

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

CRISTIANE ANDREAZZA DE OLIVEIRA

**YOGA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CORPOREIDADE E FORMAÇÃO DE VALORES NA INFÂNCIA**

BAURU

2022

CRISTIANE ANDREAZZA DE OLIVEIRA

**YOGA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CORPOREIDADE E FORMAÇÃO DE VALORES NA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi

BAURU

2022

Oliveira, Cristiane Andreazza de.

Yoga na Educação Infantil: corporeidade e formação
de valores na infância / Cristiane Andreazza de
Oliveira, 2022

108 f. : il.

Orientadora: Fernanda Rossi

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências, Bauru, 2022

1. Educação Infantil. 2. Corporeidade. 3. Valores.
4. Yoga. II. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CRISTIANE ANDREAZZA DE OLIVEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de março do ano de 2022, às 14:00 horas, no(a) Google Meet (link: <https://meet.google.com/mjk-jrxw-hea>), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CRISTIANE ANDREAZZA DE OLIVEIRA, intitulada **"Yoga na educação infantil: Corporeidade e formação de valores na infância" e produto educacional "Brincando com Yoga: possibilidades didático-pedagógicas para experiências corporais e formação de valores na Educação Infantil"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof.^a Dr.^a FERNANDA ROSSI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educacao / Faculdade de Ciencias UNESP Bauru, Prof. Dr. MURILO EDUARDO DOS SANTOS NAZARIO (Participação Virtual) do(a) Educação Física Esporte e Lazer / Universidade de Vila Velha (UVV/ES), Prof. Dr. JULIO MIZUNO (Participação Virtual) do(a) . / Instituto Sankalpa. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof.^a Dr.^a FERNANDA ROSSI

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus pela minha vida, pelas pessoas que fazem parte dela e por me proporcionar essa oportunidade extraordinária de aprendizado e evolução.

Agradeço a minha família, principalmente ao meu filho João pela compreensão, ao serem privados em muitos momentos da minha companhia e atenção, e pelo profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. Obrigada por desejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui e, principalmente, pelo amor imenso que vocês têm por mim. A vocês, minha família, sou eternamente grata por tudo que sou, por tudo que consegui conquistar e pela felicidade que tenho.

Minha gratidão especial à Prof. Dra. Fernanda Rossi, minha orientadora e, sobretudo, uma querida e grande amiga, por sua pessoa e profissionalismo. Obrigada por sua dedicação, e paciência, mesmo nos momentos mais difíceis não deixou de acreditar e depositar sua confiança em mim ao longo de todos esses anos de parceria e trabalho. Sem sua orientação, apoio, confiança e amizade, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível.

Agradeço também aos professores Dr. Julio Mizuno e Dr. Murilo Eduardo dos Santos Nazário, membros da banca de Qualificação e Defesa de Mestrado, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir para o desenvolvimento deste projeto.

Meus agradecimentos a todos os funcionários e docentes do Programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica (DEB), da UNESP de Bauru, pelo alto nível do mestrado ofertado, proporcionando uma formação sólida e ampla.

Por fim, meus agradecimentos a todos os colegas professores e gestores da rede municipal de ensino que, de alguma maneira, contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Meu carinho e agradecimento especial a todas as crianças que participaram e aos que já estiveram, em algum momento, sob minhas ações docentes e com certeza colaboraram expressivamente para esse momento!

Aos meus alunos, por tanto aprendizado, por me fazerem querer ser melhor do que ontem e enxergar neles a esperança de um mundo melhor.

Gratidão!

*“Ninguém nasce feito,
é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”*

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a corporeidade e a formação de valores na Educação Infantil, impulsionadas pelas vivências da filosofia e prática do Yoga. O Yoga não faz parte da maioria dos currículos oficiais da Educação Infantil, porém, a inserção desta filosofia e prática na escola é capaz de oferecer experiências significativas às crianças. Diante deste contexto, o objetivo foi analisar um processo educativo com base nos conhecimentos filosófico-práticos do Yoga aplicados à Educação Infantil, e sistematizar contribuições didático-pedagógicas que promovam a corporeidade e a formação de valores na infância. A metodologia foi fundamentada na pesquisa qualitativa, orientada por uma narrativa autobiográfica, somada a um estudo de natureza documental, cujas fontes foram planos de aulas e relatórios de desenvolvimento do projeto “Yoga na Educação Infantil”, realizados com crianças da turma do Infantil IV e V (faixa etária entre quatro e cinco anos), durante os anos de 2016 e 2017, na Escola Municipal de Educação Infantil Maria Rosa da Conceição Lima, em Bauru-SP. A análise dos dados permitiu refletir sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem do Yoga na Educação Infantil, e suas implicações para promover o desenvolvimento da corporeidade e a formação de valores na infância. Conclui-se que o ensino de Yoga na Educação Infantil organizado com objetivo geral, objetivos específicos, conteúdos, recursos metodológicos, recursos e avaliação, trouxe contribuições didático-pedagógicas para ensino do Yoga na Educação Infantil e possibilitou a prática de experiências corporais significativas que podem favorecer o autoconhecimento, a expressão corporal, o equilíbrio dos pensamentos e ações, o aprimoramento pessoal, a construção de respeito a si próprio, para com os outros, em relação à natureza e ao mundo, o desenvolvimento da corporeidade e a formação de valores na infância. Com base nas discussões com a teoria e as análises dos documentos, foi organizado um produto educacional em formato de livro digital, denominado “Brincando com Yoga: possibilidades didático-pedagógicas para experiências corporais e formação de valores na Educação Infantil”.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Corporeidade. Valores. Yoga.

ABSTRACT

The present research has as its theme the corporeity and the formation of values in Early Childhood Education, driven by the experiences of the philosophy and practice of Yoga. Yoga is not part of most of the official curricula of Early Childhood Education, however, the insertion of this philosophy and practice in school is capable of offering significant experiences to children. Given this context, the objective was to analyze an educational process based on the philosophical-practical knowledge of Yoga applied to Early Childhood Education, and to systematize didactic-pedagogical contributions that promote corporeity and the formation of values in childhood. The methodology was based on qualitative research, guided by an autobiographical narrative, added to a study of a documentary nature, whose sources were lesson plans and development reports of the "Yoga na Educação Infantil" project, carried out with children from Kindergarten IV and V (age group between four and five years), during the years 2016 and 2017, at Escola Municipal de Educação Infantil Maria Rosa da Conceição Lima, in Bauru-SP. Data analysis allowed us to reflect on the possibilities of teaching and learning Yoga in Early Childhood Education, and its implications for promoting the development of corporeity and the formation of values in childhood. It is concluded that the teaching of Yoga in Early Childhood Education organized with a general objective, specific objectives, contents, methodological resources, resources and evaluation, brought didactic-methodological contributions to the teaching of Yoga in Early Childhood Education and enabled the practice of significant body experiences that can favor self-knowledge, body expression, the balance of thoughts and actions, personal improvement, the construction of respect for oneself, for others, in relation to nature and the world, the development of corporeality and the formation of values in the childhood. Based on discussions with theory and analysis of documents, an educational product was organized in digital book format, called "Playing with Yoga: didactic-pedagogical possibilities for bodily experiences and formation of values in Early Childhood Education".

