatura identitária, fica evidente que o desenho de Juju reflete essa ideia. O corpo dela, em interação ativa com a amiga e a bola, revela uma identidade que se constrói e se reconhece na relação e na ação.

Além disso, a presença da bola e da amiga reitera a abordagem integrada de Wallon que vê emoção, cognição e movimento como indissociáveis. A bola não é apenas um objeto, mas um convite à interação, à descoberta e à expressão de emoções. Assim, as produções de Juju ilustram como a corporeidade, sob a perspectiva da Educação Performativa, se estabelece não apenas como uma resposta aos estímulos externos, mas como uma negociação contínua, complexa e rica entre o indivíduo e o ambiente, entre o eu e o outro, entre o corpo e o mundo. Mesmo imersa em rituais de ensino escolarizados, Juju evidencia um corpo atuante, desafiando e expandindo as fronteiras daquilo que é tradicionalmente esperado no ambiente educacional. Neste sentido, Pineau (2013) declara:

Mas a pedagogia que estou advogando abarca a Performance como uma metodologia crítica que pode ser plenamente integrada do início ao fim do processo de aprendizagem. A passagem de nível do “corpo em exposição” para o corpo como um meio para a aprendizagem” requer um esclarecimento. Em termos disciplinares, a metodologia da performance significa uma rigorosa e sistemática exploração via encenação do real e da experiência imaginada na qual a aprendizagem ocorre por meio de uma consciência sensorial e do engajamento cinético. (PINEAU, 2013, p.51).

Em continuidade a essa análise, Super Sonic desenhou-se sozinho sorrindo em um pátio, e descreveu o que pensou para não ser pego na brincadeira. Se compararmos os seus dois desenhos, poderemos compreender algumas noções sobre sua compreensão em relação ao corpo, o espaço e as relações interpessoais. No desenho inicial, ele retrata uma interação lúdica com um amigo em um parquinho. O fato de ele ter feito questão de especificar que "não é o parquinho da escola" sugere uma demarcação clara entre os espaços de lazer pessoal e o contexto escolar. A evidente ausência da escola em seu primeiro desenho pode sinalizar uma visão de que a instituição escolar, talvez, não seja vista como um ambiente propício para a manifestação da corporeidade.

No entanto, na segunda ilustração, ao desenhar-se sozinho, sorrindo em um pátio, e descrever o que pensou e fez para ser capturado, demonstra que não é apenas a mobilidade que está em foco, mas o seu pensamento, que alia cognição, emoção e motricidade. O corpo não é apenas um artefato para ação, mas também uma entidade que pensa, sente e se adapta.

Le Breton (2012), ao enfatizar a centralidade do corpo na construção da experiência humana, poderia considerar que o desenho de Super Sonic não é apenas

uma representação de um momento lúdico, mas uma articulação do próprio sentido de agência e identidade dele. Seu corpo, como propõe o autor, torna-se um texto em que cada movimento é uma palavra que comunica sua interpretação do mundo ao seu redor.

Super Sonic, mesmo não desenhando seus amigos, os menciona: “Eu escolhi um lugar que não tinha ninguém, aí não me pegaram”. Importa dizer que o outro se faz relevante na constituição da corporeidade e identidade. Le Breton (2019) acrescenta:

Meu corpo é meu por carregar traços de minha história pessoal, de uma sensibilidade que é minha, mas contém igualmente uma dimensão que em parte me escapa, remetendo aos simbolismos que conferem substância ao elo social, sem os quais eu não seria. (LE BRETON, 2019, p. 44).

Quanto à Educação Performativa, nesse cenário, demonstra ser um catalisador, permitindo que Super Sonic explore e entenda seu corpo não apenas como um objeto que se move, mas que interage, adapta-se e tem voz no mundo. A transição de um ambiente de lazer específico e distinto para um espaço escolar, onde ele é o protagonista ativo, denota indícios da capacidade da Educação Performativa de reconfigurar as percepções das crianças sobre os espaços e seus próprios corpos, posicionando-os não apenas como observadores, mas como atores centrais em suas narrativas e aprendizados.

O desenho de encerramento da oficina, produzido pelo Homem Aranha, revela um deslocamento de atividades outrora destinadas ao espaço pessoal e doméstico para o ambiente escolar. O fato de, em seu primeiro desenho, ele ter representado a brincadeira de esconde-esconde e pega-pega, no condomínio, sugere um entendimento inicial de uma corporeidade voltada para a ludicidade predominantemente em espaços familiares. A mudança do cenário doméstico para a escola em seu desenho subsequente pode indicar uma alteração na compreensão de como e onde seu corpo pode atuar, ampliando suas possibilidades.

Wallon (1975), com sua abordagem centrada na relação entre afetividade, cognição e movimento, ajudaria a contextualizar esse deslocamento. Para o autor, o desenvolvimento humano não ocorre de forma linear, mas sim em estágios interdependentes, onde há uma integração afetiva-cognitiva-motora e de organismo e meio.

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois psicomotoras (...). Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal (...). Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (WALLON, 1975, p. 164, 165, 167).

A partir de Le Breton (2019), podemos compreender que essa transição revela uma reconfiguração na narrativa corporal do Homem Aranha. O corpo é um narrador da experiência humana, no qual cada gesto e movimento conta uma história. O gesto move o mundo mediante seu efeito simbólico. “O gesto é uma figura da ação, ele não é um simples acompanhamento decorativo da palavra” (LE BRETON, 2019, p. 47). Ao trazer brincadeiras físicas para o espaço escolar, o Homem Aranha está reescrevendo sua narrativa corporal, reconhecendo a escola não apenas como um espaço de “fazer atividades e estudar”, mas também de movimento, interação e experiências.

