

Corpo, Gestos e Movimento na BNCC: comparações com a pedagogia italiana

Rubens de Sousa Bravalheri¹

¹Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

RESUMO – Corpo, Gestos e Movimento na BNCC: comparações com a pedagogia italiana. Com o pressuposto de que os Campos de Experiência da BNCC tenham sido inspirados na pedagogia italiana, o objetivo do artigo é comparar o Campo de Experiência *o corpo e o movimento* contido no Decreto Italiano de 3 de junho de 1991 e o Campo de Experiência *Corpo, Gestos e Movimento* da BNCC. Foi realizada uma comparação entre os documentos supracitados, e, como suporte teórico para investigações conceituais, utilizou-se livros, teses, dissertações e artigos disponíveis no Google Acadêmico e na Biblioteca Virtual da Universidade Federal do Paraná. Como resultado, observou-se proximidades entre os campos, com nomenclaturas semelhantes, porém as terminologias utilizadas para explicar o campo de experiência necessitam de revisão.

Palavras-chave: **Educação. BNCC. Corpo. Movimento. Criança.**

ABSTRACT – Body, Gestures, and Movement at BNCC: comparisons with the italian pedagogy. With the assumption that the BNCC Fields of Experience were inspired by Italian pedagogy, the article aims to compare the Field of Experience *Body and movement* contained in the Italian Decree of June 3, 1991, and the Field of Experience *Body, Gestures and Movement* at BNCC. A comparison was made between the aforementioned documents and as a theoretical support for conceptual investigations, books, theses, dissertations, and articles available on Google Scholar and the Virtual Library of the Federal University of Paraná were used. As a result, proximity was observed between the fields, with similar nomenclatures, but the terminologies used to explain the field of experience need to be reviewed.

Keywords: **Education. BNCC. Body. Movement. Child.**

Introdução

A historicidade e influências acerca das legislações que regem o sistema educacional brasileiro deve sempre ser resgatada para que possamos refletir sobre os acontecimentos e buscar explicações para o momento em que vivemos. Em relação à Educação Infantil no Brasil, sabe-se que os debates se acentuaram nos anos de 1990, época em que a pedagogia italiana ganhava destaque através do pedagogo Loris Malaguzzi (1920-1994)¹, principal responsável pela abordagem das escolas municipais para crianças de Reggio Emilia, na Itália.

Nesse sentido, esse texto tem o objetivo de contribuir com as aproximações já realizadas por outros autores/pesquisadores entre a legislação italiana e a brasileira no que cerne à Educação Infantil. Mais especificamente, escolheu-se adentrar os Campos de Experiências que trazem o *corpo* em sua centralidade. Como base para o levantamento da discussão, foi utilizada a publicação *As Novas Orientações para a Nova Escola da Infância de 1991*² contida no Caderno Cedes número 37, intitulado *Grandes Políticas para os Pequenos* (Faria, 1995). A versão original, em italiano, com o Decreto de 3 de junho de 1991, publicado pelo Ministério da Instrução Pública (Itália, 1991), também foi utilizada para comparação do texto brasileiro.

Para que fosse possível realizar um confronto com a normativa brasileira, foram utilizados dois documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicada em 2009, que visa “[...] orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p. 4) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz as normas e define as aprendizagens essenciais na Educação Básica brasileira (Brasil, 2017). Para esclarecer a relação entre esses dois documentos, é importante ressaltar que as diretrizes possuem caráter mandatório; já a BNCC, mesmo tendo sido publicada em 2017, não substitui as diretrizes e está subordinada a elas (Pereira, 2020).

Como suporte teórico para aprofundar nas questões conceituais, foi realizada uma busca em sites de pesquisa como Google Acadêmico, Biblioteca da Universidade Federal do Paraná (UFPR), artigos e livros utilizados para a elaboração da tese. A utilização desses sites foi uma opção do autor devido à uma maior familiaridade e à permissibilidade aos documentos. Inicialmente, documentos que estabeleceram uma relação entre as legislações anteriormente mencionadas foram buscados. Para o aprofundamento conceitual, foram utilizados estudiosos do campo do *corpo, gestos e movimento*. Em adição, cito a importância das discussões realizadas no grupo de pesquisa Educomovimento do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná (Nepie/UFPR), que foram fundamentais para a estruturação das ideias e as discussões conceituais sobre o corpo criança em movimento.

Sabe-se que a organização curricular da Educação Infantil na BNCC é estruturada em cinco Campos de Experiências que definem os objetivos

de aprendizagem e desenvolvimento, considerando “[...] como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 40). Nesse sentido, é necessário que conheçamos cada um desses cinco campos para poder proporcionar às crianças uma Educação Infantil de qualidade que respeite os direitos delas em relação ao ensino.

Dos cinco Campos de Experiências propostos, para essa pesquisa, torna-se importante observarmos as indicações em relação ao corpo criança. A BNCC afirma que o corpo das crianças na Educação Infantil “[...] ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (Brasil, 2017, p. 41).

Por isso, existe o Campo de Experiência intitulado “Corpo, gestos e movimento” disponibilizado na Base. “O Campo de Experiência Corpo, gestos e movimentos reconhece o corpo infantil como um integrante privilegiado para a integração e brincadeiras nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil Brasileiras” (Zambonato, 2020, p. 63).

Dessa forma, faz-se importante o conhecimento sobre a historicidade desses documentos e tecer reflexões acerca desse Campo de Experiência que coloca o corpo criança em evidência.