Keywords: Child education. Corporeality. Yoga. Yoga in Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Projeto “Yoga na Educação Infantil” – objetivo geral e objetivos específicos	67
Quadro 2 – <i>Ásanas</i> para crianças	71
Quadro 3 – Projeto “Yoga na Educação Infantil” – recursos didático-metodológicos, recursos e avaliação	74
Quadro 4 – O mundo de toda gente	77
Quadro 5 – Eu me conheço, me desafio e me expresso.....	78
Quadro 6 – Eu encontro equilíbrio em meus pensamentos e ações	84
Quadro 7 – Aprimoramento pessoal.....	89
Quadro 8 – Eu me respeito e respeito aos outros, a natureza e o mundo	93

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos	20
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO, CORPOREIDADE E FORMAÇÃO DE VALORES	21
2.1 Infância e Educação Infantil: concepções, histórico e garantias de direitos	21
2.2 Corporeidade na Educação Infantil	28
2.3 Formação de valores, autonomia e emancipação humana na Educação Infantil	39
3 YOGA E CRIANÇA: ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
3.1 Definição e origem do Yoga	45
3.2 Yoga e Educação Infantil	55
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
4.1 Contexto da ação	63
5 YOGA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CORPOREIDADE E A FORMAÇÃO DE VALORES NA INFÂNCIA.....	66
5.1 Contribuições didático-pedagógicas para o ensino de Yoga na Educação Infantil	66
5.2 Yoga e Educação Infantil: corporeidade e formação de valores na infância	76
5.2.1 Eu me desafio, me conheço e me expresso	78
5.2.2 Eu encontro equilíbrio em meus pensamentos e ações	83
5.2.3 Aprimoramento pessoal	89
5.2.4 Eu me respeito e respeito aos outros, a natureza e o mundo.....	92

6 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	97
6.1 Título do produto.....	97
6.2 Resumo do produto	97
6.3 Diagnóstico local.....	97
6.4 Contexto de ensino	97
6.5 Público-alvo	98
6.6 Proposta de alteração do contexto.....	98
6.7 Objetivo do Produto.....	98
6.8 Metodologia do produto	99
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	103

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Cristiane Andreazza de Oliveira, nasci no ano de 1975, no município de Botucatu, Estado de São Paulo (SP). Hoje tenho 47 anos, e sou a segunda filha de uma família de quatro irmãs; também sou mãe do João, de 19 anos. Trabalho na Educação Infantil há 27 anos, sendo formada em Pedagogia e, atualmente, mestranda no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica na Faculdade de Ciências junto à Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, câmpus de Bauru.

Minha escolha pelo magistério foi motivada e incentivada pelos meus pais, especialmente pela minha mãe, que era professora do Ensino Fundamental. Desde muito pequena pude acompanhá-la em algumas de suas aulas, algo que despertou meu interesse pelo magistério, evidenciado, também, em minhas brincadeiras de infância.

Minha formação acadêmica ocorreu, primeiramente, no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM –, no ano de 1993. Na ocasião, este curso substituiu o antigo magistério, propondo uma visão diferenciada sobre a formação educacional. Assim, redimensionou as escolas convencionais, dotando-as de condições adequadas para a formação de profissionais providos de competência técnica e política, ampliando suas funções. Nestes termos, esse centro esteve voltado para a formação inicial e continuada de professores da educação pré-escolar e das séries iniciais (CAVALCANTE, 1994).

Antes de me formar em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração, de Bauru/SP, em 1994, iniciei minha carreira docente na Educação Infantil. Atuei como auxiliar de classe na Escola Criarte e, depois, como recreacionista no Centro de Convivência Infantil – CCI – da UNESP, ambos situados em Bauru/SP.

Posteriormente, no ano 1996, tomei posse, por meio de concurso público, como professora de Educação Infantil junto à Prefeitura Municipal de Bauru/SP, onde atuei como docente por 22 anos. Tive a experiência de trabalhar em várias escolas, lidando com todas as faixas etárias atendidas, dentre às quais a Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI – Maria Rosa da Conceição Lima, permanecendo por mais de 10 anos. Este cargo foi deixado somente no mês de agosto de 2018, para que eu pudesse assumir o cargo de diretora de escola de Educação Infantil, também sob aprovação de concurso público.

Primeiramente, fui diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Integrada – EMEII – Giselle Marie Savi Seixas Pinto; em seguida, por meio de concurso de remoção, assumi o mesmo cargo na EMEII Garibaldi. Esta função, no entanto, não é realizada no momento, já que recebi o lisonjeado convite para assumir o cargo de diretora de Divisão de Educação Infantil na Secretaria da Educação de Bauru, exercida até o presente momento.

Este longo período de atuação docente me proporcionou inúmeras experiências significativas e desafios, mas, também, inseguranças. Diante disto é que o meu interesse pela pesquisa e a constante formação e reflexão crítica com relação à minha prática pedagógica foram despertadas. Inspirando-me nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 24), acredito que cada educador (a), “[...] assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Aproveitando as várias oportunidades de estudos, pude me inscrever no Programa de Formação Continuada sobre "Corporeidade e loga na Escola", concebido e desenvolvido por professores-pesquisadores e graduandos (as) dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, câmpus de Bauru, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi.

Após ler a proposta que integrou o programa de formação continuada do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, fiz uma escolha baseada apenas em interesses pessoais. Sabia, enquanto educadora, que a experiência poderia ser de grande auxílio, assim como uma obra de arte contemplada ou um livro lido podem ser compartilhados com os alunos. Poderia, então, sentir o movimento corporal, tão negado historicamente, através da riquíssima experiência da vivência e filosofia do Yoga.

O desenvolvimento do projeto de formação continuada em Yoga foi organizado e oferecido em três módulos. O primeiro deles dava ênfase na educadora, permitindo-me experimentar e sentir os benefícios das práticas do Yoga; o segundo, por sua vez, direcionava sobre os aspectos de formação das crianças, como as função e a importância da ludicidade, do jogo, das artes, da abstração, do corpo e do relaxamento, enriquecendo, assim, nosso repertório prático a ser aplicado junto às crianças; o terceiro, por fim, tratava sobre o espaço para o planejamento, construção

e registro de novas atividades para as crianças, bem como o desenvolvimento dessas atividades em turmas da Educação Infantil.

Dessa forma, motivada pela riqueza e expressividade do curso de formação, desenvolvi o projeto “Yoga na Educação Infantil” com meus alunos de quatro e cinco anos das turmas Infantil IV e V, na EMEI Maria Rosa da Conceição Lima. Este projeto integrou a área do conhecimento de linguagem corporal com o objetivo de ampliar as possibilidades de expressão corporal na infância. O Yoga era desenvolvido através da utilização de histórias simples sobre animais da floresta, sendo que as crianças realizavam as posturas dos animais que iam surgindo no decorrer das narrativas. O entusiasmo das crianças possibilitou a continuidade das atividades, até que foi ampliado os objetivos e a variação das formas no que concerne à vivência do Yoga por meio de histórias, músicas, jogos e brincadeiras.