Ao avaliar essas últimas materialidades discursivas, observamos nuances do corpo como um espaço de aprendizado e descoberta, alinhado com a ideia de Educação Performativa. Em seus desenhos, nesta última proposta, as crianças representaram a escola como um espaço físico, mas também um espaço de corporeidade, interações e experiências. De acordo com Sarmiento (2011):

É possível interpretar os desenhos das crianças como actos de criação cultural que revelam, mais que processos biopsicológicos de desenvolvimento, formas específicas de acção social das crianças. Pelo desenho se exploram os limites da linguagem simbólica, sendo para as crianças, frequentemente, não apenas um modo de inscrição do mundo na superfície do papel, mas o momento da sua inteligibilidade. Os desenhos são, de algum modo, formas de exploração do real e processos constitutivos da sua compreensão. (SARMENTO, 2011, p. 40).

As crianças, ao desenharem, não estão apenas praticando habilidades motoras ou expressando seu desenvolvimento cognitivo. Em vez disso, estão envolvidas em um processo mais profundo e significativo de interação com seu ambiente social e cultural. Os desenhos tornam-se uma maneira de explorar e entender o mundo ao seu redor.

Sendo os desenhos vistos como exploração dos limites da linguagem simbólica, podemos compreender que as crianças os usam para experienciar os símbolos e significados de sua cultura. Isso vai além de simplesmente representar objetos ou pessoas, é uma forma de comunicação e expressão que pode revelar como as crianças interpretam e internalizam o mundo ao seu redor.

O ato de desenhar é também descrito como um momento da sua inteligibilidade. Por meio do desenho, as crianças tornam o mundo compreensível para si mesmas. Elas estão ativamente envolvidas em um processo de construção de significado, onde o mundo externo é interpretado e reimaginado de maneiras que fazem sentido para elas.

Em vista disso, ao final da oficina performativa, a escola emergiu ressignificada nas produções das crianças como um cenário para as atividades corpóreas. Isso contrapõe a ausência inicial da escola em suas representações, indicando que a prática respaldada na Educação Performativa colaborou para uma nova percepção sobre o que o corpo pode realizar no ambiente escolar.

De certo modo, a análise desses desenhos revela que, ao longo da oficina performativa, as crianças começaram a reconhecer a potencialidade de seus corpos no contexto escolar. Ao representar brincadeiras que envolvem movimento e interação, elas mostram que percebem seus corpos não apenas como vetores passivos, mas como agentes ativos, capazes de agir, reagir e transformar o ambiente ao seu redor. Essa transformação é um indicativo da potencialidade da Educação Performativa como uma abordagem pedagógica na Educação Infantil.



## 5 (IN) CONCLUSÕES PERFORMATIVAS

As portas guardam  
segredos e passagens  
de um tempo antes  
do agora e do que  
ainda está por vir...



Portas fechadas...

Portas entreabertas...

Portas abertas...

FIGURA 63 – PORTAS DE UM TEMPO ANTES DO AGORA



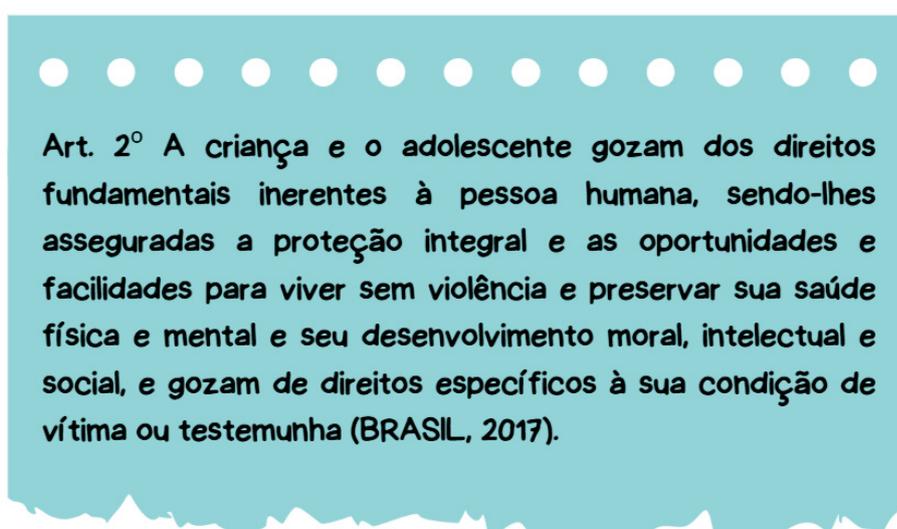
FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

No primeiro capítulo mencionei a posição-sujeito irmã mais velha, que exerceu um papel na ausência da mãe e que começou a trabalhar na adolescência. Essas foram as primeiras portas abertas que marcaram o meu corpo, a minha existência. Compreendo que os pais (quando emocionalmente saudáveis), fazem o melhor que podem com os recursos disponíveis, buscando prover sustento, educação, saúde e proteção. No entanto, eles também carregam as marcas de suas próprias infâncias e, por vezes, acreditam que ao oferecer algo melhor aos filhos (do que eles mesmos tiveram), estão cumprindo seu papel, ocultando, mesmo sem intenção, algumas formas de violência.

Como autora, sinto a necessidade de esclarecer: apesar de ter exercido uma função materna como irmã mais velha, não defendo nem apoio tais práticas. Além disso, é imprescindível desvelar e combater a ideia de que o trabalho infantil precoce seja um meio aceitável de desenvolvimento humano e social.

É crucial evitar a transferência de responsabilidades adultas para as crianças, garantindo que não perpetuemos ciclos de violência e negligência, mesmo que velados, em práticas familiares e sociais. Ao nos defrontarmos “com infâncias atravessadas por violências de todas as cores” (GUTMAN, 2018, p. 12), advogo que todas as crianças devem ter seus direitos garantidos. Com esse fim, menciono o art. 2 da Lei nº 13.431:

FIGURA 64 – ART. 2 (LEI 13.431)



FONTE: Produção gráfica da autora; BRASIL (2017).

Sendo esta uma pesquisa embasada na Educação Performativa, não a concebo com pontos finais, mas com novos parágrafos escritos com a potencialidade dos corpos. Todavia, há no caminho algumas portas que precisam ser fechadas, portanto...

