

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Angélica Caetano¹

RESUMO

O presente ensaio trata de reflexões a respeito do conceito de experiência, aprofundado por Walter Benjamin, relacionando com a criança, especificamente no âmbito da Educação Infantil. Surge a partir de um projeto de doutorado, portanto, encerra-se não respondendo questões, mas com indagações que norteiam tal projeto. Considera que a cultura “adultocêntrica” e “especialista” pode apresenta-nos uma espécie de esquecimento do tempo de infância e da importância da brincadeira, elementos fundamentais nas reflexões de Benjamin. Questiona-se por fim quais as experiências das crianças na Educação Infantil e como elas se caracterizam na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: criança, experiência, Benjamin, educação infantil.

INTRODUÇÃO

Pensar a tarefa da educação infantil, as experiências e seus modos de operação na contemporaneidade são o propósito deste ensaio oriundo de um projeto de pesquisa, que fez sentir-me instigada a partir de minhas experiências tanto como professora na rede municipal de Florianópolis em 2011, como professora supervisora de estágio na educação infantil em 2012 e 2013.

Em minhas intervenções pedagógicas, não compartilhava do sentimento que a Educação Física na Educação Infantil deveria ser reduzida a uma prática idealizada, mas traçada por uma pluralidade de práticas que se opõe a ideia de uma educação associada ao encadeamento linear e lógico do conhecimento. Dividia o entendimento de que a Educação Física na Educação Infantil poderia ganhar muito caso se permitisse à abertura para a dimensão do novo, a partir de uma relação intensiva e criadora consigo mesmo, com o mundo e seus elementos.

¹ Mestre em Educação pela UFSC e Professora do Colégio Pedro II-RJ

Durante esse percurso, pude perceber que a produção teórica da Educação Física para as crianças de zero a seis anos e a educação infantil caracteriza-se ainda por uma carência e esforços de pesquisas e estudos que incluam as interfaces com a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia e a História, ampliando o olhar hegemônico pautado na Psicologia e Medicina. Nas últimas décadas, esse quadro aos poucos tem se alterado e os debates que envolvem a Educação Física na Educação Infantil tem se ampliado. Vale destacar a dissertação de Deborah Thomé Sayão, que foi um dos estudos pioneiros sobre Educação Física e Educação Infantil e as pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis, que muito vem contribuindo.

O sentimento atual em relação à infância, de uma forma geral, tem se caracterizado pela crescente proteção, educação e valorização da experiência infantil (TRISTÃO, 2012). As políticas públicas para a educação infantil em nível municipal e nacional afirmam o binômio “cuidar e educar” e a importância de tratá-los indissociavelmente (FLORIANÓPOLIS, 2010). Esse entendimento, com suas limitações, demonstra muitos avanços na área, pensando a Educação Infantil especificamente, pois avança dos moldes assistencialistas que a Educação Infantil por muito tempo se sedimentou.

Historicamente, com relação à Educação Física e a Educação Infantil – campo de conhecimento o qual sou proveniente e campo de estudo que me inspira, respectivamente – Sayão (2002) denuncia a influência da Psicomotricidade, legitimando-se como conteúdo da Educação Física Infantil, trazendo em sua gênese, uma ideia de movimento como suporte das aprendizagens de ‘cunho cognitivo’. De uma forma geral, as crianças, a partir desta linha de pensamento, não são vistas por aquilo que elas fazem, mas, geralmente, por aquilo que elas não conseguem fazer, ou seja, a criança é representada como negatividade. Em função disso, a Pedagogia e a Educação Física, apoiadas na psicologia do desenvolvimento, responderiam por uma metodologia que deveria ser capaz de combater tais ausências (SAYÃO, 2002). Além da Psicomotricidade, discursos que historicamente buscaram legitimar a Educação Física Infantil foram os apoiados na recreação e no desenvolvimento motor (RICHTER e VAZ, 2012).