Depois de três módulos de formação, totalizando um ano e meio de experiências, foi difícil abandonar os estudos e as pesquisas, pois as atividades realizadas no projeto não eram apenas receitas de planos de aulas, que deveriam ser executadas e avaliadas, mas construções coletivas entre formadores(as), professores(as) e as crianças, com idas e vindas, havendo, então, a necessidade de recuos e avanços.

Desejosa de continuar nesse movimento, no ano de 2017 atuei como formadora do próximo grupo de formação “Corporeidade e loga na Escola”. Sendo assim, pude compartilhar tudo o que aprendi com minhas amigas de trabalho – professoras da rede municipal de ensino de Bauru –, experiência que me ofereceu uma atuação bastante confortável. Conhecendo dificuldades e anseios em relação a um projeto como este, mostrei ser possível desenvolver um projeto de Yoga na Educação Infantil.

Incentivada pelo espírito da pesquisadora Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi, aceitei a parceria e a continuidade da atuação como multiplicadora dos conhecimentos sobre o Yoga na Educação. Destarte, implantei na EMEI Giselle Marie Savi Seixas Pinto o projeto de extensão “Educação e formação humana: o Yoga e a cultura de paz na escola”, que consistiu em ações para difundir, compartilhar e sistematizar, coletivamente, conhecimentos e práticas do Yoga, com o propósito de promover a cultura de paz e a melhoria da qualidade das relações humanas na escola.

No ano de 2019, após a ansiedade do processo de seletivo, ingressei no mestrado profissional oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica da UNESP, Câmpus de Bauru. Este Programa prioriza a formação

de pesquisadores (as) e professores(as), incentivando-os(as) à autonomia e ao protagonismo na elaboração e condução do ato de ensinar.

Inspirada no programa de formação “Corporeidade e loga na Escola” e nas ações e projetos de sucesso desenvolvidas a partir dele, o desejo antigo se efetiva no presente por meio de uma pesquisa científica. Esta visa articular o percurso e a riqueza das experiências das aulas de Yoga na Educação Infantil no âmbito da Cultura Corporal, bem como os processos de ensino e aprendizagem desses conhecimentos, numa busca pela formação integral das crianças. A partir disso, elabora-se o produto educacional, incentivando a prática docente.

1 INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa é a corporeidade e a formação de valores na Educação Infantil, impulsionadas pelas vivências da filosofia e da prática do Yoga.

Com o intuito de contextualizar a Educação Infantil, ressaltamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.394/96, em seu artigo 1º, estabelece que a educação abrange todos os processos formativos que se desenvolvem de diversas maneiras e instâncias na sociedade, que inclui família, escola, trabalho, movimentos sociais e manifestações culturais, orientando, então, a educação escolar, que deve ser oferecida através do ensino em instituições apropriadas. A Educação Infantil é definida, nos artigos 29 e 30 da LDB, como a primeira etapa da Educação Básica, a qual deve ser oferecida em creches e pré-escolas a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos de idade (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, orientadas pelos eixos interações e brincadeiras, expressam que devem ser garantidas às crianças experiências que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2010, p. 25), a fim de que haja o aprimoramento do desenvolvimento e do domínio de diferentes linguagens.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil busca operacionalizar o processo educativo e relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas, organizado por idades se efetiva em dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, os quais “são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática”(BRASIL, 1998, v. 1, p. 43).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), vem somar “aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p.7). Na etapa da Educação Infantil para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, ressalta que seis direitos de aprendizagem

e desenvolvimento devem ser assegurados: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e considerando esses direitos estabelece cinco campos de experiência: O eu, o outros e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

Os documentos oficiais revelam a importância da área de conhecimento que trata o corpo e o movimento na Educação Infantil. O RCNEI (BRASIL, 1998) no âmbito de experiência Conhecimento de Mundo trata o movimento como uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. A BNCC dentre os cinco campos de experiências que a criança pode aprender e se desenvolver, apresenta o campo Corpo, gestos e movimentos, e destaca a centralidade do corpo, como partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, que orientam para a emancipação e a liberdade (BRASIL, 2018).

Já no contexto regional, as intenções pedagógicas prescritas na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município de Bauru, pressupõe que a Educação Infantil “constitui-se espaço e tempo propícios para a apropriação e transformação de experiências, promovendo o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos humanos (afetivo, motor, cognitivo, social, estético, criativo, expressivo etc.) (BAURU, 2016, p. 399). De acordo com esta proposta, a área de conhecimento responsável por orientar as questões acerca da linguagem do movimento humano é denominada de Cultura Corporal. No entanto, esta área não se limita apenas ao movimento corporal humano, ou seja, quanto à ação dos sujeitos ao executar uma atividade, mas compreende as diferentes formas do movimentar-se, produzidos historicamente e apropriados nas relações dos seres humanos com o mundo, com os outros e consigo mesmo, em seu processo de humanização (BAURU, 2016). O documento organiza o trabalho pedagógico em três eixos de conteúdo, a saber, brincadeiras de situações opositivas, brincadeiras de destrezas e desafios corporais e, também, brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas, a fim de atender o objetivo geral da área que é “ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal” (BAURU, 2016, p. 410).

Deste modo, em um contexto intenso, repleto de novas experiências, possibilidades e aprendizagens, a criança explora e interage com novos espaços e recursos, descobre a si mesma, estabelece relações com o outro e com o novo grupo

social. De acordo com Rossi (2013), o movimento corporal, especialmente nos primeiros anos de vida, constitui-se uma das principais formas de expressão, sendo a forma pela qual a criança conhece o mundo e explora o ambiente, além de integrar diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas.

Nóbrega (2005, p. 610) ressalta a importância de se pensar o lugar do corpo na educação, especialmente no contexto escolar. Sugere que precisamos encarar o desafio de nos percebermos como seres corporais, já que “as produções humanas são possíveis por sermos corpo” (NÓBREGA, 2005, p. 610), sabendo que o corpo não é meramente um instrumento das práticas educativas, mas uma condição permanente de experiência humana, construída por meio da percepção, vivências e experiências do dia a dia.

Por conseguinte, compreendemos o corpo e seu movimento na Educação infantil assumindo como fio condutor a corporeidade. Isto significa, de acordo com Merleau-Ponty (1999), que, antes de qualquer coisa, a existência humana é corporal. Esta existência, por sua vez, está imersa em contextos sociais e culturais, nas quais as relações sociais são elaboradas e vivenciadas. O filósofo francês ainda reconhece que o corpo produz conhecimento e se relaciona com quem está à sua volta por meio de experiências sensíveis; isto permite buscar a superação da dicotomia entre corpo e razão no contexto educativo, pois a percepção emerge da motricidade, da experiência vivida e do corpo em movimento (NÓBREGA, 2005).

Nóbrega (2010) explica que a percepção é uma experiência corporal, compreendida por meio dos movimentos e das sensações do próprio corpo, que não se reduzem a uma representação mental, mas a uma experiência da corporeidade na existência, de forma que a intencionalidade dos movimentos se associa às diferentes sensações vividas, criando, assim, novas possibilidades de expressões e interpretações.