FIGURA 65 – PORTAS FECHADAS

**As portas da negligência, do trabalho infantil e da transferência de responsabilidades dos adultos para as crianças, assim como outras formas de violência, tanto veladas quanto explícitas, visíveis e invisíveis, devem permanecer fechadas. Não apenas entreabertas, mas completamente fechadas! Elas devem estar sempre fechadas para impedir que essas passagens se tornem possíveis para outras crianças.**

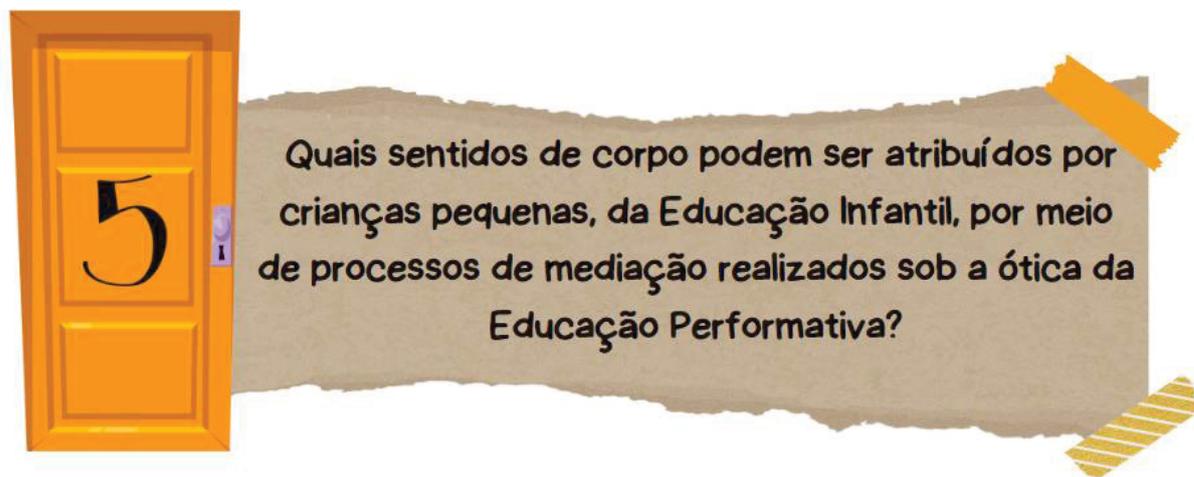


FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

Falando ainda em portas...

A porta da problemática desta pesquisa foi aberta no capítulo 1, permeou os capítulos e agora a retomamos:

FIGURA 66 – RETOMADA DA PROBLÉMÁTICA DA PESQUISA



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

Para tal propósito de investigação, busquei experienciar a Educação Performativa como mediadora e referencial teórico-prático para a elaboração de vivências estético-corporais na Educação Infantil. Assim, por meio nas materialidades criadas pelas crianças, busquei desvelar quais tensões, representações sociais e interfaces sobre corpo foram comunicados. Além disso, me propus a compreender (a partir das materialidades), as potencialidades e limitações de seus próprios corpos no ambiente escolar.

Nesse sentido, os desenhos iniciais revelaram muito mais do que linhas e cores. Eles denotaram como os rituais diários da escola podem, de forma silenciosa, moldar e até restringir os corpos. A notável ausência da escola sinalizou uma possível incongruência entre o ambiente escolar e a liberdade de expressão corporal, sugerindo que a escola, embora seja um espaço de aprendizado, pode não ser percebida como um local onde a corporeidade é plenamente vivenciada.

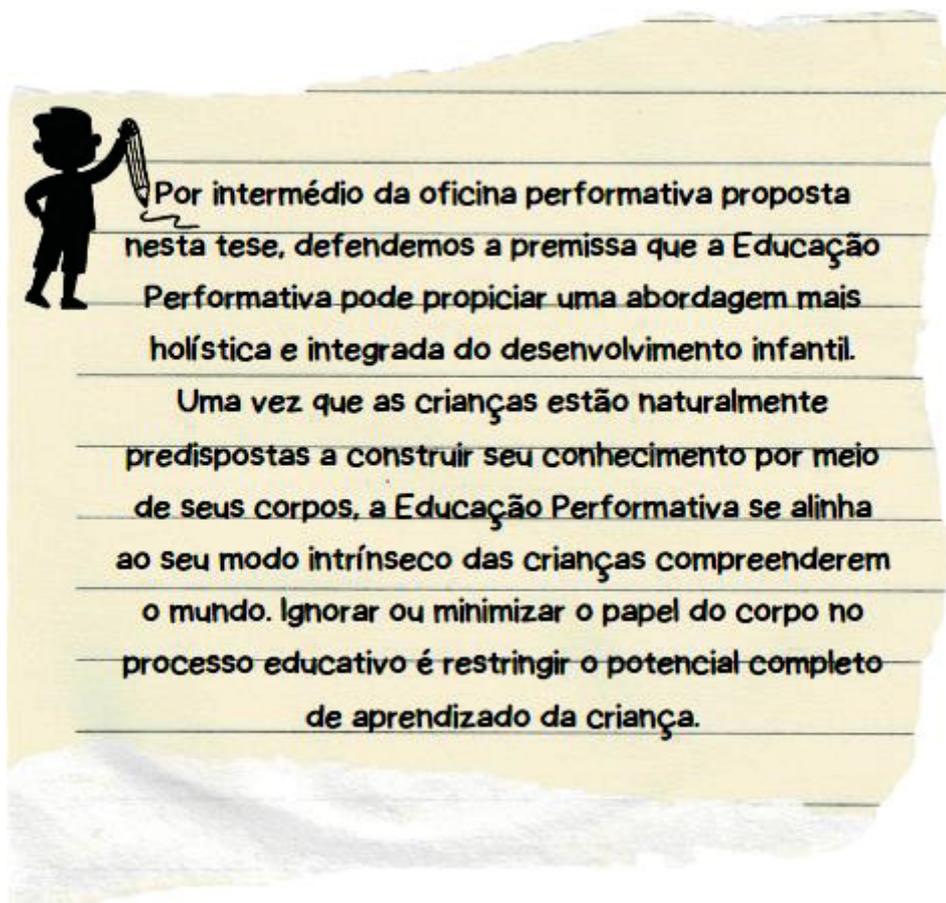
No palco das entrevistas, as crianças mostraram uma dicotomia intrigante entre as atividades que preferem fora da escola – jogar bola, brincar no parque, correr – e as atividades mais estruturadas e normativas da escola. Esta distinção sutil, mas poderosa, reflete o impacto dos rituais escolares na expressão e na corporeidade infantil. As crianças, ainda que inconscientemente, começam a assimilar e a se

adaptar aos rituais de desempenho da escola, um processo que, embora presente nas instituições escolares, pode limitar a corporeidade e autonomia.

