

PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE PEDAGOGAS

BODILY PRACTICES IN CHILD EDUCATION FROM A PEDAGOGY PROFESSIONALS' PERSPECTIVE

PRÁCTICAS CORPORALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA PERSPECTIVA DE PEDAGOGAS

Camila Alves NEGRÃO¹
Fernanda ROSSI²

RESUMO: Este artigo insere-se na temática do protagonismo infantil nas práticas corporais, no contexto da Educação Infantil. Especificamente, buscou-se identificar as percepções docentes sobre ludicidade, cultura corporal, práticas corporais e o se-movimentar, identificar a organização das práticas corporais e, por fim, analisar como as docentes incorporam o protagonismo infantil na escolha e organização das práticas corporais. A coleta de dados fez uso de entrevistas semiestruturadas com seis Pedagogas atuantes na Educação Infantil. Os resultados indicam que as professoras atribuem importância ao se-movimentar e às práticas corporais, entretanto, tanto as práticas corporais como o protagonismo infantil não são incorporados às suas práticas pedagógicas com intencionalidade educativa. Urge considerar o ser criança como corpo em sua totalidade no processo educativo, de forma que seja protagonista em suas criações culturais e relações sociais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Corporais. Protagonismo Infantil. Se-movimentar.

ABSTRACT: *This paper is related to the theme of child protagonism in bodily practices within the context of Child Education. More specifically, we aim at identifying teachers' perceptions on playfulness, bodily culture, bodily practices, and moving-oneself, identifying bodily practices organization and, furthermore, analyzing ways in which teachers incorporate child protagonism when choosing and organizing bodily practices. The data collection used semi-structured interviews with six Pedagogy professionals working in Child Education. Results indicate that while teachers know the importance of moving-oneself and bodily practices, these practices and child protagonism are not incorporated to their pedagogical practices with educational intentions. It is essential to acknowledge the child being as a body in its fullness in the educational process, and to promote child protagonism in cultural creations and social relations.*

Keywords: *Child Education. Bodily Practices. Child Protagonism. Moving-oneself.*

RESUMEN: *Este artículo se insiere en la temática del protagonismo infantil en las prácticas corporales, en el Contexto de la Educación Infantil. Especificamente, la búsqueda de las percepciones docentes sobre la ludicidad, cultura corporal, prácticas*

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Bauru, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2296-3388>, E-mail: camilanegrao975@gmail.com.

² Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências, da UNESP Universidade Estadual Paulista. Bauru, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4760-4712>, E-mail: fernanda.rossi@unesp.br.

corporales y el movimentarse, indentificación a las organizaciones de las prácticas corporales y, aunque, analizar como los docentes incluyen el protagonismo infantil en la selección y organización de las prácticas corporales. La recolecta de datos se hizo por medio de entrevistas semiestructuradas con seis pedagogas actuantes en la Educación Infantil. Los resultados indican que las profesoras atribuyen importancia al movimentarse y también a las prácticas corporales, sin embargo, tanto las prácticas corporales como el protagonismo infantil no son inclusos a sus prácticas pedagógicas con intencionalidad educativa. Es muy importante considerar al niño como cuerpo en su totalidad en el proceso educativo, importando ser un protagonista en sus creaciones culturales y relaciones sociales.

Palabras clave: Educación Infantil. Prácticas corporales. Protagonismo Infantil. Movimentarse.

Introdução

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, é um dos espaços-tempos em que as crianças têm a oportunidade de se expressarem, brincarem, resolverem conflitos e interagirem com seus pares e com os adultos, apropriando-se de conhecimentos e desenvolvendo relações sociais.

Sobre o trabalho educativo na Educação Infantil, Garanhani e Naldony (2011) discorrem que ao mediar o conhecimento culturalmente construído na sociedade é importante proporcionar situações pedagógicas para que a criança possa explorar, interagir, questionar, se expressar e se comunicar, com ênfase no desenvolvimento de todas as dimensões humanas e sociais.

Professores que convivem diariamente com a criança devem respeitar suas diversas manifestações: falar, correr, dançar, chorar, se expressar, sentir e brincar (RUSSO, 2018). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – tem como objetivo estabelecer o conjunto de aprendizagens essenciais para a educação básica, as quais devem ser garantidas a todos os alunos e alunas durante cada etapa de ensino. Considerando que, para a Educação Infantil, as aprendizagens das crianças ocorrem com base nos eixos estruturantes das interações e brincadeiras, a BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças aprendam e se desenvolvam, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Tais direitos de aprendizagem atravessam os campos de experiências, conforme traz o documento: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Oralidade e escrita” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p. 25). Portanto, precisamos conceber a criança como um ser em constante movimento e aprendizagem. Sendo assim, as práticas corporais,

como brincadeiras, danças, ginásticas, lutas, entre outras, devem ser valorizadas na Educação Infantil, visto que ampliam as possibilidades e as formas de expressão corporal das crianças, além de serem meio de comunicação com o mundo (NEIRA, 2014).

Nesta perspectiva, compreendemos o movimento da criança não como mero deslocamento no espaço, mas com sentido e intencionalidade. Kunz e Costa (2017) chamam a atenção para o conceito do se-movimentar, que situa o foco no sujeito que se movimenta, sendo que é pelo se-movimentar que a criança toma consciência de si e do mundo e, com isso, desenvolve uma criatividade autônoma. O se-movimentar representa o diálogo com o mundo: “o movimentar-se é a própria expressividade do ser. É a própria percepção do mundo. É a própria experiência” (SILVA, 2007, p. 117-118). Entretanto, no processo educacional e nas práticas pedagógicas como um todo, incluindo, por vezes, aquelas da Educação Infantil, evidencia-se a divisão dicotômica entre o corpo e a mente, resultando na supervalorização desta em detrimento daquele.