Ehrenberg (2014) reconhece a importância das experiências educativas na primeira infância e entende que, ainda que as crianças sintam e pensem o mundo de maneira peculiar com a intenção de compreendê-lo, elas interagem e utilizam as mais diversas linguagens para criar e recriar os significados que irão compor suas existências. Assim, a Cultura Corporal que elas expressam são intencionais e trazem significados, sentidos e representações.

Macedo e Neira (2017) defendem que as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola não devem apenas ampliar as possibilidades de

conhecimento e expressão do próprio repertório corporal da criança, mas também viabilizar o acesso às outras culturas e seus códigos de comunicação, presentes nas diferentes práticas corporais, contribuindo, assim, com a compreensão da própria realidade e abrindo caminhos para uma participação mais intensa no mundo.

Considerando tais premissas, enfatizamos a importância da filosofia e da prática do Yoga na infância. O Yoga é uma manifestação corporal, considerada como uma filosofia teórico-prática que visa a integralidade do ser, tendo surgido como há mais de cinco mil anos na Índia. O termo Yoga é de origem sânscrita e significa atar, unir, ligar, juntar, designando, também, a função da sabedoria do Yoga em suas várias linhagens (FEUERSTEIN, 2006).

Faria *et al.* (2014) ressaltam que, embora o Yoga tenha surgido há milênios, ele é considerado como uma nova manifestação corporal para as crianças no contexto escolar, podendo colaborar com a formação integral na infância.

Feuerstein (2006), por sua vez, relata que ao longo dos séculos o Yoga se ramificou em diferentes linhas ou tradições, assumindo, então, práticas diversificadas em cada cultura. Dentre essas diferentes linhas, o *Hatha Yoga* se destaca como uma das formas mais modernas. Surgido na época medieval, seus conhecimentos giram em torno do desenvolvimento do potencial da integralidade do ser no mundo. Em sua prática, o *Hatha Yoga* busca oferecer experiências mais intensas, que dissolvam a rigidez em que vivemos, para atingir o vigor do corpo em seu estado mais profundo de consciência. Iyengar (2016) explica que nas práticas de *Hatha Yoga* são utilizadas, com maior frequência, os *ásanas* (posturas) e *pranayamas* (respiração), além dos valores e atitudes associados à experiência corpórea, e não apenas às práticas de meditação.

Feuerstein (2006) ressalta que o *Yoga Sutra* de Patañjali é considerado um texto fundamental para o sistema filosófico do Yoga. Compilado e sistematizado por Patañjali, um famoso gramático que viveu provavelmente no século II d.C., este texto descreve a filosofia e a prática do Yoga em oito passos: *yamas* (normas da disciplina moral), *nyamas* (autocontrole), *ásana* (postura), *pranayama* (controle da respiração), *pratyahara* (recolhimento dos sentidos), *dharana* (concentração), *dhyana* (meditação) e *samadhi* (êxtase) (FEUERSTEIN, 2006).

O desenvolvimento do Yoga como prática pedagógica na escola procura extrair, dentre as diferentes linhas do Yoga, toda a riqueza desta teoria-prática, valorizando e potencializando as experiências da corporeidade e dos valores na

infância. Martins e Cunha (2011) enfatizam que quando utilizadas as experiências corpóreo-sensoriais, por meio dos *ásanas* (posturas), de maneira integrada com o intelecto e os sentimentos, o Yoga se mostra como uma forma de educação integral. No contexto escolar, a especificidade da filosofia e prática do Yoga com os *ásanas* (posturas), *yamas* e *nyamas* (valores), *pranayamas* (respirações), compreendem técnicas de concentração e relaxamento que podem potencializar a corporeidade e promover a formação em valores na infância de forma integrada. Entretanto, a prática do Yoga para crianças ainda é um tema pouco conhecido e pouco estudado no campo acadêmico-científico (SIMÕES; MIZUNO; ROSSI, 2019).

Ainda que o Yoga não faça parte da maioria dos currículos oficiais da Educação Infantil, sua inserção na escola revela um grande potencial na oferta de experiências corporais significativas às crianças, bem como a apropriação do patrimônio cultural de diferentes povos, a garantia de uma formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Diante disso, a questão da presente pesquisa consiste em relacionar a filosofia e a prática do Yoga com a formação da criança, especialmente com a corporeidade e a formação de valores na Educação Infantil. Para responder tal inquietação, realizamos um estudo qualitativo, orientados por uma narrativa autobiográfica, somada aos documentos produzidos no contexto escolar, no qual analisamos os planos de aulas e relatórios de desenvolvimento do projeto “Yoga na Educação Infantil”, foi realizado com crianças da turma do Infantil IV e V (faixa etária entre quatro e cinco anos), durante os anos de 2016 e 2017, na Escola Municipal de Educação Infantil Maria Rosa da Conceição Lima, na cidade paulista de Bauru.

Tais planos de aula foram organizados com objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, estratégias metodológicas e avaliação. Para atender as especificidades da infância e da Educação Infantil, as ações pedagógicas foram desenvolvidas de maneira lúdica, utilizando-nos de histórias, músicas, sons da natureza e dos animais, jogos e brincadeiras, além de referências a elementos da natureza. As vivências contemplaram as posturas do Yoga, as atividades de controle da respiração, experiências de concentração e relaxamento, assim como momentos de reflexão em torno dos valores do Yoga.

Com base nos resultados da pesquisa e na análise dos planos de aula e relatórios das atividades desenvolvidas no projeto analisado, desenvolveu-se um produto educacional no formato de livro digital, com *layouts* dinâmicos, com

contribuições didático-pedagógicas para o ensino do Yoga na Educação Infantil, possibilitando o aprofundamento de estudos e a apropriação de novos conhecimentos referentes aos seguintes temas: Educação Infantil, corporeidade, Cultura Corporal, Yoga e formação de valores na infância. O desenvolvimento metodológico consistirá nas propostas pedagógicas a serem desenvolvidas de forma lúdica com brincadeiras, jogos, músicas e histórias.

Assim, esperamos que os resultados observados e que o produto educacional desenvolvido contribua para o repensar crítico da corporeidade nas escolas voltadas à Educação Infantil e para a construção de um processo educativo que inclua os conhecimentos filosófico-práticos do Yoga, promovendo novas experiências corporais e a formação de valores na infância.

1.1 Objetivos

Analisar um processo educativo com Yoga na Educação Infantil, desenvolvido com crianças da faixa etária de quatro e cinco anos, visando compreender as implicações para a corporeidade e para os valores na formação infantil; e sistematizar um processo educativo com Yoga na Educação Infantil com contribuições didático-pedagógicas que promovam a corporeidade e a formação de valores na infância, organizadas no formato de livro eletrônico.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO, CORPOREIDADE E FORMAÇÃO DE VALORES

Neste capítulo, primeiramente iremos refletir acerca da concepção de infância e sobre o surgimento da Educação Infantil no Brasil, bem como a conquista e garantia legal desse direito. Na sequência analisaremos a construção cultural do corpo ao longo do tempo, as experiências da percepção e a consciência singular de cada indivíduo, capazes de impulsionar as reflexões sobre a corporeidade e o conhecimento, destacando, assim, o papel da escola de Educação Infantil na promoção de oportunidades que visam a ampliação do repertório da Cultura Corporal. Por fim, evidenciaremos, mediante o caráter social do ser humano, a função formadora da educação, considerando que tanto a autonomia quanto a liberdade são promotoras de uma convivência humana baseada na ética e no senso de comunidade entre os semelhantes, contribuindo, dessa maneira, para a emancipação humana.