O relato de observação mostrou que elas se permitem ser mais do que obedientes. As crianças são exploradoras de seu próprio ser, negociando seu espaço e suas ações por meio do diálogo e da brincadeira, um contraste vívido com o papel mais passivo que muitas vezes é imposto pela estrutura escolar.

E por fim, nos últimos desenhos produzidos, a brincadeira, o corpo e o movimento estiveram presentes na relação com a escola. Assim, essa relação antes ausente, agora se apresenta como um cenário para a expressão corporal, para a brincadeira e interação. Desse modo, as materialidades apresentadas reafirmam a necessidade de uma abordagem educacional que valorize e englobe a corporeidade como um componente central do processo de aprendizagem, o que corrobora com a premissa defendida nesta tese.

FIGURA 67 – PREMISSA DEFENDIDA NESTA TESE



A Educação Performativa surge, assim, como uma necessidade crucial de expandir as práticas educacionais, com uma atenção especial à corporeidade. Essa perspectiva fomenta uma reflexão crítica sobre os métodos educacionais tradicionais e ressalta a importância do corpo não apenas como um objeto de estudo, mas como um vetor rico para a aprendizagem, intervenção e experiências significativas no contexto escolar. A abordagem performativa vai além das metodologias educacionais convencionais, apresentando diversas possibilidades pedagógicas.

Além disso, propomos a Educação Performativa não somente como um referencial teórico, mas também como uma abordagem metodológica que interage com diversos campos do conhecimento. Essa abordagem se destaca pela inseparabilidade entre o corpo e o processo educativo em sua totalidade. Ao considerar o desenvolvimento infantil, torna-se essencial reconhecer que as crianças exibem formas de aprendizado que são notoriamente distintas e dinâmicas em comparação aos adultos.

Por conseguinte, compreendemos que é insuficiente para a criança limitar-se às práticas educativas tradicionais, focadas em exercícios repetitivos, apostilas e memorização. Enfatizamos a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as experiências corpóreas desde os primeiros anos de educação. Além disso, a inserção da corporeidade no contexto educacional não se restringe à mera inclusão de atividades físicas, trata-se de uma abordagem holística que abraça a interação entre aspectos físicos, emocionais, cognitivos, históricos e sociais.

Desse modo, a Educação Performativa, com sua ênfase na corporeidade, oferece um caminho promissor para enriquecer e revitalizar práticas pedagógicas, ao alinhar a educação com as predisposições naturais das crianças e reconhecer a importância do corpo no processo de aprendizagem.

Nesse caminho, é importante mencionar que, como professora e pesquisadora, esta tese não busca oferecer uma solução definitiva para todos os desafios relacionados à falta de corporeidade no contexto das escolas de Educação Infantil. Reconhecemos a complexidade e a multiplicidade de fatores que influenciam essa etapa e a forma como o corpo é percebido e integrado no processo educacional. Contudo, um dos intentos deste trabalho é lançar novas luzes sobre o tema, explorando e propondo possibilidades inovadoras para a educação do corpo da criança.

Para isso, apresentamos a Educação Performativa como um conceito central, não só pela sua ousadia em questionar os moldes tradicionais, mas também por sua capacidade de ressaltar o corpo como um espaço significativo de aprendizado, interação e descoberta. Dialogamos com Le Breton, pela contribuição valiosa do autor ao debater a corporeidade humana sob um prisma social e cultural. Nessa conversa, entendemos a necessidade de incluir os Novos Estudos Sociais da Infância ao propor uma relação mais horizontal com as crianças e valorizar suas experiências e vozes. Por fim, trouxemos Wallon com sua visão integrada do desenvolvimento infantil.

Ao mergulhar na rica interseção entre educação, corporeidade e desenvolvimento infantil, esta tese se posiciona como um ponto de partida para reflexões mais profundas e práticas pedagógicas renovadas. Pretende-se, com este estudo, inspirar educadores, pesquisadores e formuladores de políticas a considerarem novas abordagens que valorizem a corporeidade na Educação Infantil, reconhecendo que cada passo adiante contribui para um cenário educacional mais holístico.