De acordo com Dip e Tebet (2019), é por meio do brincar, dos jogos, da interação com seus pares e da imaginação que as crianças se mostram protagonistas e criadoras de cultura. Nesse movimento, as crianças tomam decisões e, por conta disso, é importante perguntar, conversar mais e estar atento às crianças e suas diversas formas de expressar-se. Diante disso, “Os professores são fundamentais para que as crianças possam protagonizar a sua própria aprendizagem” (MACHADO, 2019, p. 69).

Assim, valoriza-se o protagonismo das crianças no cotidiano educacional. Frisamos, com base em Dal Soto (2014) que entender a criança como protagonista na Educação Infantil é aceitar que ela traz e constrói experiências, interage, se relaciona e faz trocas com os outros indivíduos, ou seja, é um sujeito ativo. A formação infantil acontece, dessa maneira, de corpo inteiro.

Não obstante, geralmente os(as) docentes não têm levado em consideração as vozes, a participação e a opinião das crianças, diminuindo ou até invisibilizando a relevância do protagonismo infantil. Nesta perspectiva, com base em Demartini (2002), é importante que professores e professoras aprendam a ouvir, cada vez mais, as vozes das crianças, já que suas falas possuem multiplicidade de sentidos e demonstram sabedoria fascinante. Diante disso, questionamos: A escola considera as vozes e as opiniões das crianças para a elaboração e a mediação das práticas pedagógicas? As experiências corporais, como danças, brincadeiras, ginásticas e lutas, são desenvolvidas na Educação Infantil? O se-movimentar das crianças é valorizado neste espaço?

Neste artigo, propomos analisar as perspectivas de professoras em relação ao protagonismo das crianças na vivência das práticas corporais e do se-movimentar desenvolvidas na Educação Infantil. Nesse esteio, buscamos identificar e compreender as percepções docentes sobre ludicidade, cultura corporal, práticas corporais e o se-movimentar. Evidenciamos, também, como ocorre a organização das práticas corporais e, por fim, como as professoras incorporam o protagonismo infantil na escolha e organização destas práticas na escola.

Assim, problematizaremos a participação ativa da criança nos processos educativos, com o intuito de promover reflexões no âmbito da docência na Educação Infantil em relação às práticas corporais, a fim de desenvolvê-las no cotidiano escolar com intencionalidade educativa, partindo do princípio do protagonismo infantil.

Percurso metodológico

O estudo pautou-se na abordagem qualitativa, método que estuda as particularidades dos sujeitos e suas experiências individuais, tais como atitudes, valores e crenças. A abordagem qualitativa examina a fundo os significados das relações e ações humanas (GOMES, 1994). Além disso, “[...] a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais” (GODOY, 1995, p. 21).

Entrevistamos seis professoras pedagogas de três escolas municipais da cidade de Bariri, município de aproximadamente 35 mil habitantes, localizada no interior do Estado de São Paulo. As docentes atuam na Educação Infantil com crianças da faixa etária de cinco anos de idade. Adotamos nomes fictícios para resguardar as identidades das participantes, a saber: professoras Ana e Aline, atuantes na escola 1; professoras Maria e Natália, vinculadas à escola 2; e professoras Juliana e Paula, da escola 3. As escolas situam-se em bairros periféricos e atendem crianças da faixa etária de quatro anos (denominada 1ª fase) a cinco anos (2ª fase).

As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ciência dos objetivos e autorização para publicação das informações fornecidas.

A entrevista é uma técnica em que o(a) entrevistador(a) realiza perguntas com o objetivo de gerar os dados da investigação (GIL, 1999). Nesta pesquisa, foram realizadas

entrevistas semiestruturadas por meio do Google Meet³, gravadas em áudio. A entrevista semiestruturada não é rígida, pois permite que o(a) entrevistador(a) faça adaptações que julgar necessárias, assim como os(as) entrevistados(as) abordar temas que considerem relevantes. Sendo assim, para orientar as entrevistas, utilizamos um roteiro de questões que abordou os temas sobre ludicidade, cultura corporal, práticas corporais e protagonismo infantil, no contexto da Educação Infantil.

A análise de dados qualitativos foi realizada por meio do trabalho com categorias, baseada em Gomes (1994). Este estudioso explica-nos que o procedimento de análise feito por categorias requer o agrupamento de ideias ou expressões capazes de abranger conceitos próximos. Elaboramos as categorias *a posteriori*, processo feito mediante a análise e o agrupamento dos temas que emergiram nas entrevistas, os quais apresentamos e discutimos na sequência, conforme as seguintes categorias: concepções das professoras sobre a ludicidade, cultura corporal, práticas corporais e o se-movimentar; organização das práticas de se-movimentar na Educação Infantil; e, protagonismo infantil na escolha e na organização das práticas corporais.