As Legislações

Os debates relacionados à Educação Infantil sempre foram importantes para a criação de documentos que normatizam essa etapa de ensino. Um marco importante que fez surgir o interesse pelas pedagogias praticadas no exterior foi a publicação do Caderno Cedes número 37, intitulado *Grandes Políticas para os Pequenos*, em 1995. Nele, estavam presentes propostas curriculares distintas de países como a Itália, Suécia e Japão. Além disso, trazia *As Novas Orientações para a Nova Escola Da Infância* (Itália, [1991] 1995), em que o currículo da pedagogia italiana a partir da pré-escola era mencionado (Finco; Barbosa; Faria, 2015). Outro ponto importante que despertou o interesse pelas pedagogias internacionais foi uma publicação da revista americana *Newsweek* em 1991, que mostrava as dez melhores escolas do mundo com destaque para as escolas de Reggio Emilia, na Itália (Pereira, 2020).

De acordo com as *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (Brasil, 1996), em dezembro de 1994, a Coordenação Geral de Ensino Infantil do Ministério da Educação constituiu uma equipe de trabalho para desenvolver uma metodologia de análise de propostas pedagógicas/curriculares em vigor nas secretarias de educação dos estados e municípios das capitais brasileiras. Foram analisados 45 conjuntos de documentos, sendo 25 provenientes dos sistemas estaduais e 20 dos municípios e capitais. Também foram visitadas cinco unidades de federação, uma por região, onde se buscou avaliar a implementação das propostas pelos órgãos estaduais e dos municípios das capitais.

Para Stemmer (2012) foi na década de 1990 que surgiu uma preocupação mais acentuada na busca de uma pedagogia para a educa-

ção infantil e os estudos de Ana Lúcia Goulart de Faria e Eloísa Candal Rocha foram os precursores dessa tendência, que trazem influências da pedagogia italiana em suas obras.

Foi nesse período que documentos importantes (Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI) foram elaborados para definir o escopo da Educação Infantil no Brasil com discussões centradas no estabelecimento da relação da criança com a instituição escolar (Barbosa; Richter, 2015). Por esse motivo, entendemos que seja importante mencionar a BNCC e as DCNEI quando falamos da legislação brasileira comparada à italiana.

Apesar da concomitância existente entre a elaboração das DCNEI e a já existente legislação italiana para a educação infantil, não observamos na primeira uma proposta curricular baseada em campos de experiências, senão apenas uma menção no artigo 9 (Brasil, 2013). O mesmo documento propõe que o currículo seja centrado nas interações e brincadeiras, “[...] recomendando que as propostas realizadas pelas professoras estejam fundamentadas na observação atenta dessas mesmas interações e brincadeiras” (Silva, 2021, p. 94), cabendo ao professor a tarefa da observação, “[...] escuta, pesquisa, registra para poder propor novas interações e brincadeiras e, assim, promover o desenvolvimento integral das crianças” (Silva, 2021, p. 94).

[...] esta proposta curricular fundamenta-se na Pedagogia da Escuta, conforme destaca o autor Andrea Pagano (2017). Essa abordagem é defendida pela Pedagogia da Infância a partir das experiências e teorizações realizadas na cidade de Reggio Emilia, na Itália, desde a segunda metade do século XX. Nessa abordagem, o currículo parte das observações feitas pela professora das interações e brincadeiras com as crianças, mas não se encerra nas observações e no relato escrito. Temos que ir além daquilo que são os interesses, as culturas e as vontades das crianças, no sentido de promover o desenvolvimento pleno. O currículo não vem de fora, ele não se resolve com a adoção de uma cartilha, com a compra de um método ou com a elaboração de uma lista de competências; tampouco se baseia em temas geradores pré-estabelecidos ou em datas comemorativas, que pouco fazem sentido para as crianças (Silva, 2021, p. 94).

Carvalho (2015) traz outras contribuições e aproximações entre as DCNEI e a pedagogia italiana. O autor explica que a primeira promove o rompimento de uma abordagem assistencialista e facilitam as relações criança-criança, criança-adulto e da própria criança com ela mesma, e acrescenta que

[...] nas diretrizes, palavras como aula, aluno, ensino, escola e conteúdo são interditadas no vocabulário curricular, por serem entendidas pelos especialistas da área (cujos estudos se sustentam na Sociologia da Infância e na Pedagogia Italiana) como integrantes de uma concepção escolarizante da infância (Carvalho, 2015, p. 467).

Na época dos debates acerca das DCNEI e na elaboração dos pareceres que ajudaram na sua construção, a Itália possuía uma educa-

ção para crianças de 3 a 6 anos baseada em Campos de Experiência que contemplavam cinco campos: 1) o eu e o outro, 2) o corpo e o movimento, 3) imagens, sons e cores, 4) os discursos e as palavras, 5) o conhecimento do mundo (Barbosa; Richter, 2015).

No Brasil, o documento mais recente que estabelece as bases curriculares para a Educação Básica é a BNCC, que teve sua versão final publicada em 2017. A BNCC foi criada a partir das DCNEI, e os dois documentos devem ser considerados de forma complementar. Pereira (2020) explica que as diretrizes possuem caráter mandatário, já a BNCC, mesmo tendo sido publicada em 2017, não substitui as diretrizes e está subordinada a elas.