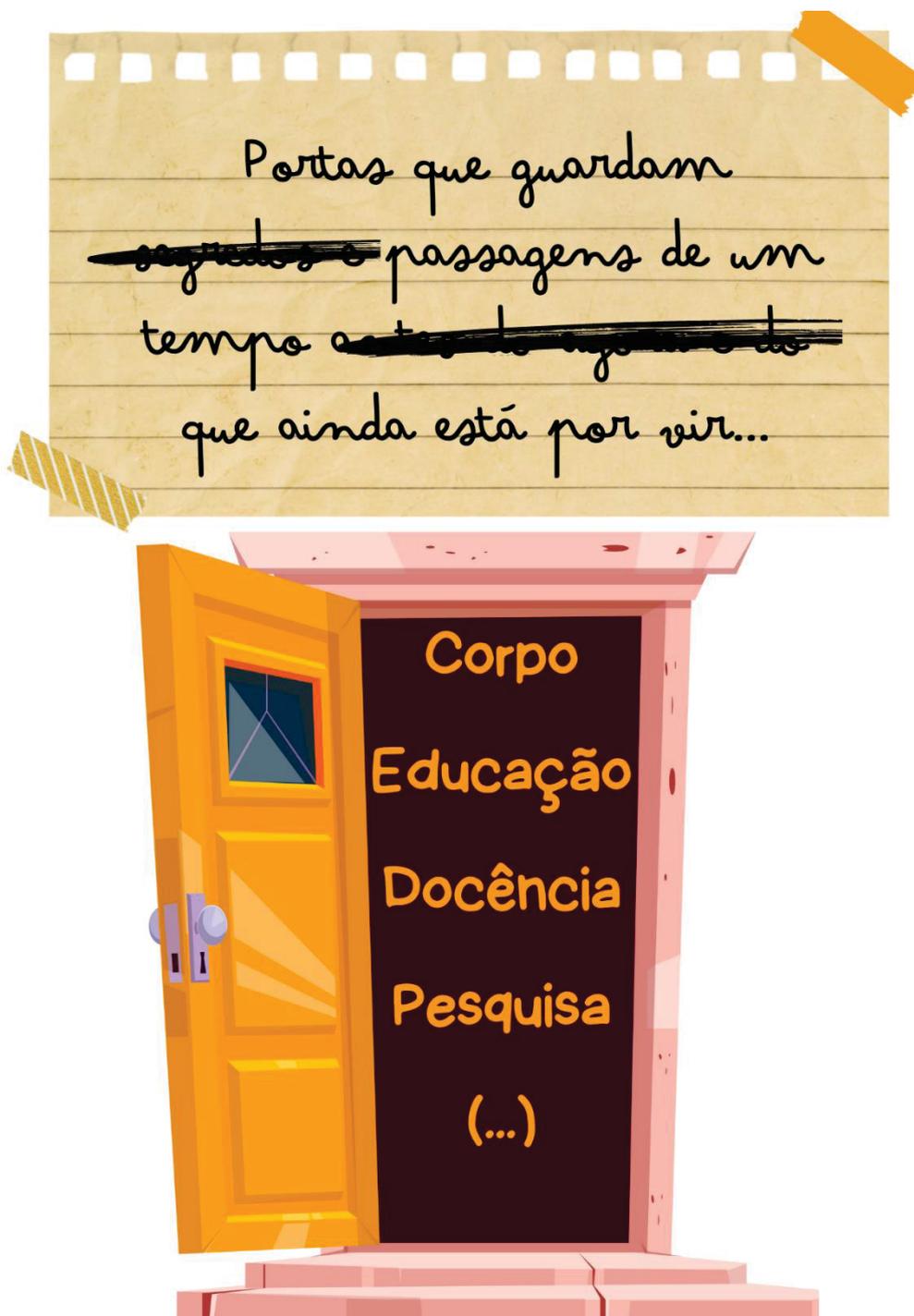
FIGURA 68 – ABRIR CAMINHOS



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

Como visto, este não é um texto conclusivo, acreditamos no diálogo, no abrir de caminhos e portas futuras sobre esta temática. Porém, no que se refere à esta autora, há ainda uma porta entreaberta, que gostaria de retomar.

FIGURA 69 – PORTAS DE UM TEMPO QUE AINDA ESTÁ POR VIR



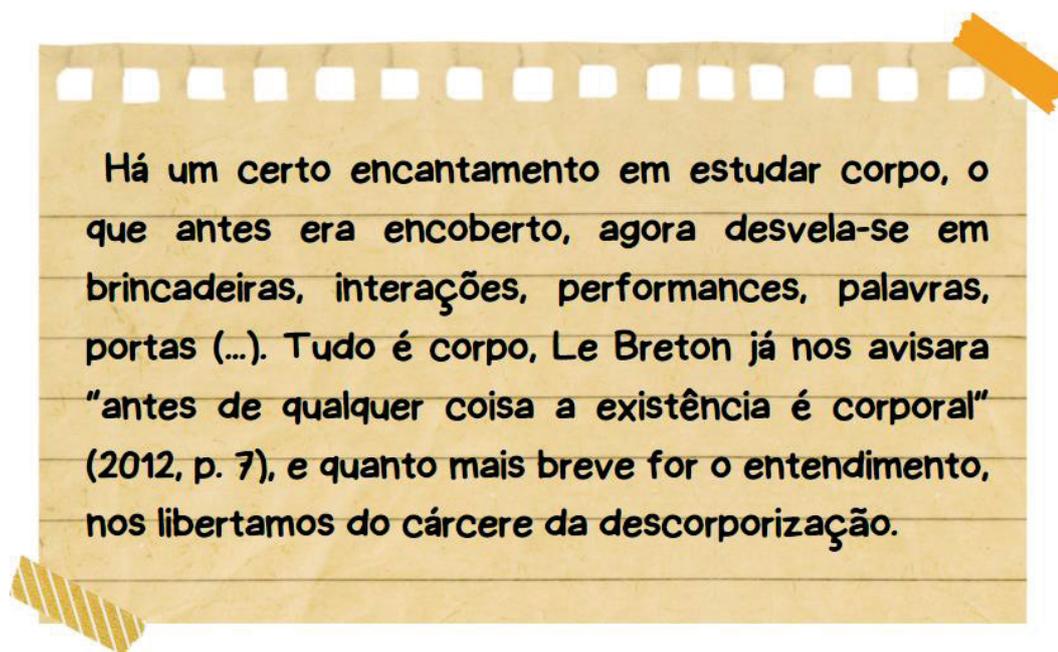
FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

O que ainda está por vir?

Corpo que performa, pesquisa, estuda; corpo que não desiste e que, ao entender seu inacabamento, persiste nessa trajetória chamada doutorar-se. Corpo que se pensa com a mente e com o corpo, pois não há divisão. “Pensar um corpo é pensar um eu. Um eu corpo em vida. Um corpo habitado. De si mesmo. Em si mesmo. Eu corpo que se percebe vivo, sente, emociona-se, pensa, relaciona-se e cria mundos imaginários na tentativa de entender” (AZEVEDO, 2020, p. 20). Entender o quê? A resposta é leve: de se entender “que conta suas histórias tecidas e guardadas entre os músculos. Pensar o corpo é pensar uma pessoa. Pessoa. Persona. Do latim *personare*: soar através de (AZEVEDO, 2020, p. 20).

Assim, ao pensar uma pessoa, me penso e entendo.