As práticas corporais na Educação Infantil sob a perspectiva das Pedagogas

Nesta seção, apresentaremos os dados gerados a partir das entrevistas com as professoras Pedagogas que dialogaram diretamente com a temática das práticas corporais na Educação Infantil. Primeiramente, analisamos as concepções destas docentes sobre ludicidade, cultura corporal, práticas corporais e o se-movimentar. Na sequência, evidenciamos como, quando, quais práticas e com quais finalidades o se-movimentar na Educação Infantil foram delineados pelas profissionais. Por fim, refletimos sobre as percepções das docentes quanto ao protagonismo infantil, de que forma ele acontece na vivência das práticas corporais e como configura-se a relação entre professora e crianças.

Ludicidade, cultura corporal, as práticas corporais e o se-movimentar: concepções das professoras

Na abordagem sobre a temática da ludicidade, o brincar foi um tema comum mencionado pelas entrevistadas, assim como o prazer. Percebemos que, para elas, tanto

³ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo e áudio desenvolvido pela plataforma Google.

o brincar quanto a ludicidade estão interligados na Educação Infantil, ideia que é corroborada por Rossi (2013, p. 171), pois “O brincar e a ludicidade são elementos da cultura corporal a serem mediados na educação infantil”. Nessa perspectiva, Kishimoto (2005), assertivamente, enfatiza que a brincadeira é o lúdico em ação.

Ressalta Kishimoto (2005) que as atividades lúdicas propiciam prazer quando as crianças podem escolhê-las voluntariamente. Quando o adulto cria essas atividades com intencionalidade, ou seja, com o objetivo de desenvolver aprendizagens, tem lugar a função educativa. Se for mantido o equilíbrio entre a ação intencional da criança, a ludicidade e a escolha no brincar, serão intensificados os momentos de aprendizagem,

[...] enfatizamos a importância de se compreender e valorizar a construção da cultura lúdica pela criança, entendendo a capacidade que ela tem para criar e recriar as brincadeiras em seu imaginário, momento importante para a construção de identidades e inserção na sociedade (FURLAN; SILVA, 2020, p. 882).

Quanto à compreensão das professoras sobre a cultura corporal, a resposta mais evidenciada foi a associação com o movimento. Entretanto, a professora Ana foi a única que relacionou o movimento com a cultura da sociedade enfatizando que os jogos de São Paulo são diferentes da região do Nordeste: “[...] talvez a cultura corporal esteja relacionada muito a isso, as coisas que a gente faz, as brincadeiras, canções, dentro dos costumes de uma sociedade” (Professora Ana).

A professora Maria afirmou que cultura corporal é o desenvolvimento do corpo em movimento. Juliana, no entanto, a definiu como o conhecimento da funcionalidade do próprio corpo. Paula disse que a cultura corporal engloba todo tipo de movimento, embora não tenha exemplificado.

A cultura corporal integra a cultura mais ampla, contemplando os conhecimentos e representações referentes às práticas corporais. Os significados produzidos por essas representações dão sentido às experiências humanas (NEIRA, 2014). Assim, a cultura corporal não diz respeito ao conhecimento das funcionalidades do corpo ou ao desenvolvimento físico-motor, prioritariamente, mas, como definiu Bracht (2005), consiste em formas de entender o movimento, o corpo e compreender nossas relações com o contexto. Cultura corporal é dar significado, historicamente, à corporeidade, às formas de viver, de construir significados e sentidos nas práticas corporais.

No que diz respeito à relevância da cultura corporal para a formação das crianças, todas as entrevistadas reconheceram sua relação com o desenvolvimento e formação da

criança, considerando-os em todos os aspectos, como podemos observar no relato da professora Paula: “Eu acho que contribui para o desenvolvimento integral da criança. É uma forma também da criança conseguir interagir com outros colegas, manifestar os seus desejos, as suas vontades, gastar energia”. A professora Maria disse que as práticas corporais contribuem para as crianças se expressarem. Enquanto as professoras Aline e Natália se referiram ao desenvolvimento motor e físico, como que:

A criança precisa desenvolver a coordenação motora grossa, fina e essas atividades que a gente está falando aqui que ela vai desenvolver isso, e se ela for privada disso, ela vai ter problemas lá na frente” (Professora Natália).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com as práticas corporais vai muito além do desenvolvimento da coordenação motora, visto que “A cultura corporal é expressa em nosso corpo, que nos reveste de marcas traçadas pelo tempo e que nos guia a questionamentos e impulsiona a descoberta sobre quem somos” (LAURIS, 2020, p. 24). Por conseguinte, é necessário que os professores compreendam e coloquem em prática essa concepção.

As professoras Maria e Juliana mencionaram a construção da identidade da criança. Dentre as entrevistadas, apenas a professora Ana expressou que a cultura corporal está relacionada com as diferentes culturas da sociedade.

O trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil deve contemplar e valorizar um saber cultural do grupo social ao qual a criança está inserida, promovendo a articulação das experiências com novos saberes culturalmente acumulados na humanidade (SANTOS, 2016). A cultura corporal também se constitui pelo patrimônio cultural de cada criança, família ou comunidade. Assim,

as crianças devem experimentar um amplo repertório de vivências, com variadas oportunidades motoras, a fim de que explorem a cultura corporal e uma série de relações com os outros e os espaços, (re)criando novas expressões (ROSSI, 2013, p. 155).

Desta forma, é necessário que docentes compreendam que pelas experiências corporais as crianças manifestam sua cultura corporal.

No que concerne aos desafios para o ensino das práticas corporais, as respostas foram bem diversificadas. A professora Ana relatou que o desafio se dá por não poder aprofundar todos os conteúdos, deixando a cargo do professor especialista. A partir desse relato, observamos que um dos desafios dos docentes é transpor a dualidade e divisão

quanto ao corpo e à mente, e pensá-los conjuntamente, sem hierarquizá-los. Diante disso, ressaltamos que o corpo “[...] não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo” (NÓBREGA, 2005, p. 613). Nesta perspectiva, para Vaz (2002) o corpo não pode ser exclusivo de uma área de conhecimento.