Nestas perspectivas, as crianças, quando possuem acesso à educação infantil, são vistas a partir de uma concepção etapista (como se todas as crianças fossem iguais e

uniformes em suas respectivas idades) e estão à mercê de uma cultura escolarizante que é geralmente determinada pelos adultos, restando-lhes poucos espaços para criação e recriação do já existente. Como comenta Sayão (2002)

(...) quando as crianças brincam de bolinha de gude, elas não estão preocupadas com a coordenação manual que desenvolvem no exercício de jogar a bolinha. Elas vão experimentando formas diferentes de jogá-la até acharem a mais adequada para a jogada que desejam fazer. Esta experiência de jogar de diferentes formas produz um repertório de movimentos que só pode ser conquistado pela própria experiência de jogar. Não faz sentido para as crianças somente jogar a bolinha para “adquirir” coordenação manual, como desejam muitos/as especialistas, fazendo-as repetir os movimentos até “acertar” (p. 58).

Assim, instiga-me a importância de pensar uma Educação Física mais próxima das crianças e que tenha como eixo principal de trabalho pedagógico o brincar, o interagir e o manifestar-se por meio de diferentes linguagens (SAYÃO, 2004). Isso implica ser capaz de romper com uma educação escolarizada e, portanto, disciplinar.

Certas iniciativas, como a escolarização precoce, a fragmentação dos conteúdos, o controle do tempo determinado na brincadeira da criança, a pouca possibilidade de experiências que toquem as crianças, utilizando-me do conceito de experiência como algo que toca (BONDIA, 2002), a violência dos gestos, imposições, ameaças, constituem uma forma de aprendizagem caracterizada por uma relação patogênica com o corpo, que acaba por se traduzir no enrijecimento, na inaptidão à experiência e na supressão dos “vestígios de natureza que podem dar lugar à reflexão sobre nosso pertencimento a ela” (BASSANI e VAZ, 2011, p. 160).

Na realidade, refletir sobre as experiências das crianças e suas vicissitudes significa um gesto de envolvimento, que implica aproximação, contato, aconchego com algo familiar e também distanciamento, estranhamento daquilo que em um primeiro momento parece familiar, como o lugar da Educação Física na Educação Infantil, a delimitação temporal da Educação Física no contexto da Educação Infantil, o espaço da Educação Física como único e responsável pelo momento da brincadeira; práticas estas que sedimentam a rotina da Educação Infantil e favorecem a submissão das crianças a uma “pedagogia do corpo” (RICHTER, 2005). Entendo a infância como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Assim, minha compreensão



de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado.

Parto do conceito de experiência, em um primeiro momento com dois autores principais: o grande crítico literário, tradutor, sociólogo e filósofo alemão, Walter Benjamin, grande pensador de sua época que reflete a criança como indivíduo social na história, inserida numa classe social, partindo da cultura e produzindo cultura, e por isso, também uma interlocutora cultural; e Jorge Bondia Larrosa.

Assim, pretendo com este ensaio, instigar a reflexão sobre as experiências das crianças, apoiando-me nos pressupostos de Benjamin, e ao final, indago com algumas questões sobre as possibilidades de experiências das crianças na Educação Infantil, incluindo a Educação Física neste âmbito. Considero que a cultura “adultocêntrica” e “especialista” pode apresenta-nos uma espécie de esquecimento do tempo de infância e da importância da brincadeira. Com este esquecimento passamos a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade. A insistência de que, por exemplo, a brincadeira precisa ter uma função pedagógica, inserida numa lógica produtivista limita suas possibilidades e impede que as crianças recriem constantemente suas próprias formas de brincar e se expressar.

Refletir a criança a partir dos conceitos de experiência, vivência, narração, mimeses e história em Walter Benjamin pode ajudar a pensar a educação, a formação do homem contemporâneo e a compreender as suas duras críticas à teoria de aprendizagem de sua época: o declínio dos modos tradicionais de experiência, narração e a excessiva instrumentalização da educação.

INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E BRINCADEIRA EM WALTER BENJAMIN

Utilizo-me desse referencial, pois acredito que (não somente ele) pode contribuir para pensar a criança e o processo de educação, embora Benjamin não tenha a preocupação de explicitar relações educativas. Não tenho a pretensão romântica de defender que seus escritos, ou sua teoria, nos fornecem o único ou melhor meio de compreender a criança, mas tenho a clareza que sua teoria é fundamental para avançar a educação, caracterizada em sua forma

tradicional que trabalha com a formação da criança para o tempo linear e para práticas produtivistas.