Nesse sentido, a BNCC surgiu para operacionalizar as diretrizes, com orientações para os professores, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos da criança (Campos; Barbosa, 2015). Sobre sua aplicabilidade, em artigo publicado por Barbosa e Silveira (2019), os autores explicam que a BNCC não pode e não deve ser considerada como currículo, contudo, após a criação do Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) pelo Ministério da Educação e Cultura em 2018, “[...] o que era para ser uma referência, passou a ser uma prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil –, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996” (Barbosa; Silveira, 2019, p. 82). Dessa forma, entende-se que o debate sobre o currículo na Educação Infantil se faz necessário. Essa discussão é bastante ampla e foge do objetivo deste artigo, que é o de comparar os campos de experiência, com atenção maior ao do corpo, gestos e movimentos.

Na BNCC, o currículo na Educação Infantil foi dividido em cinco Campos de Experiências. São eles: 1) o eu, o outro e o nós, 2) corpo, gestos e movimentos, 3) traços, sons, cores e formas, 4) escuta, fala, pensamento e imaginação, 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

É importante destacar que as preocupações com as experiências educativas estiveram presentes nas DCNEI, e depois foram retomadas e reafirmadas na BNCC “[...] com a proposição da organização da educação infantil a partir de campos de experiência e não a partir de áreas de conhecimento” (Padini-Simiano; Buss-Simão, 2016, p. 81). As autoras explicam que as múltiplas possibilidades de ampliação e diversificação das experiências, dos conhecimentos e da cultura que as crianças podem vivenciar dentro da Educação Infantil devem ser promovidas por uma série de práticas que articulam saberes e fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. Dessa forma, a BNCC para a Educação Infantil, propõe “[...] a organização por meio de Campos de Experiências a fim de contemplar e detalhar, nesses Campos de Experiências, especificidades da educação de crianças desde bebês, expressas em cada um dos incisos do Art. 9º das DCNEI” (Buss-Simão, 2016, p. 186).

Essa proposta de organização curricular da Educação Infantil por campos de experiência surge inspirada na Pedagogia Italiana que, conforme nos informa Faria (1995, p. 81), indicam “os diversos âmbi-

tos do fazer e do agir da criança” que são pautados em competências específicas e individuais das quais as crianças conferem significados, desenvolvem a aprendizagem e criam metas formativas desenvolvidas dentro de limites estabelecidos e com envolvimento ativo e constante. Os campos de experiência como currículo para a Educação Infantil, organiza as aprendizagens e apresenta os objetivos, percursos metodológicos e indicadores avaliativos.

Sendo assim, faz-se uma relação entre a quantidade e a nomenclatura utilizada para nomear os Campos de Experiências na BNCC, em que se percebe uma forte influência do estabelecido pela legislação italiana e traduzido no texto: *As Novas Orientações para uma Nova Escola da Infância*, de 1991.

Cabe ressaltar que a Educação Infantil no Brasil é destinada a crianças de zero a 5 anos e o Decreto Italiano se destina a crianças dos 3 aos 6 anos, portanto, algumas considerações na BNCC que trazem como foco as crianças de 0 a 2 anos, não foram passíveis de comparação, com exceção de habilidades pré-existentes que o documento italiano menciona.

Aproximações e Comparações

Antes de nos aprofundarmos no Campo de Experiência específico dessa discussão, é importante mostrar como os documentos definem esse termo.

No Decreto Italiano, o termo Campos de Experiências indica

[...] os diferentes âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, os setores específicos e individuais de competência nos quais a criança confere significado as suas múltiplas atividades, desenvolve seu aprendizado, adquirindo também os instrumentos linguísticos e processuais, e persegue seus objetivos formativos, na concretude de uma experiência que se desenvolve dentro das fronteiras estabelecidas e com a constante de seu envolvimento ativo (Itália, 1991, p. 19, tradução minha)³.

Já na BNCC, os Campos de Experiências “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40).

Em linhas gerais, conforme nos recorda Ariosi (2019), os Campos de Experiências na legislação italiana estão voltados às pessoas e suas relações, enquanto na BNCC a preocupação gira em torno da organização dos conteúdos e do currículo.

Não encontramos a nomenclatura Campos de Experiências nas DNCEIs, contudo, quando o documento menciona a organização curricular, estabelece que ele “[...] deve se estruturar em eixos, centros, *campos* ou módulos *de experiências* que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (Brasil, 2013, p. 95, grifo meu). Em complementação, a BNCC traz que as DNCEIs contribuíram para a definição e a denominação dos campos de experiências “[...]”

em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (Brasil, 2017, p. 40).

Para essa análise, e pela proximidade com os estudos relacionados à minha tese de doutoramento em andamento, escolhi o Campo de Experiência número 2 da BNCC: “Corpo, gestos e movimento” para compará-lo com o proposto pelas *As Novas Orientações para uma Nova Escola da Infância* (Itália, [1991] 1995), que trazia, como primeiro Campo de Experiência, *o corpo e o movimento*.

A importância do corpo na escola é ressaltada por Milstein e Mendes (2010) quando afirma que “[...] o trabalho com alunos implica sempre um trabalho *com e no* corpo – mais ou menos explícito – e que esse trabalho é a base e a condição das demais aprendizagens” (Milstein; Mendes, 2010, p. 25, grifos meus). Dessa forma, a relação estabelecida entre adulto-criança, criança-criança na escola se dá, primeiramente, através do corpo e por isso torna-se importante conhecê-lo e entender suas possibilidades.

Para fins de comparação e entendimento das leis e estratégias traçadas para a Educação Infantil, é necessário também compreender qual a definição de criança adotada pelos documentos.