2.1 Infância e Educação Infantil: concepções, histórico e garantias de direitos

A concepção de infância e o surgimento da Educação Infantil são construções histórico-sociais. Tais ideias, debatidas e perpassadas por diferentes aspectos ideológicos sob a ótica de inúmeros pesquisadores, constituem um importante mediador das práticas educativas na infância (OLIVEIRA, 2011).

Ao longo dos séculos, o cuidado e a educação das crianças estiveram sob os cuidados e as responsabilidades das famílias, entendidas como tarefas estritamente maternas, incluindo, também, as demais mulheres. Graças à uma concepção quanto ao cuidado das crianças constituída no interior dos ambientes domésticos e nos contextos familiares, as instituições de educação da infância foram denominadas com o termo francês *creche*, que corresponde à manjedoura, com o termo italiano *asilo nido*, que significa “ninho que abriga”, ou “Escola Materna” (OLIVEIRA, 2011).

Oliveira (2011) explica que, naquele contexto, as crianças pequenas, logo após o período de dependência física e biológica – como os cuidados com o corpo e a amamentação –, eram tratadas como pequenos adultos. Elas, inclusive, ajudavam nas pequenas tarefas do cotidiano. As crianças de classes sociais privilegiadas eram vistas como objetos divinos e misteriosos, cujo desenvolvimento também se fazia por meio de inserção no ambiente doméstico do mundo adulto. Angotti (2010) explica-nos

que, ainda que antigamente as crianças fossem tratadas como um bibelô ou um adulto em miniatura, elas deveriam ser protegidas e preservadas fisicamente. Sendo assim, era comum os pais depositarem as crianças nas creches para poderem trabalhar.

Entretanto, a infância não pode ser considerada como um período de espaço vazio no desenvolvimento da criança, caracterizado somente por suas fragilidades e necessidades biológicas:

Na verdade, a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está correta a imagem social de criança predominante na pedagogia como a de alguém muito frágil. Estudos em psicologia e em psicolinguística têm apontado a riqueza das falas infantis como instrumento de constituição e vinculação de significações. São falas diferentes de formas adultas de linguagem, mas testemunhas de um processo muito significativo de desenvolvimento da relação entre pensamento e linguagem (OLIVEIRA, 2011, p. 44).

O período da infância é singular na vida do ser humano, sendo um momento de transformações intensas e, por isso, deve ser pensado e planejado com muita atenção. O entendimento e a aceitação da criança em seu estado de ser preserva a natureza infantil e inaugura um significado absolutamente novo para o conceito de infância, redirecionando, então, a relação com as práticas didático-pedagógicas (ANGOTTI, 2010).

À medida que a sociedade europeia se desenvolvia nos séculos XV e XVI, novos modelos educacionais foram criados. No período do Renascimento, por exemplo, a evolução em diferentes áreas do conhecimento contribuiu para o surgimento de novas visões sobre a educação das crianças.

O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada. Autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem (OLIVEIRA, 2011, p. 59).

Contudo, a transformação social e econômica ocorrida nos países europeus, que passaram de uma sociedade agrário-mercantil para uma sociedade urbano-manufatureira, causou grandes conflitos e guerras, produzindo situações adversas principalmente para as crianças – vítimas da pobreza, abandono e maus tratos. Além disso, a Revolução Industrial criou a necessidade de os pais trabalharem fora de casa,

contexto propício para os serviços de atendimento às crianças, surgidos nessa época e coordenados por mulheres da própria comunidade (OLIVEIRA, 2011).

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Com o tempo, surgiram arranjos mais formais de atendimento à criança fora do núcleo familiar, por exemplo, em instituições de caráter e atendimento filantrópico que não tinham proposta instrucional e se limitavam ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos (OLIVEIRA, 2011).

Na Idade Moderna, com o crescimento da urbanização e a transformação da família patriarcal, teve início a construção de uma nova ideia de Educação Infantil.

A Revolução industrial – que possibilitava o acúmulo de recursos e exploração de novos continentes, construindo conhecimentos científicos que deveriam ser expropriados pelos trabalhadores, modificando, assim, as exigências educacionais das novas gerações – somada ao pragmatismo tecnicista e desenvolvimento científico na Europa Ocidental, criaram condições para a formulação de um pensamento pedagógico na modernidade (OLIVEIRA, 2011). Motivados pela importância da educação para o desenvolvimento social, as discussões sobre a escolaridade obrigatória na Modernidade colocaram a criança no centro do interesse educativo dos adultos.

Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como um sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental. (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

As crianças mais pobres, no entanto, não eram tratadas dessa maneira, sendo reservadas a elas o aprendizado de alguma ocupação profissional ou o exercício da piedade religiosa. Neste período, entretanto, os objetivos da educação não eram consensuais; a elite política europeia, por exemplo, não considerava correto, para a sociedade como um todo, educar as crianças pobres. Opondo-se a eles, certos reformadores protestantes defenderam a educação como direito universal. Neste

contexto, o reconhecimento das necessidades e características próprias das crianças colocaram em pauta questões sobre como ensiná-las, irrompendo, assim, novas perspectivas para a educação de crianças pequenas (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

A história da Educação Infantil no Brasil acompanhou, dadas suas particularidades, a história dessa instituição no mundo. Até meados do século XIX não existia atendimento de crianças pequenas, longe de suas mães, em instituições, creches ou parques. Na zona rural, onde vivia a maior parte das pessoas, eram as famílias dos fazendeiros que assumiam os cuidados das crianças órfãs ou abandonadas, nascidas de abusos sexuais cometidos por senhores brancos às mulheres indígenas e negras. Na zona urbana, por seu turno, os filhos ilegítimos das moças de boa família eram recolhidos nas rodas de expostos (OLIVEIRA, 2011).¹

Numa análise das origens da instituição escolar no Brasil, percebemos que ela é recente no país. A Lei do Império, de 15 de outubro de 1827, foi um marco no Período Imperial, e exigiu que fossem criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades; isso fortaleceu a perspectiva política-cultural dedicada à construção da nação brasileira e do Estado Nacional, mediante a necessidade de civilizar o povo brasileiro e oferecer condições de governo (BRASIL, 1827).

De acordo com Oliveira (2011) a abolição da escravatura no país, em meados do século XIX, e a acentuação da migração para a zona urbana das grandes cidades, favoreceram o desenvolvimento cultural e tecnológico, criando condições necessárias para a Proclamação da República. Nesse período de transição, aconteceram iniciativas isoladas de amparo e proteção à infância devido às altas taxas de mortalidade infantil.