Nesse sentido, a professora Natália afirma que um dos desafios é encontrar o equilíbrio entre os momentos em que as crianças brincam com aqueles em que precisam ficar sentadas para realizar outras atividades. Entretanto, conforme traz a BNCC (BRASIL, 2017), são as brincadeiras e as interações que mobilizam os diferentes saberes dos campos de experiência na Educação Infantil, sendo que aprendizagem não é dependente da imobilização corporal, pelo contrário, é no mover-se no mundo que este mundo é apropriado e construído.

A escola de Educação Infantil é uma fase marcada pelo brincar e tem papel imprescindível no desenvolvimento da expressão corporal das crianças.

Desse modo, no período da infância, os movimentos podem ser explorados por meio de jogos, brincadeiras, atividades livres ou semidirigidas, utilizando-se materiais de diferentes tipos, que estimulam a criatividade. (SENA; MENDONÇA, 2022, p. 2).

A concepção das docentes sobre o se-movimentar na Educação Infantil também foi objeto de reflexão das entrevistadas. Consideram as professoras seu caráter imprescindível para a experiência da criança. Segundo a professora Juliana: “O se-movimentar é de fundamental importância, é inquestionável o bem que isso faz”.

O se-movimentar é uma necessidade humana. Kunz e Costa (2017) ressaltam que o se-movimentar é capaz de auxiliar a criança em seu conhecimento do mundo, pois ao se expressar pelo movimento ela tem a possibilidade de questionar a realidade e é por essa expressividade que a criança desenvolve autonomia e criatividade.

A professora Aline expôs que o se-movimentar só é importante se houver um objetivo: “Sobre o se movimentar, se tiver um objetivo para as atividades com movimento é riquíssimo” (Professora Aline). Para ela uma brincadeira sem objetivo, não tem significado.

Podemos perceber nesse relato a importância da intencionalidade educativa na Educação Infantil, porém, ressaltamos que o brincar e o se-movimentar mesmo sem um objetivo pedagógico secundário é essencial para a formação e autonomia das crianças,

pois, “Mesmo ‘correndo à toa’ ela está brincando, experimentando-se como ser humano livre e criativo, que se manifesta pela liberdade, decidindo suas realizações e possibilitando a construção de sentidos e significados naquilo que realiza” (KUNZ; COSTA, 2017, p. 18).

Esta preocupação expressa pela professora acima nos remete a refletir sobre as hierarquias entre as áreas de conhecimento no interior da escola, ou seja, algumas áreas são priorizadas em detrimento de outras. Para três docentes entrevistadas, esta hierarquia é evidente. Juliana afirmou que isso ocorre devido à gestão escolar e pelo fato de a comunidade escolar acreditar que a escola foi feita para alfabetizar, ignorando ou menosprezando, outras áreas de conhecimento. A professora Aline expressou que a disciplina de Língua Portuguesa é bem trabalhada em sua escola, comparando-se com outras. Juliana fez uma crítica ao corpo docente: “[...] é muito duro quando você tem a concepção de que a criança precisa brincar, precisa explorar e você tem um parceiro que acha que a criança é um estudante universitário, que ela tem que acumular informações” (Professora Juliana). Duas professoras consideram que tal hierarquização não se faz presente em seus contextos. Assim,

a Educação Infantil deve contemplar todas as dimensões que envolvem as vivências das crianças; porém, em muitos casos, a brincadeira e aprendizagem são colocadas de formas opostas, como se não fosse possível aprender brincando, o que não propicia a integração dessas atividades no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a base da aprendizagem, muitas vezes, está relacionada apenas a números e letras, sendo o movimento corporal podado por normas e valores escolares que visam ao controle e à contenção de movimentos (SENA; MENDONÇA, 2022, p. 4).

Constatamos que as professoras são unânimes quanto à importância da ludicidade na Educação Infantil e embora pontuem que a cultura corporal contribui para o desenvolvimento integral das crianças, este conceito esteve, por vezes, esvaziado do seu significado mais amplo. A maioria das docentes compreendem que o se-movimentar é importante e necessário, entretanto, reconhece que as escolas priorizam as atividades ditas intelectuais, voltadas para o conhecimento da Língua Portuguesa, em detrimento das práticas corporais e do se-movimentar. Visto que o corpo não é objeto exclusivo de um componente curricular, deve haver uma proposta colaborativa que integre a equipe escolar e as áreas do conhecimento, a fim de lidar com as especificidades do corpo infantil, permitindo movimentos, expressões e conhecimentos via práticas corporais.

Organização das práticas corporais na Educação Infantil

Trataremos nesta categoria sobre as práticas da cultura corporal e suas formas de mediação na Educação Infantil, relatadas pelas professoras entrevistadas. As participantes Maria, Natália e Paula informaram que trabalham diariamente com brincadeiras, jogos e nos parques. Porém, a professora Aline disse que faz uso de brincadeiras, músicas e dramatizações, duas vezes por semana, considerando que a Educação Física já trabalha o corporal: “[...] então eu trabalhando mais duas vezes, são quatro vezes na semana. Já ajuda bastante essa parte, né?” (Professora Aline). Notamos nesse último relato a visão de que caberia somente ao professor(a) de Educação Física a mediação das práticas corporais, e que esse trabalho de dois dias por semana, durante 50 minutos cada um deles, é suficiente para a formação da criança na Educação Infantil.