A BNCC se apoia na definição estabelecida pelas DCNEIs, que esclarece:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009⁴, *apud* Brasil, 2017, p. 37).

O documento italiano não traz uma definição clara, mas menciona que a criança é um sujeito de direitos. Esses direitos são “[...] inalienáveis à vida, à educação, à instrução e ao respeito à identidade individual, étnica, linguística, cultural e religiosa, sobre os quais se fundamenta uma nova qualidade de vida, entendida como grande finalidade educativa do termo presente” (Itália, [1991] 1995, p. 71).

No documento original em italiano, o texto traz uma complementação para o descrito acima: “[...] a personalidade infantil deve também ser considerada no seu ser o no seu dever ser, segundo uma visão integral que objetive o desenvolvimento da unidade inseparável de mente e corpo” (Itália, 1991, p. 16, tradução minha⁵). Em relação à criança na escola, o texto complementa:

[...] os tratos que definem e estruturam a escola infantil na multiplicidade de suas dimensões pedagógicas (relacionais, curriculares, didáticas, funcionais e institucionais) se colocam como outros elementos de afirmação e de satisfação de todas essas exigências e de todos esses direitos (Itália, 1991, p. 16, tradução minha⁶).

Percebe-se que os dois documentos estabelecem que a criança é um sujeito de direitos⁷ e que a cultura na qual as crianças estão inseridas deve ser respeitada. A sua identidade pessoal também deve ser estimulada através do desenvolvimento integral formado pela *mente e corpo*.

Em relação às nomenclaturas utilizadas para o Campo de Experiência, percebemos que a BNCC promove uma separação de duas palavras que trazem embutidas em si conceitos diferentes: *movimento* e *gesto*. Sobre primeiro termo utilizado no título do Campo de Experiência, entendemos que o conceito de *corpo* pode ter diferentes significados a depender da ciência que o explica. Por exemplo, Le Breton, antropólogo francês, traz várias contribuições nesse sentido. “O corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (Le Breton, 2012, p. 7), “é uma construção simbólica” (Le Breton, 2012, p. 33), “[...] transmite significados por intermédio de manifestações impregnadas de ambiguidade” (Le Breton, 2012, p. 53). Em uma obra que trata sobre o corpo na escola, Milstein e Mendes (2010, p. 28-29) argumentam que “[...] o corpo humano é resultado da sociedade e da história” e que “existe um trabalho produtivo da sociedade no corpo que consiste em produzir natureza humana, sociedade”. Para o filósofo francês Merleau-Ponty, existe “[...] o sujeito como corpo e a consciência encarnada no corpo, no intuito de superar o dualismo cartesiano” e “[...] é pelo corpo que se conhece o mundo e o mundo é incorporado ao corpo pelas experiências vividas numa relação estesiológica” (Mendes; Araújo; Dias; Melo, 2014, p. 1590).

Sabe-se que não podemos pensar em uma educação para a criança que seja sedimentada e que devemos buscar um desenvolvimento humano que está inserido em uma cultura e que dela faz parte. Sendo assim, faz-se necessário significar e colocar o papel do corpo criança como tema central. Conforme nos explica Garanhan (2005, p. 83), Henri Wallon (1879-1962)⁸ entende que é necessária uma integração “[...] entre o organismo e o meio sócio-cultural e uma integração entre os diferentes conjuntos ou domínios funcionais” para o desenvolvimento humano. A pesquisadora comenta que por domínios funcionais, Wallon exemplifica com afetividade, conhecimento, cognição, o movimento, ato motor, e a pessoa que integra todos os outros.

Já em relação ao *movimento*, Wallon o associa à afetividade e às emoções, vinculando o movimento à atividade muscular através das funções cinéticas (contração e relaxamento) e a postural ou tônica. Wallon também afirma que “[...] a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva” (Galvão, 1995, p. 70). Em outra análise, Merleau-Ponty divide o movimento em concreto e abstrato que encontram lugar na dimensão do comportamento, atuando através do corpo no mundo (Dentz, 2008). Seguindo a mesma perspectiva de Merleau-Ponty, Nóbrega (2016) explica que o movimento pode modificar as sensações e reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo.

Sayão (2002) publicou um texto sobre o corpo e movimento em que descreveu os gestos, movimentos e expressões como possibilidades de nossos corpos. Percebemos, assim, que o campo do movimento não se restringe a ele mesmo, mas abre possibilidades de exploração que permitem uma significação maior de seu contexto. É nessa interação com o meio que aparecerão os *gestos*, que segundo Garanhan (2005, p. 85) acontece quando “[...] os movimentos corporais são realizados a

partir de uma intenção e se revestem de significação”. Em complementação, “Mauss (1974) considerou os gestos e os movimentos corporais como técnicas criadas pela cultura, passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos” (Daolio, 1995, p. 38).

Nesse sentido, percebemos um cuidado, em termos de nomenclatura, entre o apresentado na legislação italiana acima citada e a BNCC. É notável que o movimento é uma característica corporal, mas a significação dele através dos gestos nos traz outras possibilidades, que permitem uma significação do movimento. Esse entrelaçamento corpo-movimento-cultura permite uma melhor interação com o mundo através de sua *corporalidade*⁹.

Passemos então a analisar o conteúdo trazido nos textos para explicar o Campo de Experiência em discussão.