Identificar as características do mundo da criança nos escritos de Benjamin implica refletir sobre alguns conceitos que perpassam seus escritos, como: experiência, a brincadeira, o conceito de *mímese* e a teoria das semelhanças, a temporalidade como repetição ou como criação, noções que, no conjunto de sua obra, se entrelaçam.

Os escritos do autor assumem um sentido político relevante, buscando preservar os valores da infância e da juventude, pois eram as crianças que estavam na mira da máquina de propaganda do novo regime totalitário que procurava organizar, captar, seduzir, fazer a cabeça dos jovens e pequeninos, incentivando-os por todos os meios a integrarem a “Juventude Hitlerista” (BENJAMIN, 1984). A valorização da vida infantil se vincula claramente a uma nova leitura da história, que visa retomar a tradição e a memória, elementos reprimidos no processo de constituição da modernidade. Nesse contexto, refletir sobre a experiência infantil remete o questionamento das formas de educação modernas para pensar uma contribuição teórica condizente com uma nova prática.

Como comenta Schlesener (2011), “a experiência infantil se realiza como embriaguez, isto é, como reconhecimento e imersão na poderosa força vital que emana das coisas” (p. 129). O filósofo, ao tratar da infância em seus escritos, detalha de forma especial a cultura do brincar e dos brinquedos, atribuído do sentido da criança sempre repetir a brincadeira. “A criança quer sempre saborear de novo a vitória da aquisição de um saber fazer, incorporá-lo” (BENJAMIN, 1984, p. 14).

Essa capacidade e desejo de ‘saborear de novo’ se aproxima dos conceitos de experiência e *mímese* muito bem detalhados pelo autor. O fascínio de Benjamin pelo brincar é fruto de sua percepção de que a essência da brincadeira reside na inovação do “fazer de novo”.

Essa experiência social da criança atualizada na brincadeira e no jogo encontra-se permeada por condutas miméticas no momento que possibilita a essa criança ir além de sua capacidade de produzir similitudes para lançar-se à transmutação entre os diversos e possíveis papéis sociais, pelos quais ela transita livremente: entre o ser comerciante ou ser professor, ou

entre o personificar-se de moinho de vento ou de trem (BENJAMIN, 2012, p. 108). Assim, a capacidade mimética, fundamentada no conceito de *mimeses*, caracteriza-se pela faculdade de reconhecer e reproduzir semelhanças, distinguindo-se da imitação por não se tratar especificamente de uma replicação e sim, de uma forma de representação ou de re-elaboração (ALMEIDA, 2006).

O conceito de *mimeses* envolve a diluição de si para fins de aproximação com o outro. Por este motivo, a brincadeira torna-se um ritual mimético no momento em que a criança consegue diluir-se no espaço, no lugar e no tempo para dar significado ao objeto que manipula e aos inúmeros papéis que representa com relativa tranquilidade nas diversas vezes que brinca (ALMEIDA, 2006).

Como comenta Tristão (2012), a faculdade mimética como produção e reconhecimento de semelhanças não permaneceu inalterável no decurso histórico e Benjamin aponta um crescente enfraquecimento da capacidade mimética, destacando que “o problema consiste, aqui, em determinar se se trata da decadência desta capacidade ou, pelo contrário, de sua transformação” (BENJAMIN, 1970, p. 50). Certamente, a indústria cultural² atinge grande parte das infâncias do planeta e tem possibilitado um deslocamento das experiências basilares para expressão de tal faculdade. Se antes as crianças mimetizavam o moinho, o professor ou os familiares, hoje também mimetizam a Barbie, o Ben-10, o Homem Aranha etc. (TRISTÃO, 2012).

Historicamente situado por Benjamin, a cultura do brincar e o interesse pelos brinquedos teve sua origem na Alemanha, em lugares não especializados, como oficinas de entalhadores de madeira ou de fundidores de estanho (BENJAMIN, 1984) e foi somente nos meados do século XVIII que os brinquedos passaram a aflorar no mercado competitivo de fabricantes especializados.