Para Nóbrega (2005), o desafio é considerar que o corpo não é instrumento para os componentes curriculares de Artes ou Educação Física. Logo, a instrumentalização do corpo precisa ser desconstruída dentro da escola, pois somos seres corporais, somos corpos em movimento.

As brincadeiras mais mencionadas pelas professoras foram as de faz de conta e os jogos. Aline, por exemplo, respondeu que todos os dias as crianças brincam no parque; além disso, tem o dia do brinquedo e que dependendo da atividade da apostila é possível introduzir algum jogo ou brincadeira: “[...] normalmente a apostila já vem com alguma brincadeira que dá pra fazer” (Professora Aline).

Assim como citado por Aline, as docentes Juliana, Maria, Natália e Paula também disseram que as apostilas oferecem atividades que incluem brincadeiras. Contudo, o ensino apostilado pode privar a autonomia e a visão crítica das crianças: “[...] a forma com que a escola trata o brincar não auxilia a criança na construção de uma visão mais crítica e autônoma, pois é como se ela tivesse que absorver integralmente a visão do adulto sobre o mundo” (SILVA; CRUZ, 2010, p. 81). Há a urgência em superar as concepções e as práticas pedagógicas que não favorecem a formação integral da criança, adotando aquelas que incorporem as especificidades da Educação Infantil em currículos que tratem o conhecimento científico, histórico e cultural como legítimos, incluindo as interações e as brincadeiras infantis.

Diferentes brincadeiras, como o faz de conta, jogos, boliches, e momentos como o parque e o dia do brinquedo, foram recorrentemente mencionados pelas docentes. A brincadeira de faz de conta, amplamente citada, “proporciona à criança a possibilidade de

manifestar sonhos e fantasias e de assumir diferentes papéis existentes no contexto social” (COUTO, 2010, p. 181).

Além das brincadeiras, as danças, lutas e ginásticas também foram objeto de reflexão das entrevistadas. Duas professoras relataram que inserem a dança em datas comemorativas e apresentações. No entanto, observamos que o incentivo às danças apenas em datas comemorativas torna o processo mecânico e repetitivo, não permitindo que as crianças sejam protagonistas e criadoras. Por outro lado, para que a criança seja protagonista, ressalta Marques (2012) a dança deve ser trabalhada como linguagem, sem passos ensaiados mecanicamente, abrindo caminhos para que cada criança seja protagonista de seu próprio corpo, movimentos, de sua própria vida.

As professoras pouco relataram sobre as maneiras como trabalham a dança em suas práticas pedagógicas. A professora Ana comentou o fato de que a dança é mais trabalhada apenas nas aulas de Educação Física e Artes. A professora complementou que tem o desejo de trabalhar a dança junto aos seus alunos, porém, queixa-se que não teria liberdade para atuar: “Já aconteceu de eu resolver trabalhar determinada atividade e o professor da área me questionar: ‘porque você está fazendo isso, isso é meu!’” (Professora Ana). Notemos nessa fala a dificuldade em desenvolver trabalhos colaborativos entre os docentes de diferentes áreas, sendo urgente criar estratégias para minimizar e, se possível, solucionar este problema: “Em primeiro lugar precisamos de mais diálogo entre os sujeitos que compõem o universo escolar” (VAZ, 2002, p. 6).

Duas entrevistadas se manifestaram sobre a prática corporal da ginástica. Uma delas, a professora Maria, relatou que essa prática integra o componente curricular da Educação Física, enquanto a professora Aline afirmou que a ginástica pode ser desenvolvida durante as aulas, dependendo da situação. As entrevistadas afirmaram não trabalhar em sala de aula com práticas corporais do universo das lutas, que seriam, também, prerrogativa dos(as) professores(as) de Educação Física.

Quanto à valorização da diversidade de manifestações corporais das crianças na Educação Infantil, quatro participantes responderam positivamente. Segundo a professora Maria: “[...] temos assim um currículo a ser seguido, nós temos as atividades pedagógicas que eu acho que é o que a gente mais trabalha, no caso a aprendizagem da criança, mas eu acredito que dentro do possível, sim”. A professora Aline reconhece que os(as) professores(as) não tem uma visão ampla sobre os conhecimentos e vivências que atravessam o corpo, o se-movimentar e as práticas corporais: “[...] eu vejo assim que muitos professores deixaram de lado essa parte e as falas é muito assim ‘ah já tem a

Educação Física, ah já tem contação de história, pra que que eu vou fazer isso” (Professora Aline).

Articulando a este tema, refletimos sobre as possibilidades de movimentação das crianças no cotidiano das práticas educativas. As professoras Ana, Maria e Aline, relataram que as crianças ficam frequentemente em pé e se movimentando:

[...] minhas crianças não ficam sentadas. E assim, é uma tortura fazê-los sentar, só que isso, assim, eu vou ser sincera, eu aprendi com a experiência, porque no começo eu achava que não, hoje eu consigo entender que têm crianças que não conseguem registrar sentados, que tem que desenhar com o corpinho em pé, que é dele isso, entendeu? Então eu consigo respeitar de boa. (Professora Juliana).