No documento italiano de 1991, encontramos o primeiro parágrafo que descreve *o corpo e o movimento*:

O campo de experiência da *corporeidade* e da *motricidade* contribui para o crescimento e a maturação integral da criança, promovendo a tomada de consciência do valor do corpo entendido como uma das expressões da personalidade e como condição funcional, cognitiva, comunicativa e de relações, a ser desenvolvida em todos os planos de atenção formativa (Itália, 1991, p. 82-83, grifos meus).

Salta aos olhos os termos evidenciados acima: *corporeidade* e *motricidade*, utilizados para explicar *o corpo e movimento*.

Entendemos a necessidade de uma distinção conceitual sobre “[...] corpo, corporeidade, corpo-objeto, corpo-sujeito, movimento, motricidade, entre outros conceitos”, que consolidaram “[...] a subárea sociofilosófica, cultural e pedagógica” na Educação como um todo (Melo, 2016, p. 8).

Procuramos informações do termo *corporeidade* na literatura brasileira e encontramos o artigo de Scorsolini-Comin e Amorim (2008), que buscaram encontrar a mesma explicação. Os autores encontraram a definição explícita em somente um texto. Os demais textos pesquisados dialogavam com o termo, mas não o definiam.

Como mais que a materialidade do corpo, que o somatório de suas partes; é o contido em todas as dimensões humanas; não é algo objetivo, pronto e acabado, mas processo contínuo de redefinições; é o resgate do corpo, é o deixar fluir, falar, viver, escutar, permitir ao corpo ser o ator principal, é vê-lo em sua dimensão realmente humana. Corporeidade é o existir, é a minha, a sua, é a nossa história (Polak, 1997¹⁰ *apud* Scorsolini-Comin; Amorim, 2008, p. 208).

Em adição ao exposto acima, observa-se Le Breton (2012), que usa a sociologia do corpo para estabelecer uma relação com a corporeidade, e explica que ela só acontece na relação com o outro e tem influências da cultura e sociedade na relação com o corpo, sem desconhecer a adaptabilidade do ator para integrar-se em outra sociedade e definir um novo modelo. Complementa, “[...] se a corporeidade é matéria de símbolo, ela não é uma fatalidade que o homem deva as-

sumir e cujas manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer. Ao contrário, o corpo é objeto de uma construção social e cultural” (Le Breton, 2012, p. 65). Em livro publicado baseado nas obras de Merleau-Ponty, Nóbrega (2016) explica que somos um corpo formado por uma infinidade de possibilidades sensório-motoras, imersos em contextos múltiplos e que a cognição¹¹ depende da experiência obtida na ação corporal, vinculando às capacidades sensório-motoras envolvidas no contexto biopsicocultural.

Fazendo referência à língua original do termo, o italiano Mezzetti (2012) define corporeidade (*corporeità*) como sendo uma entidade constituída pela integração de quatro dimensões diferentes: a biológica, energética, cultural e lúdica. Baseando-se na fenomenologia, Tozzi (2012) explica que a corporeidade exprime o caráter humano e inter-humano do corpo e compreende a subjetividade e o comportamento humano.

Bus-Simão (2012, p. 23, grifo meu), em sua tese de doutorado, também promove um debate acerca do tema e explica

O conceito corpo tem recebido algumas denominações diferenciadas tais como: *corporeidade*, que numa definição ampla se refere a uma ideia abstrata de corpo, de ser corpóreo; *corporalidade*, que em Francês e Espanhol têm distinções mínimas do termo corporeidade, mas que na língua portuguesa não difere, ou seja, significa a qualidade de ser corpo ou de ser material e; corpo que tem uma concepção predominante na história da Filosofia como instrumento da alma.

A autora se baseia nos estudos de Bryan Turner para explicar a corporalidade através de um viés sócio-antropológico. Dessa forma, a corporalidade traz um corpo que é ao mesmo tempo natural e cultural.

Em resumo, nota-se que a definição de corpo traz uma interação entre corpo-corpo e corpo-ambiente, ou seja, estabelece que, nas relações corporais consigo mesmo, com os outros e com o mundo, tem-se a corporeidade, e que essa relação está baseada na fenomenologia. Seria ainda necessário fazer um estudo sociológico sobre as emoções para que conseguíssemos nos aproximar de uma terminologia mais apropriada, já que o corpo inserido em uma cultura é também receptor e transmissor de emoções. Mas e a motricidade?

Geralmente, o termo motricidade está relacionado a psicologia, como a psicomotricidade, por exemplo. No idioma italiano, o termo *motricità* está relacionado a habilidade ou capacidade motora. Picq e Vayer (2002, p. 23, tradução minha¹²) citam exemplos de habilidades e/ou capacidades que fazem parte do conceito de motricidade, como “[...] a percepção do próprio corpo e organização do esquema corporal, equilíbrio e aumento da sensação de segurança, liberação das cinturas (escapular e pélvica), organização espacial” entre outros. Concluindo o que Jean Piaget e Henri Wallon publicaram sobre a motricidade, Aucouturier (1995, p. 11, tradução minha¹³) afirma que “[...] o tônus e a motricidade contêm no seu desenvolvimento os primeiros delineamentos das reações emocionais e afetivas, contribuindo à organização progressiva da consciência”.

Sérgio (2022, p. 19) dissocia o movimento da motricidade, e explica que

A passagem do físico à motricidade que não confundo com movimento tão-só (ao invés de alguns estudiosos), este surge como a mudança de lugar do corpo humano, num espaço e tempo determinados, com as características de um processo objetivo. Procuro fundamentar a motricidade humana, na fenomenologia, ou melhor: na intencionalidade e no mundo da vida.