De forma diferente como julgamos e como muitos especialistas prescrevem sobre os brinquedos das crianças, a capacidade da criança de escolher e adaptar objetos multiformes – restos desprezados pelos adultos como inúteis e inadaptados, com a finalidade de implementá-

² O conceito de Indústria Cultural, anunciado por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985) participa diretamente das experiências das crianças na contemporaneidade.

los em sua brincadeira – segue como representação de sua fantasia e de sua auto-expressão. É o que Benjamin designa: “fazer história a partir do lixo da história” (BENJAMIN, 1984, p. 14). Benjamin inclusive remete uma crítica à pedagogização do brincar do Iluminismo, o qual houve um esforço do adulto em dotar de sentido educativo os artefatos infantis, o que inclui livros, brinquedos, assim como ao desenvolvimento técnico industrial que permitiu tanto a utilização de novos tipos de materiais, tais como o plástico, quanto o surgimento de uma indústria especializada em brinquedos.

Talvez, com o surgimento de uma indústria especializada de brinquedos, que se apresenta com um novo sentido na modernidade, não signifique o fim da capacidade da criança em atribuir sentidos aos objetos sem forma, mas uma diminuição das possibilidades para tal e também a formação de uma sensibilidade pré-estabelecida na relação com o brincar.

A ideia que a atribuição de sentidos no brincar é atitude soberana e arbitrária da criança indica que independentemente da função pelo qual o brinquedo foi criado, ou o benefício pedagógico pelo qual o livro infantil foi elaborado, a criança atribui o sentido que lhe convém.

(...) Mas uma coisa devemos ter sempre em mente: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos – mas as próprias crianças, durante as brincadeiras (BENJAMIN, 1984, p. 65).

A íntima relação estabelecida entre o brinquedo e o brincar é pontuada por Benjamin, e por mais que os adultos insistam em imaginar para as crianças brinquedos, sejam eles bonecas de bétula ou navios de estanho, enfatizando o aprendizado e a brincadeira da criança por meio do brinquedo, estão na verdade, interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Benjamin (1984) contesta a crença de que um suposto preestabelecido conteúdo imaginário do brinquedo determina a brincadeira da criança, afirmando ser um “equivoco fundamental” (ibid., p. 69). Para ele, a relação se dá na direção contrária, no momento em que é na brincadeira que a criança busca incluir o seu “brinquedo” ou “objeto de brincar”: “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar de areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda” (ibid., p. 70).

O que muitas vezes percebemos atualmente é a apresentação de brinquedos prontos para serem consumidos pelas crianças. Se a criança de Berlim experimentava diferentes

relações sensoriais, as novas configurações da modernidade pouco nos toca, nos é dado em forma de choque, do estímulo, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada (BONDIA, 2002) e nos impelem à dureza do vidro e do aço, que como outrora comentado, por ser um material tão duro e tão liso, nada se fixa, “É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não tem nenhuma aura” (BENJAMIN, 2012, p. 126).

Benjamin aponta que “(...) as ações da experiência estão em baixa. E tudo indica que continuarão caindo em um buraco sem fundo” (BENJAMIN, 2012, p. 214).

Conforme o autor anuncia, estamos perdendo a capacidade de intercambiar experiências:

(...) Aqui, porém, revela-se com toda clareza que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula nós? (...) Sim, confessemos: essa pobreza não é apenas pobreza em experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral. (BENJAMIN, 2012, p. 124-125)

A Experiência (*Erfahrung*) é um dos conceitos centrais do pensamento de Benjamin e associa-se ao declínio de uma tradição compartilhada por uma coletividade. Como comenta Silva (2013): “diagnosticar a modernidade é, acima de tudo, analisa-la como uma época produtora de empobrecimento de experiências humanas comunicáveis” (p. 32).

Por meio da história cultural dos brinquedos se constata inclusive a mudança da experiência que culmina na sociedade moderna e que, na construção dos brinquedos, constitui-se na passagem do brinquedo artesanal ao brinquedo mecânico, da criatividade que aproxima os antigos brinquedos às obras de arte antigas até os modernos e sofisticados objetos que imitam o mundo adulto e se inserem no sistema do consumo.