A ideia da criação dos jardins da infância, cuja origem se deu nos movimentos das Escolas Novas europeias, trazidos para o Brasil, foi recebida neste país com entusiasmo por parte de alguns setores da sociedade e desencadeou debates políticos. Os jardins da infância foram defendidos por aqueles que acreditavam que eles trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, porém, criticados ao serem comparados com os asilos franceses, tidos como meros locais para a guarda ou

¹ De acordo com as informações obtidas no site da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (2018), a roda dos expostos sempre esteve ligada às instituições caridosas (abadias, mosteiros e irmandades beneficentes). Nela eram deixadas crianças cujos pais, por alguma razão, não podiam criá-las. Formada por uma caixa dupla de formato cilíndrico, a roda foi adaptada no muro das instituições caridosas. Com a janela aberta para o lado externo, um espaço dentro da caixa recebia a criança após rodar o cilindro para o interior dos muros, desaparecendo assim a criança aos olhos externos; dentro da edificação a criança era recolhida, cuidada e criada até se tornar independente.

depósito de crianças. O grande embate dizia respeito aos objetivos da caridade aos pobres, que não poderiam ser mantidos pelo poder público (OLIVEIRA, 2011). Discussões como estas marcaram as políticas de atendimento à infância e acentuaram as diferenciações em relação à classe social das crianças:

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados (BRASIL, 2013, p. 81).

O atendimento educacional na infância, oferecido por instituições específicas entendidas como espaços de direito e propiciadoras do desenvolvimento integral das crianças, precisa superar antigos conceitos baseados no senso comum e se consolidar no interior do sistema educacional por meio da socialização do conhecimento (ANGOTTI, 2010). Nesse sentido, Angotti (2010, p. 17) considera que “o Brasil, nas últimas décadas, revelou avanços em sua estrutura legal no entendimento sobre o que seja a infância, em como entender a criança e oferecer-lhe garantias institucionais”. A Constituição Federal Brasileira de 1988 – CF/1988 –, Carta Magna do país, demarca esses avanços e expressa em seu artigo 7º – conforme redação dada pela Emenda Constitucional nº 5, de 2006 – o direito social dos trabalhadores urbanos e rurais, bem como a assistência e o atendimento dos seus filhos em creches e pré-escolas:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (BRASIL, 1988).

A CF/1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento pleno da pessoa para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). Também garante os direitos do cidadão enquanto criança, adolescente e jovem com absoluta prioridade, previstos em seu artigo 227 – conforme redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 1996 – é um dos dispositivos normativos da educação brasileira e de todos seus aspectos constituintes. Reconhece que a educação envolve diversos processos formativos decorrentes de diferentes movimentos sociais, manifestações culturais e organizações da sociedade civil. Esta lei disciplina apenas a educação escolar exercida predominantemente em instituições próprias. Define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de desenvolvimento integral das crianças até cinco anos, oferecida em creches e pré-escolas (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI – conforme resolução CNE/CEB nº 5/2009 –, em seu artigo 4º, definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 1), isto é, como seres que, em suas ações e interações com os outros e com o mundo físico, constroem e se apropriam dos conhecimentos. De acordo com o artigo 9º da DCNEI, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e se apropriar de conhecimentos por meio de ações com seus pares e com adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2009).

Diante da diversidade em que se apresenta o mundo social e natural o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2018) visa instrumentalizar a ação do professor, destacando os âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa, esse documento busca operacionalizar o processo educativo e relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas.

Essa estrutura se apoia em uma organização por idades — crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos — e se concretiza em dois âmbitos de experiências — Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo — que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática (BRASIL, 1998, v. 1, p. 43).

A Base Nacional Comum Curricular, documento normativo define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica e “soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p.).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p.8).

Orientada pelos eixos estruturantes da Educação Infantil – interações e brincadeiras –, a BNCC prevê seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer; e estabelece cinco campos de experiências que possibilitam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esses campos são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, som, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

A criança, desde seu nascimento, entra em contato com o mundo simbólico da cultura. Ela se apropria dos conhecimentos a partir das interações que estabelece com as pessoas e o meio cultural em que está inserida. A escola de Educação Infantil, a fim de proporcionar o desenvolvimento infantil em suas diversas dimensões, promove a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído, utilizando-se de diferentes linguagens, interações e do brincar (GARANHANI; NADOLNY, 2015).

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, oferecendo aprendizagens e potencialidades para o desenvolvimento integral da criança. Ao observarmos essas interações e brincadeiras entre as crianças, e delas com os adultos, identificamos, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das

frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. Garanhan e Nadolny (2015) declaram que, por meio do brincar, a criança imagina e fantasia, experimenta os papéis sociais do mundo em que está inserida, manifestando-se e apropriando-se de diferentes linguagens.

Angotti (2010), por sua vez, destaca a ludicidade como algo fundamental da natureza da criança. Deste modo, ela precisa ser entendida pelos educadores na perspectiva de liberdade e do prazer do brincar, tratada como condição básica para a promoção do cuidado e educação na infância. Sendo assim, os educadores precisam atender tais necessidades e exigências das crianças através de atividades, espaços e tempos de ludicidade.

Em suma, a origem educativa nasce sob os cuidados das famílias, nas apropriações dos conhecimentos a partir das interações com as pessoas e com o meio cultural nos quais as crianças estão inseridas. Entretanto, ao longo do tempo, diante das diversas influências políticas, sociais e econômicas, esses arranjos familiares destinados ao cuidado das crianças foram se adaptando e ganhando novos formatos.

Dessa maneira, tanto a concepção de infância quanto o entendimento da criança como sujeito histórico e de direitos, que em suas relações e interações com o mundo e as pessoas experimentam e produzem cultura, vão determinar o surgimento da Educação Infantil como espaço de direito e proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. São responsáveis, então, pela mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído pela humanidade, utilizando-se de diferentes linguagens, interações e o brincar.

A seguir abordaremos as questões que dizem respeito ao corpo e a corporeidade na Educação Infantil.

2.2 Corporeidade na Educação Infantil

Evidenciaremos aqui a construção cultural e social do corpo ao longo do tempo, assim como a origem da concepção dualista do ser humano. Também analisaremos as possibilidades do desenvolvimento integral das crianças sob a perspectiva da corporeidade, destacando o papel da escola de Educação Infantil na promoção de oportunidades que visam a ampliação do repertório de experiências da Cultura Corporal na infância.

Refletir sobre o ser humano e a construção social e cultural do corpo ao longo da história contribui para a compreensão sobre a formação do indivíduo moderno que, na busca de uma autonomia baseada na individualidade, perde sua essência social, transformando-se apenas em um objeto do conhecimento, instrumentalizando, assim, sua dimensão corporal, assim como faz com a natureza (SILVA, 2001).