Nóbrega (2016) se apoia em Merleau-Ponty para explicar a motricidade, em que o movimento do corpo indica uma possibilidade e afirma que a motricidade “[...] é uma forma de linguagem que reitera os sentidos dos atos de expressão e aumenta o poder sumário das palavras em assegurar a experiência” (Nóbrega, 2016, p. 46) e que o uso da linguagem produz sentidos.

Nesse sentido, analisando as nomenclaturas utilizadas (*corporeidade* e *motricidade*), entendemos que elas foram nominadas com a finalidade de estabelecer uma relação com o nome do Campo de Experiência italiano *o corpo e o movimento*. A palavra *corporeidade* também aparece na explicação do Campo de Experiência *corpo, gestos e movimento* na BNCC, como observamos na citação abaixo, e nas DCNEIs, elas não aparecem conectadas à Educação Infantil.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa *corporeidade* (Brasil, 2017, p. 40-41, grifo meu).

O mesmo não acontece em relação a palavra *motricidade*. Em adição, nas DCNEIs, apesar do documento não trazer uma clara separação entre os Campos de Experiências, no item 9, o texto diz que a Educação Infantil deve promover:

Atividades que desenvolvam *expressão motora* e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças (Brasil, 2013, p. 94, grifo meu).

Outra passagem que nos chama a atenção em relação à lei italiana, é a que segue: “As etapas evolutivas decorrem do domínio do *corpo vivido* à prevalência da discriminação perceptiva e à representação mental do próprio corpo estático e em movimento” (Itália, 1991, p. 19, grifo do autor)¹⁴.

Apesar de não ser encontrada uma correspondência do texto na BNCC, existe um fragmento que complementa essa ideia e traz um conceito mais amplo sobre o corpo estático e em movimento, transportando para o campo das potencialidades baseado no gesto e movimento infantil.

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (Brasil, 2017, p. 41).

Em relação aos objetivos de aprendizagem, os textos, convergem na ideia de que as atividades propostas devem ter caráter lúdico e promover a socialização. A BNCC traz que a criança deve “[...] descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo” (Brasil, 2017, p. 41) enquanto a lei italiana estabelece que a criança deve “[...] conhecer e experimentar todas as formas praticáveis de jogo de conteúdo motor” (Itália, 1991, p. 82).

Outro ponto que parece de certa forma conversar com a BNCC é: “A este campo ligam-se também conteúdos de natureza semiológica¹⁵ cujos alfabetos são indispensáveis para a expressão subjetiva e a comunicação interpessoal e intercultural” (Itália, 1991, p. 81). Na BNCC encontramos: “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (Brasil, 2017, p. 41). Acreditamos que aqui haja uma harmonia de ideias entre *expressão subjetiva e comunicação* com a *comunicação e expressão utilizando corpo, emoção e linguagem*. Maturana (1998, p. 92) explica que “[...] as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos” e complementa, “[...] o viver humano se dá num contínuo entrelaçamento de emoções e linguagem como um fluir de coordenações consensuais de ações e emoções”. O autor chama de *conversar* essas coordenações consensuais e explica ainda que “[...] vivemos em diferentes redes de conversações que se entrecruzam em sua realização na nossa individualidade corporal” (Maturana, 1998, p. 92, grifos meus). Nessa explicação, compreendemos que a emoção possibilita a ação humana e que as *diferentes linguagens* estão diretamente conectadas à *expressão subjetiva e comunicação interpessoal e intercultural*.

Em relação à maturação biológica, é importante ressaltar que a lei italiana estabelece esses parâmetros para crianças acima de 3 anos de idade, enquanto a BNCC cria o documento e os Campos de Experiências para crianças de zero aos 5 anos de idade. Sendo assim, percebemos nos dois textos que o esperado em relação às atividades motoras diverge.

Como exemplo, a BNCC apresenta que a criança deve utilizar seu corpo para explorar o ambiente e suas possibilidades através do “[...] sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.” (Brasil, 2017, p. 41), enquanto o documento italiano estabelece que a criança deve “[...] adquirir a capacidade de discriminar as propriedades perceptivas dos objetos e de controlar os esquemas dinâmicos e de postura de base (andar, correr, saltar, jogar, permanecer em equilíbrio etc.)”.

Por fim, na proposta de currículo trazida na BNCC, encontramos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as etapas que constituem a Educação Infantil. Em relação ao campo do corpo, gestos e movimento, o texto (Brasil, 2017) diz:

Figura 1 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência corpo, gestos e movimento

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, for a etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Brasil (2017, p. 47).

O texto da BNCC explica que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento compreendem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que devem ser alcançados através de interações e brincadeiras e que apesar de estar subdividida por grupos etários, é importante observar o ritmo em relação a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança (Brasil, 2017). Em contrapartida, a legislação italiana¹⁶ estabelece que os objetivos devem ser alcançados através do desenvolvimento de capacidades sensoriais e perceptivas, além dos esquemas posturais de base como o caminhar, correr, saltar etc. e menciona também a aquisição progressiva da coordenação motora na interação com o ambiente (Itália, 1991) e não estabelece uma divisão por grupos etários como na BNCC.

Considerações Finais

A BNCC surgiu no cenário nacional como o objetivo de operacionalizar as DCNEIs e não impor currículo, porém, o que percebemos é que ela impõe uma prescrição curricular contrariando a autonomia garantida na LDB. Além disso, destacamos que a BNCC para a Educação Infantil traz as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas e, em relação aos campos de experiência, percebemos uma proximidade com a pedagogia italiana.