Benjamin opõe à ideia de experiência à de vivência, considerando a primeira como ligada a uma memória comunitária, própria a várias gerações, e a segunda, à sua versão decaída, associada à vivência do indivíduo solitário. Talvez possamos considerar que a vivência é um conceito cujo valor heurístico só se deixa entrever no contemporâneo, no presente, momento em que parece ganhar mais força explicativa do que quando o autor o formulou (SILVA, 2013).

Benjamin, em seu ensaio “Experiência e Pobreza”, afirma o surgimento do homem bárbaro. De uma maneira geral, como cita Silva (2013):

(...) este é capaz de constituir-se enquanto um sujeito de vivências, individual e coletivamente, a partir de uma tábula rasa. Ele fundará uma cultura de vidro, que não deixa nada atrás de si. (...) o homem contemporâneo está dissociado de todos os seus laços históricos porque não possui mais um vínculo direto com a memória coletiva. Ele vive o tempo do acontecimento. As coisas, seu valor, são mediadas pelo tempo do agora, do instante, não dizem respeito a um valor pretérito (p. 33).

A experiência, como nos aponta Bondia (2002) é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes. Nesse sentido, a experiência para o autor é tudo o que nos possibilita ampliar repertórios, que nos torna outro; pressupõe um acontecimento, algo que acontece que não sou eu, está alheio a mim.

Sim, está claro que as ações da experiência estão em baixa (BENJAMIN, 2012, p. 123). Nessa lógica de destruição generalizada da experiência ou de transformações dessa experiência, percebemos cada vez mais que os aparatos educacionais também funcionam no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça.

Refletir sobre a experiência infantil difere da experiência do adulto porque a criança recria a experiência enquanto sensibilidade, sua relação com o mundo é mimética. Para a criança, a brincadeira é uma luta permanente e prazerosa que implica o intercurso entre o mágico e o razoável, para construir a própria subjetividade.

Bondia (2002), apoiado em Heidegger, comenta que podemos nos tornar outros sujeitos a partir de nossas experiências, com outros significados; e que se pode ler outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação e transformação. Ainda de acordo com o autor, “o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna, (...) tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade” (BONDIA, 2002, p. 27).

Assim como comenta Murillo (s/d), experienciar a cidade, a escola, ou até mesmo o quintal da casa, possibilita à criança a pluralidade de experiências. É claro que não se pode

considerar que tudo o que nos acontece é experiência, e que tudo nos toca. Experiência, segundo Larrosa (2002), implica aquilo que me forma e transforma. Não é apenas um acontecimento, é o que acontece em minhas palavras, em minhas ideias, em minhas representações. É somente em mim que ela ocupa seu lugar.

Dessa forma, defender a ideia de infância como experiência formativa é resistir ao tempo que o poder e a indústria cultural impõem ao funcionamento da vida, pois é disso que se trata: a indústria cultural gerencia a vida e utiliza estratégias de poder para submeter a todos no interior de uma lógica destruidora de experiências que nos tocam e não simplesmente passam.

Finalizo trazendo à luz as contribuições de Silva (2013):

Pensar em Benjamin uma pedagogia da corporalidade significa considerar que a descoberta do mundo pelo sensível é uma via para o conhecimento e o autoconhecimento. A educação estética é o lugar possível de “exercícios dos sentidos”, reconduzindo o homem a uma nova subjetividade, pautada pela sua experiência (individual e coletiva) que não pode mais considerar as verdades como canônicas, inquestionáveis, e pensa-sente o conhecimento como uma atividade exercida pelo próprio indivíduo, na aquisição de novos significados para sua vida e de seus semelhantes (p. 115).

Nesse sentido, finalizo este ensaio com a seguinte questão-central: Quais possibilidades de experiências as crianças tem tido na Educação Infantil e como elas tem se caracterizado na contemporaneidade?

Concluo, trazendo a tona, algumas questões de pesquisa que por ventura são as questões presentes em meu projeto de doutorado: - Quais saberes são privilegiados no campo curricular da Educação Infantil concernentes à educação infantil?; - Quais experiências as crianças possuem no ambiente da educação infantil?; - Quais experiências tocam as crianças e quais sentidos atribuídos por elas às suas experiências na Educação Infantil?; Quais experiências as crianças possuem nos momentos livres e direcionados pedagogicamente na Educação Infantil?