FIGURA 70 – ESTUDAR CORPO

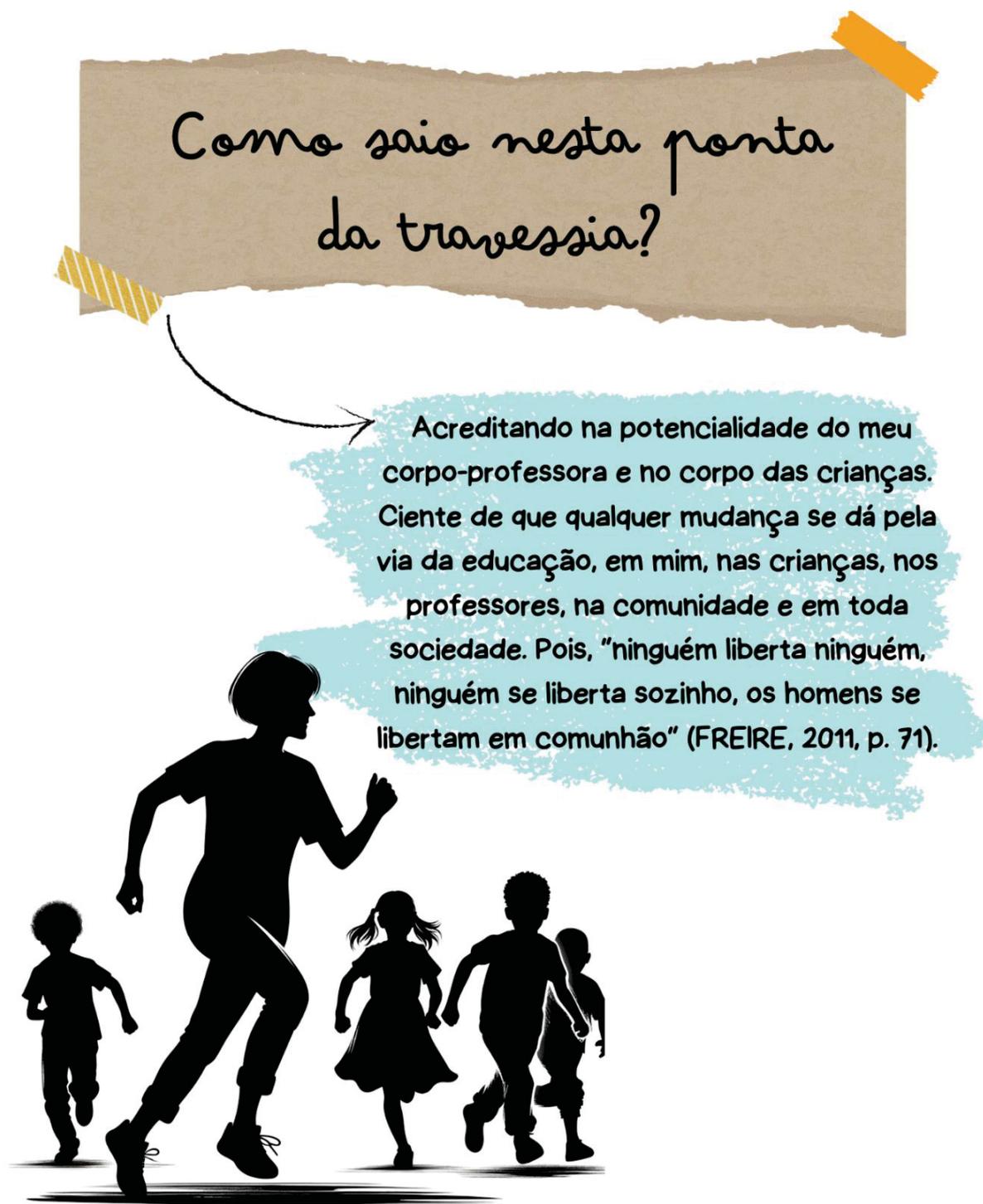


FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

O corpo desta pesquisadora e professora caminha diferente da forma que entrou no doutorado. Corpo inscrição que se move a cada gesto aprendido e internalizado. Em cada etapa, um novo contorno foi desenhado em minha compreensão sobre a educação, sobre a corporeidade, sobre mim mesma. Transformei-me, não apenas em conhecimento, mas em percepção, em sensibilidade.

Corpo que revela trechos da história. Que trecho minha pesquisa revelará? Perguntas ainda sem respostas, porta entreaberta desta doutoranda.

FIGURA 71 – TRAVESSIA



FONTE: Produção gráfica e acadêmica da autora (2024).

E assim...

FIGURA 72 – UMA PROFESSORA QUE ACREDITA

Olhando para trás, percebo que não há espaço para arrependimentos, apenas para a gratidão pelas experiências vividas. Cada desafio enfrentado, cada obstáculo superado, foi fundamental para a construção da pesquisadora e professora que sou hoje.

Meus maiores aprendizados ao longo desta formação foram de ordem pessoal e intelectual. Aprendi que crianças e adultos escrevem e reescrevem suas histórias com seus corpos, com suas experiências, com suas marcas. Aprendi que devo valorizar cada voz, cada corpo, cada história dentro do universo educacional. Esses aprendizados não são apenas teóricos, são vivências que levarei para toda a vida.



Levarei comigo, acima de tudo, a convicção na transformadora capacidade da educação, que é fortalecida a cada pesquisa, a cada diálogo, a cada descoberta. A educação é um contínuo ato de amor e compromisso com o futuro que se dá pela via da corporeidade. E no horizonte, vislumbro um caminho guiado pelo aprender e ensinar, onde continuarei a ser tanto uma eterna aprendiz como uma professora que acredita na potencialidade de cada corpo, de cada história...

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AZEVEDO, S. M. Pele, poro, pó ou rios de sangue desaguando em doces corações em meia à ventania. Somos. O começo de tudo ou o viver como poesia. In: GONÇALVES, J. C; AZEVEDO, S. M; FERRACINI, R. **Corpo e(n)cena: ensaios urgentes**. São Paulo: Hucitec, 2020. p.15-24.