Apesar de serem encontradas evidências significativas da pedagogia italiana no Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos”, percebemos que seu conteúdo é diferenciado. Uma hipótese para tal discrepância é em relação ao público-alvo de cada texto, sendo que a BNCC é voltada para o currículo a crianças de 0 a 5 anos, enquanto o documento italiano pesquisado visa crianças de uma faixa etária diferente, ou seja, 3 a 6 anos. Dessa forma, entende-se que esses pontos de convergência e divergência encontrados podem decorrer de fatores econômicos, sociais e do próprio desenvolvimento biológico e cultural das crianças.

Salta aos olhos a semelhança de nomenclatura entre os Campos de Experiências estabelecidos pela BNCC e os apontados pelo Decreto Italiano de 1991. Apesar de não fazer referência ao documento na própria BNCC, pode-se afirmar que os nomes atribuídos aos Campos de Experiências são bastante similares aos encontrados no Decreto de 1991.

Em relação ao Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos”, observa-se uma abordagem generalista pela BNCC em sua descrição e uma divisão por grupos etários quando estabelece os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contudo, o texto não elabora conceitos importantes para o campo de estudos do corpo em movimento. Sobre essa perspectiva, propomos uma reflexão sobre a época em que os textos foram publicados. O Decreto Italiano de 1991 surge em meio às conformações culturais italianas onde as escolas de educação infantil deixavam de ter uma característica assistencialista e passavam a ter um objetivo pedagógico, permeado por contribuições de estudiosos e educadores italianos. De outro lado, observa-se que em 2017, ano em que a BNCC foi publicada, o Brasil já dispunha de numerosos grupos de estudos pautados no movimento do corpo criança.

Dessa forma, sendo o corpo central na educação da criança pequena, entende-se que o texto trazido no campo do “Corpo, gestos e movimentos” poderia ter recebido mais influências desses pesquisadores.

Outra consideração acerca dos documentos utilizados é que a tradução realizada no Caderno Cedes de 1995, mencionado anteriormente neste texto, deixa lacunas. Acrescenta-se a necessidade de discussão sobre alguns termos traduzidos, como o mencionado anteriormente no texto, “semiologia” ao invés de “sinais”.

Finalizando, com este artigo, pretendia-se instigar mais debates acerca do texto trazido no Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos” e buscar conceitos e terminologias que estavam conectados com os estudos do corpo criança em movimento.

Recebido em 30 de janeiro de 2023
Aprovado em 27 de fevereiro de 2023

Notas

- ¹ Loris Malaguzzi foi um pedagogo e psicólogo italiano, principal responsável pela pedagogia utilizada nas escolas municipais infantis em Reggio Emilia, direcionado a crianças de 3 meses aos 6 anos de idade. Após um período como psicólogo de crianças, Loris Malaguzzi trabalhou também como pedagogo de escolas municipais, mas foi através da criação de seu próprio espaço que pode colocar em prática suas ideias inovadoras centradas na criatividade e espontaneidade das crianças (Rossi, 2018). Malaguzzi baseava a educação em três pilares: escola, criança e família.
- ² A legislação italiana publicada em 1991, referente às escolas da Infância, estava sendo elaborada desde 1914.
- ³ Do original: “I diversi ambiti del fare e dell’agire del bambino e quindi i settori specifici ed individuabili di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento.”
- ⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2009.
- ⁵ Do original: “La personalità infantile va inoltre considerata nel suo dover essere, secondo una visione integrale che miri allo sviluppo dell’unità inscindibile di mente e corpo”.
- ⁶ Do original: “I tratti che definiscono e strutturano la scuola dell’infanzia nella molteplicità delle sue dimensioni pedagogiche (relazionali, curricolari, didattiche, funzionali ed istituzionali) si pongono come altrettanti elementi di affermazione e di soddisfazione di tutte queste esigenze e di tutti questi diritti.”
- ⁷ O termo sujeito de direitos é utilizado também na Sociologia da Infância. “A figura da criança como sujeito de direitos tem expressão em pesquisas que interrogam o lugar da criança na configuração da ordem jurídica, com destaque especial para as confluências e contradições entre direitos de participação, provisão e de participação (Fernandes, 2009; Tomás, 2012), ou na avaliação internacional do estado de aplicação dos direitos da criança (Tomás; Fernandes, 2012; Araújo; Fernandes, 2016)” (Sarmiento, 2018, p. 390).
- ⁸ Henri Wallon foi um filósofo, médico e psicólogo francês que dedicou grande parte da sua vida ao estudo com crianças e educação.