A professora Paula disse haver um equilíbrio entre o tempo em que as crianças ficam sentadas e em movimento, enquanto Maria e Aline comentam que as crianças permanecem mais sentadas por uma necessidade de concentração e aprendizado. A professora Aline completou que essa questão depende da forma como o(a) professor(a) gesta sua aula: “[...] porque no dia que eu tenho uma atividade que é meio que puxadinha na apostila, depois que termina essa atividade a gente só brinca, só brinca no bom sentido, é tudo uma brincadeira dirigida, são joguinhos, coisas de montar”.

Esses relatos mostram serem comuns a divisão dicotômica entre corpo e mente na Educação Infantil e Kishimoto (2001) nos alerta sobre essa fragmentação:

Qual a participação do corpo e do movimento na educação? A fragmentação e compartimentalização de aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico, social) espelham-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas. Na sala de aula ocorre o desenvolvimento intelectual e psicológico, no pátio, o físico e social (KISHIMOTO, 2001, p. 7).

Quando questionadas sobre a brincadeira livre, sem a interferência do adulto, quatro professoras disseram que há um tempo específico para brincar livremente, citando as atividades desenvolvidas no parque, que ocorrem todos os dias, e a hora do brinquedo, que acontece uma vez por semana.

Constatamos que a abordagem das práticas corporais das lutas e das ginásticas são raras ou inexistentes e ocorrem apenas nas aulas de Educação Física e Arte. As danças normalmente são mediadas com a finalidade de promover apresentações. As brincadeiras ficam limitadas ao espaço físico do parque infantil. Nos relatos apresentados evidencia-se que não são enfatizadas as oportunidades de as crianças fazerem suas próprias escolhas

ou de lidarem com expressões concretas e históricas relacionadas ao contexto. E podem, assim, ser privadas da construção de sentidos e significados por meio das práticas corporais. As docentes não relataram sobre a organização de práticas corporais que levem em conta os repertórios culturais das crianças, algo que as impossibilita de dominarem suas próprias ações corporais e atuarem sobre elas. Deste modo, as práticas corporais são esvaziadas ou fragmentadas de forma a perderem o sentido e o significado social para as crianças.

Verificamos que, embora as professoras apresentem um conhecimento acerca da importância do se-movimentar, relegavam-no, prioritariamente, para as aulas de Educação Física ou Artes, bem como constatamos a ausência de uma ação educativa planejada. Conforme o se-movimentar é ou não incluído intencionalmente na prática pedagógica, de acordo com os relatos podemos constatar as nuances que incorrem na hipervalorização do intelecto em detrimento do corpo.

Protagonismo infantil na escolha e organização das práticas corporais

Nesta última categoria refletimos sobre os significados do protagonismo infantil, na perspectiva das professoras entrevistadas. Recorrentemente, tal protagonismo foi associado à expressão das opiniões pelas crianças. No entanto, algumas professoras ampliaram esta concepção, como encontramos na resposta da professora Ana:

[...] deixar de ser passivo, começar a ser mais atuante, participativo, dar opiniões, fazer parte mesmo da sua construção, do seu conhecimento. A gente como professor, como mediador do conhecimento, não pode se achar o dono da verdade, o dono de todo conhecimento. (Professora Ana).

Já a professora Maria ultrapassou o contexto da sala de aula ao incentivar as relações das crianças com o ambiente no qual estão inseridas, interagindo com o meio escolar e com todos ao seu redor. Segundo Corsaro (2011), as crianças são agentes ativos, produtores das culturas infantis e, ao mesmo tempo, contribuem para a sociedade adulta. Logo, para Lauris (2020), ao oportunizar às crianças espaços de diálogos e participação ativa, promove-se o protagonismo infantil, pois as crianças são protagonistas e partícipes da sociedade.

Nos relatos anteriores, ambas as docentes compreendem a importância e o protagonismo infantil nos momentos em que as crianças são agentes sociais e participam ativamente do ambiente em que vivem.

Ampliando tal reflexão, perguntamos às entrevistadas de que forma as crianças exercem o protagonismo infantil nas práticas pedagógicas. Todas responderam que as crianças são protagonistas, como um dos relatos exemplificam: “[...] na participação de uma rotina; na ajuda de entrega de apostila” (Professora Ana). Este relato, nos mostra que as participações das crianças são valorizadas nas aulas da professora Ana, não apenas durante as atividades, mas também em momentos da rotina escolar.

Já a perspectiva da professora Juliana é a de que o(a) professor(a) cumpre o papel de mediador e incentivador, enquanto as crianças são capazes de fazerem descobertas e trilharem seus próprios caminhos de aprendizagem.

Notemos que, na opinião da professora Maria, as crianças são protagonistas no momento em que se tornam curiosas, quando escutam ativamente e ao conviverem com as diferenças. Reforçamos essa ideia ao destacar que a criança precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto, pois ela “representa um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura” (LIMA; MOREIRA; LIMA, 2014, p. 100).

Outra professora, Aline, relatou de que forma ocorre o protagonismo infantil em sua aula, enfatizando conhecimentos, saberes e desejos infantis: “[...] quando elas colocam a ideia delas, quando elas colocam o conhecimento delas, a vontade delas, o saber delas, aí já tá tudo o protagonismo” (Professora Aline).

No relato acima, para a professora os momentos de protagonismo ocorrem em que as crianças expressam suas ideias e vontades nas ações do universo da brincadeira e da área de Artes. Entretanto, Friedmann (2017) expressa que os(as) professores(as) devem levar em conta as habilidades, as expressões individuais, as dificuldades e as preferências das crianças, para que o protagonismo efetivamente aconteça.