BARBOSA, I. ; SILVEIRA, T.; SOARES, M. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90, Jan./mai. 2019. DOI. 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/992/pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Decreto n. 260, de 09 de fev. de 2021. Estabelece o formato de atendimento híbrido (ensino presencial e videoaulas/kits pedagógicos) e o formato de atendimento remoto (videoaulas/kits pedagógicos) na Rede Municipal de Ensino de Curitiba durante o ano de 2021. **Leis municipais Paraná**. Curitiba, PR, 09 fev. 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2021/26/260/decreto-n-260-2021-estabelece-o-formato-de-atendimento-hibrido-ensino-presencial-e-videoaulas-kits-pedagogicos-e-o-formato-de-atendimento-remoto-videoaulas-kits-pedagogicos-na-rede-municipal-de-ensino-de-curitiba-durante-o-ano-de-2021>>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Decreto n. 525, de 09 de mar. de 2021. Suspende as aulas presenciais nas unidades pertencentes à Rede Municipal de Ensino, mantido o atendimento no formato remoto previsto no Decreto Municipal nº 260, de 9 de fevereiro de 2021 e dá outras providências. **Leis municipais Paraná**. Curitiba, PR, 09 mar. 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2021/52/525/decreto-n-525-2021-suspende-as-aulas-presenciais-nas-unidades-pertencentes-a-rede-municipal-de-ensino-mantido-o-atendimento-no-formato-remoto-previsto-no-decreto-municipal-n-260-de-9-de-fevereiro-de-2021-e-da-outras-providencias>> Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Decreto n. 662, de 06 de abr. de 2021. Suspende as aulas presenciais nas unidades pertencentes à Rede Municipal de Ensino, mantido o atendimento no formato remoto previsto no Decreto Municipal nº 260, de 9 de fevereiro de 2021, e dá outras providências. **Leis municipais Paraná**. Curitiba, PR, 06 abr. 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2021/66/662/decreto-n-662-2021-suspende-as-aulas-presenciais-nas-unidades-pertencentes-a-rede-municipal-de-ensino-mantido-o-atendimento-no-formato-remoto-previsto-no-decreto-municipal-n-260-de-9-de-fevereiro-de-2021-e-da-outras-providencias>> Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 2: Formação pessoal e social. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2017.

BRETON, L. D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Antropologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

\_\_\_\_\_. **Antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BUCH, C. **Performance docente no discurso de professores de geografia**. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=38594&idprograma=40001016080P7&anobase=2019&idtc=52>>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CARLSON, M. **Performance: uma introdução crítica**. Tradução de DINIZ, T. F. N; PEREIRA, M. A. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CASTILHO, T; GABARDO, J; GONÇALVES, M. Corpos dançantes na escola: diálogos entre a educação performativa e a perspectiva bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 14 (3): 136-155, julho/set. 2019. DOI. 10.1590/2176-457337810. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v14n3/2176-4573-bak-14-03-0136.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2023.

COSTA, A; ZOLTOWSKI, A. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S.; COUTO, M; HOHENDORFF, J. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COUTINHO, A. Pesquisa interpretativa com crianças bem pequenas. In: Ens, R; Garanhani, M. **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015. p. 183-200.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

GABARDO JUNIOR, J. **Ensino da dança e a Educação Performativa: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar**. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado do Setor de Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GABARDO JUNIOR, J. **Liminaridade, experiência e des-escolarização: O Arquivo, o repertório e a educação performativo-animativa em roteiros educacionais na formação docente em dança**. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, M; GABARDO JUNIOR, J. Educação performativa: travessias. In: GONÇALVES, Jean Carlos; Garanhani, Marynelma Camargo; GONÇALVES, Michelle Bocchi (Org.). **Linguagem, corpo e estética na educação**. São Paulo: Hucitec, 2020.

GONÇALVES, J; KOEHLER, R; GONÇALVES, M. Teatro e Performance na Educação Infantil: [cor]possibilidades para uma educação sensível. **Revista Teias**, [S. l.], v. 19, n. 52, p. 121–136, 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.29255. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/29255>>. Acesso em: 23 set. 2023.

GONÇALVES, M. **Performance, Discurso e Educação**: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

GUTMAN, L. **O que aconteceu na nossa infância e o que fizemos com isso**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Trabalho apresentado no I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LIGIÉRO, Z. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Editora Mauad Ltda, 2012.

MAHONEY, A; DE ALMEIDA, L. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. In: Reunião Anual da Anped, no GT Psicologia da Educação, 27, 2005, São Paulo. Minicurso...São Paulo: Periódicos eletrônicos em psicologia, 2005. p. 11-30

McLAREN, P. **Rituais na escola**: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, V. **A arca de Noé**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004.

MOURA, J; CATRINI, M. Corpo e linguagem: repercussões em um caso de disfagia. **Revista Codas**, v. 33, n.3, p.1-6, Jun. 2021. DOI. 10.1590/2317-1782/20202020120. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/codas/a/qMdnmHvCgXy9mkyq3vHqHjg/>>. Acesso em: 10 set. 2023.

PINEAU, E. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 02, maio/ago., 2010, p. 89-113. Disponível: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/14416>>. Acesso em: 17 set. 2023.

PINEAU, E. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de A. **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 37-58.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.

RACHID, R. **Revolução das letras**. São Paulo: Ciranda na Escola, 2022.

RICHTER, S. R.; MURILLO M. V. Ação de desenhar na infância como iniciação aos segredos do mundo. **Childhood & Philosophy**, v. 16, p. 01-27, Jul. 2020. DOI. 0.12957/childphilo.2020.48283. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512062978011>>. Acesso em: 23 jan. 2024.

ROJAS, A. **Educação performativa na formação continuada de professores da Educação Infantil e anos iniciais**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

ROSA, C; ARRUDA, A; GONÇALVES, M. Educação performativa: (cor) possibilidades de aprendizagem na educação infantil. **Revista educação, cultura e sociedade**, Sinope, v.10, n. 3, p. 65-79, out. 2020.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, A. J; **Das pesquisas com crianças**: à complexidade da infância. Campinas: Autores Associados, 2011. p.27-60.