ABSTRACT

This essay deals with reflections on the concept of experience, deepened by Walter Benjamin, relating to the child, specifically in the context of early childhood education. It arises from a doctoral project, therefore, ends up not with answering questions, but with questions that

guide this project. Considers that "adult" culture and "expert" can introduce us a kind of forgetfulness of childhood time and the importance of play, key elements in the reflections of Benjamin. Finally, we ask what are the experiences of children in kindergarten and how they are characterized in the contemporary.

KEYWORDS: *child, experience, Benjamin, childhood education.*

RESUMEN

Este ensayo se ocupa de las reflexiones sobre el concepto de experiencia, profundizado por Walter Benjamin, en relación con el niño, especialmente en el contexto de la educación infantil. Surge de un proyecto de doctorado, por lo tanto, termina por no responder a las preguntas, pero hacer las preguntas que guían este proyecto. Considera que los "adultos" cultura y "experto" nos pueden presentar una especie de olvido del tiempo de la infancia y la importancia del juego, elementos clave en las reflexiones de Benjamin. Finalmente, cuestiona que las experiencias de los niños en el jardín de infantes y la forma en que caracterizan el contemporáneo.

PALABRAS CLAVE: *niño, experiencia, Benjamin, la educación infantil.*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A.. *A etnografia da prática escolar*. 16ª ed. Campinas: Papius, 2009.

BASSANI, J.; VAZ, A. Mimesis e rememoração da natureza no sujeito em Theodor W. Adorno: para pensar a educação do corpo na escola. *Revista Pro-Posições*, Campinas, vol.22, n.1, 151-165, 2011.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari, São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. *A doutrina das semelhanças*. In: Benjamin, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*; tradução Sérgio Paulo Rouanet, 8ed., São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. *Experiência e pobreza*. In: Benjamin, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*; tradução Sérgio Paulo Rouanet, 8ed., São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIM, W. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: Benjamin, W. *Magia e técnica, arte e polícia: ensaios sobre literatura e história da cultura*; tradução Sérgio Paulo Rouanet, 8ed., São Paulo: Brasiliense, 2012.

BONDÍA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, vol. 19, p. 20-28, 2002.

BRANT, P. R. S. S. *Do perfil desejado – a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980)*. *Dissertação (Mestrado)*. FAED/UEDESC, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil*. 2010. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010>.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis, SC*: registro da parceria NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis, 1996.

MURILO, M. V. *A criança por Walter Benjamin* (s/d). Disponível em: http://w3.ufsm.br/senafe/Anais/Trabalhos_Avulsos/Marcia_Vilma_Murillo.pdf.

PANDOLFI, F. *et al.* *Memórias da prática pedagógica e sua relação com a formação continuada*. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, n. 29, ano XIX, 2007.

RICHTER, A. C. *Sobre a presença de uma Pedagogia do Corpo na Educação da Infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche*. 2005. *Dissertação (Mestrado em Educação)*- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. *Sobre os modos de praticar Educação Física na Educação na Educação Infantil*. *Estud. pedagóg. [online]*, vol.38, n. especial, 2012.

SAYÃO, D. T. *Educação Física na Pré-Escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. 169f. *Dissertação (Mestrado)* - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SAYÃO, D. T. *Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física*. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, jan. 2002.



SAYÃO, D. O fazer pedagógico do/a professor/a de educação física na Educação Infantil. In Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação – Divisão de Educação Infantil. *Caderno de Formação*: Florianópolis, 2004.

SCHLESENER, A. H. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. *Revista Paidéia*, v. 21, n. 48, jan.-abr. 2001.

SILVA, P. S. Educação Estética: corpo, experiência e memória em Walter Benjamin. 125f. *Dissertação (Mestrado)* – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

TRISTÃO, A. D. Infância e socialização: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche. 139f. *Dissertação (Mestrado)* - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ª ed. Porto alegre: Bookman, 2010.

Angélica Caetano
Rua Eduardo Pereira Dias, 1249, Paracambi, RJ.
Cep: 26600000
E-mail: angelicarural@yahoo.com.br