- ⁹ As diferenças entre corporalidade e corporeidade serão tratadas mais à frente no texto.
- ¹⁰ POLAK, Ymiracy de Souza. O Corpo como Mediador da Relação Homem/Mundo. *Texto & Contexto em Enfermagem*, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 29-43, 1997.
- ¹¹ Nesse contexto, a cognição se expressa na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações.
- ¹² Do original: “percezione del proprio corpo e organizzazione dello schema corporeo, equilibracione e aumento del senso di sicurezza, liberazione dei cinti (scapolare e pelvico), organizzazione spaciale”.
- ¹³ Do original: “il tono e la motricità contengono nel loro sviluppo i primi lineamenti delle reazioni emozionali e affettive contribuendo all'organizzazione progressiva della conoscenza”.
- ¹⁴ Comparando o texto publicado no Caderno Cedes nº 37 e a Lei Italiana em seu idioma original, percebemos uma diferença de tradução. Por isso optamos pela tradução direta do documento em italiano.
- ¹⁵ No documento original, encontra-se o texto: “[...] contenuti di natura *segnica* i cui alfabeti sono indispensabili per l'espressione soggettiva e la comunicazione interpersonale ed interculturale” (Itália, 1995 [1991], p. 19, grifo meu). Notamos que no texto original aparece a palavra *segnica*, que deriva etimologicamente da palavra *segno* e quer dizer *senal*. Contudo, percebemos que na tradução a autora preferiu utilizar a palavra semiológico, que deriva da palavra semiologia. Para Ferdinand de Saussure (1857-1913), semiologia quer dizer “[...] uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social” (Bento, 2006, p. 410, grifos nossos).
- ¹⁶ Optei por utilizar o documento original em italiano, já que a tradução diverge do original. No texto publicado por Ana Lúcia Goulart de Faria, os objetivos eram divididos em perfil psicomotor e plano sociomotor (Itália, 1995 [1991]).

Referências

- ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 6, n. 15, p. 241-256, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1486>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- AUCOUTURIER, Bernard. *La Prática Psicomotoria: rieducazione e terapia*. Roma: Armando Editore, 1995.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas Contradições: regulação versus autonomia. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Campos de Experiências na Escola da Infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.
- BENTO, Victor Eduardo Silva. Seria a Semiologia de Saussure Fundamento e Justificativa para o Método de Pesquisa de Revisão de Literatura em Psicanálise? *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, p. 407-423, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/DtMDBcKHxRPm5MLrrXywsbj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC; SEF; DPEF; COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações Sociais em um Contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências Sensoriais, Expressivas, Corporais e de Movimento nos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 184-184, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p184>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil – Quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.585>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do Discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Belo Horizonte, v. 38, n. 3, p. 466-476, 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DENTZ, René Armand. Corporeidade e Subjetividade em Merleau-Ponty. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 296-307, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/intuitio/article/view/4238>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Grandes Políticas para os Pequenos. **Cadernos Cedex**, Campinas, Papirus, n. 37, 1995.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Conversações de Ponta-Cabeça sobre Crianças Pequenas para além da Escola. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARANHANI, Marynelma Camargo. O Movimento da Criança no Contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Contrapontos**,

Itajaí, v. 5, n. 1, p. 81-93, 2005. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/807>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ITÁLIA. Decreto Ministeriale 3 giugno 1991. Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali. **Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana**, Roma, anno 132, n. 139, 15 giu. 1991. Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1991/06/15/139/sg/pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ITÁLIA. Ministério da Instrução Pública. As Novas Orientações para uma Nova Escola da Infância. [1991]. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *Grandes Políticas para os Pequenos*. **Cadernos Cedes**, Campinas, Papirus, n. 37, p. 68-100, 1995.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELO, José Pereira de Prefácio. In: NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidades: inspirações merleau-pontianas**. Natal: IFRN, 2016.

MENDES, Maria Izabel Brandão de Souza; ARAÚJO, Allyson Carvalho; DIAS, Maria Aparecida; MELO, José Pereira de. Reflexões sobre Corpo, Saúde e Doença em Merleau-Ponty: implicações para práticas inclusivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1587-1609, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115332898016.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MEZZETTI, Romano. **Corporeità e Gioco**. Roma: Edizioni Nuova Cultura, 2012.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. **Escola, Corpo e Cotidiano Escolar**. Tradução de Ana Lúcia Silva Ratto. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidades: inspirações merleau-pontianas**. Natal: IFRN, 2016.

PADINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de Experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-seis**, Maceió, UFAL, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529482>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PICQ, Louis; VAYER, Pierre. **Educazione Psicomotoria e Ritardo Mentale**. Roma: Armando Editore, 2002.

ROSSI, Lino. **Loris Malaguzzi: l'uomo che inventò le scuole dell'infanzia più belle del mondo**. Reggio Emilia: Compagnia Editoriale Aliberti, 2018.

SARMENTO, Manuel. A Sociologia da Infância Portuguesa e o seu Contributo para o Campo dos Estudos Sociais da Infância. **Contemporânea**, São Carlos, UFSCAR, v. 8, n. 2, p. 385-405, jul./dez. 2018.

SAYÃO, Deborah Tomé. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270/253>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; AMORIM, Katia de Souza. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.

14, n. 1, p. 189-214, 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/295>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SÉRGIO, Manuel. Motricidade humana: o itinerário de um conceito. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, UFSCAR, v. 6, n. 1, p. 15-25, 2022.

SILVA, Marcelo Oliveira da. Currículo na Educação Infantil: aproximações da pedagogia da infância. **Pindorama**, Eunápolis, v. 12, n. 1, 2021.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Entre a (des) Escolarização e a Precarização do Trabalho Pedagógico nas Salas de Aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TOZZI, Angela Anna. **La Corporeità in Dialogo**. Romagnano al Monte: Boksprint, 2012.

ZAMBONATO, Catia Francziak. **Campos de Experiências na Base Nacional Comum Curricular: reflexões, desafios e probabilidades para a educação infantil a partir do diálogo com a abordagem Reggio Emilia/Itália**. 2020. 262 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2020.

Rubens de Sousa Bravalheri é graduado em Educação Física, Especialista em Nutrição e Condicionamento Físico e Educação Física Escolar. É mestre em Ciências Farmacêuticas e doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7650-5230>

E-mail: rubens.bravalheri@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lodenir Karnopp