Historicamente, desde a Antiguidade grega, a visão filosófica sobre o ser humano é dicotomizada, constituindo-o como duas partes diferentes e incompatíveis, a material e a espiritual: corpo e alma, corpo e espírito ou corpo e consciência. Essa composição ou dualismo psicofísico, divide o ser em duas partes distintas, que não possuem o mesmo valor: a espiritual é superior, controladora da parte material – o corpo –, que deve obedecer aos comandos daquela (CAVALARI, 1996). Essa concepção dualista de ser humano é percebida claramente nas obras de Platão:

[...] existem dois mundos: o sensível e o das ideias. O mundo sensível, ou seja, o nosso mundo é o da ilusão, da aparência, do engano. Acima desse nosso mundo ilusório, existe o verdadeiro mundo, que é o das ideias, arquétipos perfeitos de toda a realidade sensível. O mundo sensível é apenas uma cópia imperfeita do verdadeiro mundo, o das ideias (CAVALARI, 1996, p. 41).

Essa compreensão da existência de dois mundos de Platão – mundo sensível e mundo ideal – reforça o dualismo antropológico ao declarar a alma como detentora da sabedoria sendo, portanto, superior ao corpo que, por sua vez, é concebido filosoficamente como o cárcere da alma, inferior e imperfeito (PINTO; JESUS, 2006).

Cavalari (1996), ao analisar o papel do corpo na Grécia Antiga – berço dos Jogos Olímpicos e local onde o corpo era cultuado por meio dos exercícios físicos, ginásticas e esportes –, identifica um significativo contrassenso, pois a valorização e os cuidados com o corpo ocorriam somente em função da alma, sendo mantida, assim, a dicotomia.

Vale comentar que, de acordo com Silva (2001), o desligamento dos seres humanos de sua totalidade não é comum em períodos históricos anteriores, sendo visto e constituído de natureza e essência divina. Costa (2011) relata que, no período pré-histórico, o homem primitivo, na busca de satisfazer suas necessidades e solucionar seus problemas diários, vivia em sintonia com o ambiente; assim, num contexto de ausência de instrumentos, o corpo era o mediador do ser primitivo com o

mundo. Sendo conduzido pela percepção de si mesmo e por seu entorno, este ser humano explicava o mundo conhecido e mitificava o incompreensível.

Todavia, as ideias de Platão adentram a Idade Média e foram absorvidas pela Igreja Católico-romana que, em sua teologia, estabeleceu uma relação direta entre o corpo e a sexualidade. Segundo essa abordagem, o corpo, na condição de morada do espírito, seria um instrumento para se alcançar a perfeição da alma, e deveria ser mantido intacto às tentações e tratado com respeito, de acordo com as regras morais e as leis de Deus. Deste modo, os desejos e prazeres mundanos deveriam ser afastados, por serem ameaças à vida. O corpo, então, torna-se um empecilho, sendo denominado como carne, ou seja, como fonte de pecado e degradação, um caminho que leva o ser humano para a perdição (PINTO; JESUS, 2006). Seguindo esse pensamento, Santo Agostinho, um dos ilustres representantes da filosofia cristã na Antiguidade, e que deixou forte influência na Idade Média, elaborou seu sistema filosófico a partir das ideias de Platão, acrescentando elementos do cristianismo, reforçando, assim, que a vida humana é uma luta constante entre espírito e carne, devendo a carne se submeter ao espírito (CAVALARI, 1996).

No que se refere à concepção filosófica de Aristóteles, que se contrapõe à de Platão, o corpo não é apenas um objeto feito de matéria, mas é individual e real (COSTA, 2011). Ora, se o corpo produz movimento, também produz causa e efeito. Seguindo essa ideia, o corpo é instrumento da alma, pois, ao mesmo tempo que pode transformar as coisas, também transforma a si mesmo. A concepção de corpo de Tomás de Aquino, principal teólogo da Igreja Católico-romana na Idade Média, rompe determinados laços com a filosofia aristotélica e institui uma relação de interdependência entre o corpo e a alma, enfatizando que a alma depende do corpo para existir.

Para Silva (2001), as dúvidas e as curiosidades acerca do corpo humano fomentaram mudanças sobre suas concepções na Idade Média, sendo que suas representações se confrontaram com as dissecações anatômicas que buscavam esclarecer seu funcionamento. O corpo, como meio da experiência humana no mundo, poderia, então, ser conhecido e mensurado, mas, também dominado. As dissecações se multiplicaram pela Europa, num contexto onde os estudos da anatomia humana se tornam o centro das atenções. A primeira representação corporal registrada pela arte, mostrando o interior do corpo humano, encontra-se nos esboços

de Leonardo da Vinci. Este artista apresentou a ideia de transparência da pele e o primeiro retrato do sistema circulatório (SILVA, 2001).

De acordo com Cavalari (1996), no Renascimento o ser humano passou a ter uma visão positiva de si. Fundamentando-se na doutrina do antropocentrismo, ele recuperou seu lugar no mundo, garantindo as grandes transformações sociais, econômicas e políticas da época. Essas mudanças foram desencadeadas a partir dos questionamentos das verdades absolutas propostas pela política, pela religião, pela Bíblia e, principalmente, pelos pensamentos fundamentados em Aristóteles. Destarte, foi um período de desrespeito ao livre pensamento, no qual o poder, para não perder seu espaço, fez uso da repressão, como foi o caso do tribunal da Inquisição, condenando àquelas pessoas que ousassem questionar ou quebrar as regras vigentes.

Com relação ao corpo, entretanto, pouca coisa mudou. Foi mantida a dicotomia antropológica, acentuando-se, agora, a dualidade entre corpo e consciência ou entre corpo e razão. Instaurou-se a uma fragmentação em relação à percepção corpórea que, já que, de acordo com Descartes, o corpo deve se subordinar à razão, sendo esta parte mais importante que aquela. Descartes, assim como outros pensadores de sua época, não estava preocupado com as dúvidas em relação ao corpo, mas sim encontrar um método filosófico, numa época conturbada, que pudesse conduzir ao conhecimento verdadeiro. Assim, ao assumir a dúvida como método, Descartes encontra sua existência como ser pensante: “penso, logo existo”. Mais do que nunca, o corpo passou a visto como objeto de estudo das ciências e a razão-mente da filosofia (CAVALARI, 1996). Silva (2001, p. 14) evidencia nas ideias de Descartes os princípios que autorizam tanto a razão quanto a ciência conhecer e dominar o corpo humano:

Em Descartes, o corpo humano é do domínio da Natureza: o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma, princípio que autoriza a razão, e a ciência, como sua instituição, a conhecer e dominar o corpo humano, tarefas as quais serão exacerbadas na atualidade. A perspectiva cartesiana, ao separar corpo e alma, reforça a perspectiva de funcionamento corporal, independente da ideia de essência, como uma maquinaria que atua com princípios mecânicos próprios.

Michel Foucault (2006) salienta que durante a época clássica houve a descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Os sinais dessa descoberta foram facilmente notados devido à grande atenção dada “[...] ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se

multiplicam” (FOUCAULT, 2006, p. 117). Este filósofo francês declara que o ser humano, ao mesmo tempo em que revela sua aptidão, também se sujeita às forças disciplinadoras. Assim, processo de adestramento une o corpo analisável e o corpo manipulável, docilizando o indivíduo: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2006, p. 118). Martins (2015) afirma que essa manipulação ocorria por meio de códigos morais e de conduta, capazes de reprimir as possibilidades de expressão do corpo e distanciar a aprendizagem das vivências do sujeito.