As professoras Juliana e Natália não disseram como ocorre o protagonismo nas práticas pedagógicas. A ausência deste tema nas falas das entrevistadas pode sugerir que o mesmo, por vezes, não é pauta do trabalho docente.

Remete aos professores(as), além de compreender o conceito de protagonismo infantil, desenvolvê-lo no cotidiano, articuladamente às práticas pedagógicas. Frisamos que entender a criança como protagonista na Educação Infantil é valorizar que ela possui

experiências, interage e constrói relações e trocas com os outros indivíduos, ou seja, é um sujeito ativo (DAL SOTO, 2014).

Particularmente em relação ao protagonismo infantil no ensino e aprendizagem das práticas corporais, cinco docentes direcionam suas análises às brincadeiras, conforme o relato da professora Natália:

[...] momentos que as crianças escolhem as brincadeiras, o momento livre, se é um momento livre que eles estão ali brincando com uma peça, com um brinquedo, na areia e ali eles brincam de avião, de cachorrinho e estão sendo os protagonistas (Professora Natália).

A ênfase no brincar não direcionado e por opção das crianças, da professora acima citada, merece destaque. Não obstante, as crianças não são protagonistas apenas nos momentos livres do cotidiano escolar. Professoras e professores precisam ouvi-las, valorizá-las e investir em suas participações nas diversas atividades educativas, o que inclui, mas não se limita, as brincadeiras livres ou os momentos do parque. Crianças se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão, tais como palavras, brincadeiras, artes, músicas, danças, lutas e ginásticas, tendo a liberdade de darem suas opiniões sobre essas expressões. Segundo Marques (2012), as danças – para citar uma prática corporal mencionada pelas professoras da Educação Infantil – podem ser trabalhadas de forma que a criança seja protagonista, criando e recriando o se-movimentar.

Além disso, “Oferecer oportunidades para as crianças manifestarem seu protagonismo não é necessariamente sinônimo de caos ou de falta de controle por parte dos adultos, como muitos podem pensar” (FRIEDMANN, 2017, p. 45). Para a autora, é uma maneira de possibilitar que as crianças exerçam seus direitos de serem quem são, descubram o mundo, aprendam a conhecer e a conviver com outras crianças.

Nas considerações finais da entrevista, as professoras Aline e Natália destacaram, como certa condição de trabalho, o respeito às crianças, como na fala da professora Aline: “[...] eu sou apaixonada na educação infantil, então eu acho que ela é a coisa mais importante do mundo, porque uma educação infantil bem trabalhada é você respeitar a criança”.

Concordamos que para as crianças serem protagonistas em escolhas e práticas corporais é preciso que desenvolvam uma interação com seus pares e professores, alicerçados no respeito mútuo, na solução de conflitos, na cooperação e na comunicação. Deste modo, “precisam existir na escola momentos em que as situações de aprendizagens

sejam planejadas com as crianças, e não somente para elas” (MACHADO, 2019, p. 76). Assim sendo, as crianças devem ser ouvidas, por meio de uma escuta sensível, a fim de que os(as) professores(as) planejem suas atividades em salas de aula, considerando em suas necessidades e opiniões.

Em síntese, para este grupo, o protagonismo infantil pouco se revela como princípio do trabalho pedagógico com as práticas corporais planejadas, visto que as professoras o relataram, primordialmente, nas atividades consideradas por elas como “extraclasse”, como aquelas que ocorrem parque. Todavia, as professoras também relataram que as práticas corporais não fazem parte das intencionalidades pedagógicas (como vimos na categoria anterior), o que nos motiva a compreensão da ausência desta ênfase. Insta salientar que nas práticas corporais as crianças possuem oportunidade de se comunicarem com o mundo, construir cultura e atuarem sobre elas.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar as perspectivas de seis Pedagogas que atuam em três escolas municipais da cidade de Bariri/SP, em relação ao protagonismo das crianças na vivência das práticas corporais e do se-movimentar desenvolvidas na Educação Infantil. Nesse estudo, buscamos identificar e compreender as percepções docentes sobre ludicidade, cultura corporal, práticas corporais e se-movimentar, sobre como ocorre a organização das práticas corporais, analisando, por fim, as percepções docentes e como incorporam o protagonismo infantil na escolha e organização das práticas corporais na Educação Infantil.

Evidenciamos, como resultados da pesquisa, que as professoras concebem a ludicidade e o se-movimentar como processos relevantes para formação da criança na Educação Infantil. Quanto à percepção das docentes sobre a cultura corporal, constatamos o olhar para o desenvolvimento integral infantil, relacionando corpo e movimento, ainda que o conceito de corpo, numa perspectiva cultural, não seja aprofundado. Revelou-se a priorização das atividades intelectuais, como aquelas voltadas para o conhecimento da Língua Portuguesa, enquanto que as práticas corporais e o se-movimentar são inferiorizados ou deixam de ocupar lugares semelhantes no currículo escolar, evidenciando, assim, uma dicotomia entre corpo e mente.

No que diz respeito à organização das práticas do se-movimentar na Educação Infantil, constatamos que atividades como lutas e ginásticas são raras ou inexistentes,

enquanto que as danças são inseridas nas práticas pedagógicas apenas para a finalidade de gerar um produto a ser apresentado em eventos ou datas comemorativas. As brincadeiras ficam, prioritariamente, restritas aos momentos do parque, ao dia do brincar ou em ocasiões determinadas pelas apostilas que guiam o trabalho educativo no sistema de ensino investigado. Não notamos possibilidades de ampliação intencional do patrimônio cultural das crianças relativo às práticas corporais.