SARMENTO, J. Estudos da infância e da sociedade contemporânea: desafios conceituais. In: Seminário Internacional Construções Contemporâneas Sobre a Infância – Teoria, Políticas e Práticas Sociais, 2008, Rio de Janeiro. **Seminário**. Rio de Janeiro: Departamento sobre estudos e pesquisas sobre a infância, 2008. p.15-30.

SCHECHNER, R. What is Performance? In: SCHECHNER, R. **Performance Studies**: An Introduction. 2nd. ed. New York, NY: Routledge, p.28-51, 2006.

SCHECHNER, R. Ritual (do Introduction to Performance Studies). Tradução de: RIOS, Aressa. In: LIGIÉRIO, Zeca. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SOARES, N. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v.6, n. 1, p. 25-40, jan/jun. 2006.

SOUSA, C. **Educação performativa no cotidiano escolar de tempo ampliado**: em cena estudantes do 4º ano – fundamental I de Curitiba. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

WALLON, H. **A evolução psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2023.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.



**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**- Mestrado e Doutorado -**



**APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
 portador do CPF \_\_\_\_\_, responsável pela criança:

\_\_\_\_\_ da turma de Pré V da Educação Infantil (de um colégio da rede privada de ensino do município de Curitiba), aceito que meu (minha) filho (a) participe da pesquisa de doutorado realizada pela doutoranda Anne Caroline Pereira Arruda Rojas, sob orientação da professora Dra. Michelle Bocchi Gonçalves. Também autorizo a utilização de textos produzidos pela criança que sou responsável (verbais e visuais) e imagens fotográficas que estejam relacionadas à construção do *corpus* da pesquisa. Estou ciente de que, por questões éticas, o nome da criança participante será preservado na divulgação dos resultados da investigação. Concordo voluntariamente que ela participe desta pesquisa, sabendo que não receberemos e nem pagaremos nenhum valor econômico pela participação.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Professora orientadora:



Michelle Bocchi Gonçalves  
 Docente  
 Matr. 204294  
 Setor Litoral – UFPR

Pesquisadora Anne Caroline Pereira Arruda Rojas: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 – LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS POR MEIO DO MÉTODO DA REVISÃO SISTEMÁTICA

### Base de dados: Capes - Catálogo de teses e dissertações

Termos: Educação Performativa and Corpo and Educação Infantil

Período: 2001 a 2021

Grande área de conhecimento: Ciências Humanas

Área do conhecimento: Educação

Área de concentração: Educação

Programa: Educação

Total de resultados: 5

Após avaliação dos títulos: 3

Após avaliação dos resumos: 1 trabalho selecionado.

Autor:	Título:	Tipo:	Ano:	Local:
SCHARF, Rosetenair Feijó	POESIA E PERFORMANCE: Estudo e Ação na Educação Infantil de Florianópolis	Tese	2012	Universidade Federal de Santa Catarina

### Base de dados: BDTD - Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações

Busca avançada, termos: Educação Performativa and Corpo and Educação Infantil

Título: qualquer um dos termos.

Ano de busca: 2001 a 2021

Idioma: todos

Quantidade de resultados: 1346

Após avaliação dos títulos: 7

Após avaliação dos resumos: 4 trabalhos selecionados.

Autor:	Título:	Tipo:	Ano:	Local:
OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz.	Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas.	Tese	2010	Universidade de São Paulo
AGUILLAR, Adriana Maimone.	As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental.	Tese	2011	Universidade de São Paulo

Autor:	Título:	Tipo:	Ano:	Local:
SCHAEFER, Katia de Souza e Almeida Bizzo.	O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.	Tese	2015	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
SABBAG, Samantha.	"Porque a gente tem um corpo né... Mas a gente só lembra do corpo quando ele dói!" A centralidade do corpo adulto nas relações educativas na Educação Infantil.	Tese	2017	Universidade Federal de Santa Catarina

### Base de dados: Biblioteca digital teses & dissertações UFPR- Universidade Federal do Paraná

Busca: Programa de Pós-Graduação em Educação

Coleções nesta comunidade: Teses

Resultados: 297

Após avaliação dos títulos: 8

Após avaliação dos resumos: 2 trabalhos selecionados.

Autor:	Título:	Tipo:	Ano:	Local:
Bocchi, Michelle Gonçalves.	Performance, discurso e educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza.	Tese	2016	Universidade Federal do Paraná
ALESSI, Viviane Maria.	As linguagens dos bebês na educação infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon.	Tese	2017	Universidade Federal do Paraná

## Base de dados: Periódicos Capes

Termos: Educação Performativa and Corpo and Educação Infantil

Ano: 2001 a 2021

Resultado: 112

Após avaliação dos títulos: 3

Após avaliação dos resumos: 2 trabalhos selecionados.

Autor:	Título:	Tipo:	Ano:	Local:
COSTA, Andrize Ramires; KUH, Roselaine; ILHA, Franciele; Roos da Silva.	O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis.	Artigo	2019	Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Sergipe
PEREIRA, Diego de Medeiros; FAZZIONI, Mateus Junior.	A brincadeira como performance em um espetáculo para crianças.	Artigo	2019	Universidade Federal de Santa Maria

## Base de dados: Scientific Electronic Library Online - SCIELO

Termos: Educação Performativa and Corpo and Educação Infantil

Todos os índices.

Sem resultados

Termos: Educação Performativa and Corpo

Todos os índices.

Resultados: 3

Após avaliação dos títulos: 2

Após avaliação dos resumos: 2 trabalhos selecionados.

Autor:	Título:	Tipo:	Ano:	Local:
GALLO, Luz Elena.	Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo.	Artigo	2017	Universidade Antioquia- Colombia
GONÇALVES, Michelle Bocchi; CASTILHO, Thais Castilho; GABARDO JUNIOR, Jair Mario.	Corpos dançantes na escola: diálogos entre a Educação Performativa e a perspectiva Bakhtiniana.	Artigo	2019	Universidade Federal do Paraná