Sobre a organização do se-movimentar nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, ainda que as entrevistadas considerassem o tema importante, não expressaram a concepção de que a criança se expressa, questiona a realidade e desenvolve autonomia e criatividade pelo movimento corporal significado. Apontam que o se-movimentar e as atividades corpóreas são prioritárias das aulas de Educação Física e Artes, ou na ocasião de uma ação não planejada.

No que se refere ao tema do protagonismo infantil na escolha e na organização das práticas corporais, percebemos a atenção direcionada a esta questão por parte das professoras, ainda que a maioria a tenha abordado de forma restrita aos momentos das brincadeiras livres. Portanto, o protagonismo infantil não foi evidenciado pelo viés da intencionalidade pedagógica.

Não foi observado, nas falas das professoras, um aprofundamento quanto a uma ação pedagógica voltada para a totalidade das corporeidades infantis, que deveria enfatizar o lúdico e as práticas corporais. Além disso, as entrevistadas relataram dificuldades quanto ao trabalho coletivo e interdisciplinar junto aos professores(as) especialistas.

Concluimos, diante das reflexões empreendidas, que os conhecimentos e experiências corporais não devem ser “propriedade” de um componente curricular específico na escola, mas considerados como parte da totalidade que é a criança no processo educativo. Acreditamos na potencialidade de uma educação integral e colaborativa para que as crianças se apropriem e construam seus patrimônios culturais, lidando com seus próprios movimentos, expressões, relações e práticas corporais. Para isso, cabe promover o desenvolvimento das práticas corporais por meio de uma interação com as crianças baseada no respeito mútuo, na solução de conflitos, na cooperação, na comunicação com o mundo, na construção cultural, motivando-as para que elas próprias dominem e expressem suas ações corporais, bem como sejam sujeitos ativos no planejamento das ações que as envolvam.

Por fim, acreditamos que a dicotomia entre corpo e mente, ainda existente nas ações pedagógicas e no contexto da Educação Infantil, precisa ser superada. As brincadeiras, por sua vez, não podem se restringir aos momentos de parque, do dia do brinquedo ou somente orientadas pelas apostilas. Os modos de viver das crianças, seus entendimentos sobre seus corpos e movimentos, carecem de uma construção de sentidos e significados ancorados pelas práticas corporais e pelo se-movimentar. Faz-se, então, necessário, que contemplemos as culturas corporais infantis de forma que as crianças sejam protagonistas em suas particularidades e relações sociais.

Referências

- BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M (org.). **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- CORSARO, Willian Arnold. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUTO, Yara Aparecida. Arte na educação: brincar, dançar, rodar... Tempos e espaços da infância. In: PINHEIRO, Maria do Carmo Morales (org.). **Intensidades da infância: corpo, arte e brincar**. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010. p. 175-191.
- DAL SOTO, Diana Vandréia. **O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (org.). **Por uma cultura da Infância: metodologias da pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-17.
- DIP, Flávia Franzini. TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema**. In: Revista Zeroa-seis, v. 21, n. 39, p. 31-50, jan-jun 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p31/38579>> Acesso em: 05 abr. 2021.
- FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo Infantil. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel. (org.). **Protagonismo, a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Alana, 2017. p. 40-45.
- FURLAN, Cássia Cristina; SILVA, Bruna Fernanda. Infância, gênero e o brincar em um projeto de educação social. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, p. 880-900, jan./dez., 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4725>>. Acesso em: 01 abr. 2021.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena F. **O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio-jun.1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2021.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. A LDB e as Instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 4, p. 7-14, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139589>. Acesso em: 04 abr. 2021.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-43.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e Se-Movimentar”. In: KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e Se-Movimentar: tempo e espaços de vida da criança**. Ijuí: Unijuí, 2017. p. 13-37.

LAURIS, Maria Aparecida. **Yoga na Educação Infantil: uma proposta de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

LIMA, Jose Milton; MOREIRA, Aparecido Tony; LIMA, Márcia Regina Campos. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 1, p. 95-110, jan.-abr. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/5034-15795-1-PB.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MACHADO, Diana. **Olhares de crianças sobre a escola de educação infantil: o que dizem e mostram sobre a escola**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari, Univates, Lajeado. 2019.

MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher. 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio-ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

ROSSI, Fernanda. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

RUSSO, Angela Cristina Rodrigues. **Brincadeiras de pular corda: aprendendo e ensinando com a sua trajetória histórica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

SANTOS, Cristiane Aparecida Silveira. **Currículo, Infância e Educação Corporal: fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no campo da interdisciplinaridade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

SENA, Dalila Maitê Rosa; MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. Formação do professor da educação infantil: corpo e movimento - compreendendo o brincar. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 9, p. 1-18, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5330>>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

SILVA, Altina Abadia; CRUZ, Maria Nazaré. O que dizem as crianças sobre o brincar na escola. In: PINHEIRO, Maria do Carmo Morales (org.). **Intensidades da infância: corpo, arte e brincar**. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010. p.63-83.

SILVA, Eliane Gomes. **Educação (Física) infantil: Se-Movimentar e Significação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos na educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, Florianópolis: v. 13, n. 19, 2002. p. 7-11. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/963>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Enviado em: 30/06/2021.

Aceito em: 17/02/2023.

Publicado em: 11/06/2023.