Entendendo o ser humano como um ser integral, a visão dicotomizada do ser foi questionada a partir da fenomenologia e dos estudos de Merleau-Ponty, que apontam um novo caminho de reciprocidade na relação sujeito-objeto. Baseado no conceito de intencionalidade elaborado por Edmund Husserl – onde toda consciência está direcionada a um objeto, e ele só pode ser definido em sua relação com a consciência –, Merleau-Ponty avança ao apontar o corpo como o único caminho capaz de romper a dicotomia entre corpo e mente, pois é o único que possui todas as propriedades da matéria e, ao mesmo tempo, consciência e capacidade de reflexão (CAVALARI, 1996).

Segundo Cavalari (1996), com as contribuições de Merleau-Ponty, o corpo deixa de ser visto como coisa, fardo, prisão da alma e como algo a ser possuído, e torna-se o próprio ser, capaz de sentir e viver no mundo. Também podemos argumentar que, para esse filósofo francês, “[...] o corpo humano só pode ser percebido e conhecido por meio de sua vivência e de sua experiência, portanto, entendido em sua integralidade” (SILVA *et al.*, 2016, p. 187), e não ser visto como um conjunto de partes, dominado pela alma.

Neste contexto, Merleau-Ponty (1999, p. 1) definiu a fenomenologia como o estudo das essências, que “é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade”. Nóbrega (2007), buscando esclarecer os limites entre as áreas do conhecimento e as implicações de Merleau-Ponty entre a filosofia e o mundo de toda gente, cuja a expressão se refere à “[...] necessidade da filosofia dialogar com a cultura, com a experiência vivida, com a história e com as produções do conhecimento como a ciência e a arte” (NÓBREGA, 2007, p. 2). A estudiosa revela que Merleau-Ponty insistirá na abertura do diálogo entre a filosofia e a vida:

Merleau-Ponty irá insistir na abertura da filosofia à vida, à ciência, à historicidade, à subjetividade e à cultura. Em seu pensamento, o corpo é pleno de subjetividade e encontra-se recortado pela historicidade, sendo essa condição corpórea que se desdobra em decisões teóricas e práticas da vida e do conhecimento (NÓBREGA, 2007, p. 2).

Nóbrega (2010, p. 47) esclarece que na dimensão existencial apresentada nos estudos de Merleau-Ponty, “o corpo, o gesto, o conhecimento sensível e os processos perceptivos são trazidos para o primeiro plano da reflexão”. Para Merleau-Ponty, “o corpo não é coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora” (NÓBREGA, 2010, p. 47). Essa inclusão, feita pela dimensão existencial, amplia as noções objetivistas das ciências sobre o conhecimento do corpo, pois este não tem suas partes, imagens ou ideias, mas, nas palavras de Nóbrega (2010, p. 51), dá ênfase à experiência vivida como situação original e significativa da existência e da imputação de sentidos.

De acordo com Nóbrega (2004), Merleau-Ponty ressalta a necessidade de resgatar o pensamento sensível para superar o pensamento racional limitador, sendo que este último traz a visão de um corpo estático, visto apenas como matéria e objeto. O filósofo francês sugere que seja assumida a visão de um corpo que se expressa e se manifesta a partir de uma visão única experienciada no mundo vivido. Assim, o mundo-vivido para Merleau-Ponty, “é a fonte para o conhecimento, é a partir das experiências vividas que atribuímos sentido aos acontecimentos. É pela ação que nos expressamos e a ação é corporal” (NÓBREGA, 2004, p. 76).

Para o filósofo, a experiência emana da percepção e consciência singular do indivíduo, pois é vivida em um determinado espaço e tempo únicos no mundo, não podendo ser assimilada por outra pessoa.

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou o meu “psiquismo”, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como um simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

A compreensão positivista da percepção, de acordo com Nóbrega (2008), separa a percepção da sensação, no qual as sensações são usadas como instrumentos para a consciência apreender um certo objeto. Já Merleau-Ponty, em

contrapartida, propõe a compreensão fenomenológica da percepção a partir do diálogo com psicologia e com a arte, revisando, então, aquele conceito de sensação. Deste modo, ele estabelece uma relação entre corpo e movimento, já que “a experiência perceptiva é uma experiência corporal na qual reencontramos ou religamos a unidade do sujeito e do mundo, bem como a do próprio ato perceptivo” (NÓBREGA, 2005, p. 607).

Para Merleau-Ponty, a evidência da percepção não se firma no mundo das ideias, da razão: “o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável (MERLEAU-PONTY, 1999, p.15)

Na concepção de percepção de Merleau Ponty não há diferença entre sensação e percepção, como esclarecem Mendes e Nóbrega (2004):

A percepção, na concepção de Merleau-Ponty (1999), ocorre na interação entre o sujeito e o objeto, através do entrelaçamento do corpo com a experiência vivida. Desse modo, o conceito tradicional de sensação requer, também, uma revisão, uma vez que não há diferença entre sensação e percepção para esse filósofo. A sensação não antecede a percepção, pois na própria sensação há sentido, o qual emerge no encontro com a experiência perceptiva. Existe, portanto, uma relação recíproca entre o sujeito que percebe e o objeto que é percebido (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 131).

Merleau-Ponty (1999) defende que o corpo em movimento é inseparável de uma visão de mundo, pois ele é a condição das operações expressivas e de aquisições do mundo cultural:

Nosso corpo, enquanto se move a si mesmo, quer dizer, enquanto é inseparável de uma visão de mundo e é esta mesma visão realizada, é a condição de possibilidade, não apenas da síntese geométrica, mas ainda de todas as operações expressivas e de todas as aquisições que constituem o mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 519).

Segundo Nóbrega (2010, p. 53), Merleau-Ponty “ênfatiza a verdade do corpo em sua subjetividade, na historicidade, na estesia das relações afetivas, sociais, históricas e nas aventuras do imaginário”. Além do mais, o pensador francês, nas palavras de Martins (2015), afirma que a existência do ser humano não é o resultado do reflexo e dos estímulos físicos, mas o comportamento é o exercício da corporeidade, orientando as ações do corpo no mundo.

A corporeidade é a expressão da existência do ser “no mundo, na cultura, na história” e nada pode “realizar ou conceber se não existir corporalmente”. Existir não se resume ao pensamento ou à elaboração de imagens da existência, mas se realiza na vivência, e essa vivência não se faz sem corpo (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 53). Percebamos também que “existir exige de todos nós permanentes transformações de valores e contínuo ato de se movimentar, buscando nossa transcendência” (SOBREIRA, NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016, p. 70).

O entendimento do corpo humano pela fenomenologia difere dos estudos do corpo biológico e do corpo da física, considerados, respectivamente, como coisa ou massa. No uso mais amplo da palavra, ele é entendido como corporalidade ou corporeidade.

A corporalidade é uma noção central para compreender e realizar uma fenomenologia das relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo: implica estar vivo, ter um eu, sentir-se um eu – algo vivenciado e completado aos pouquinhos, algo nunca plenamente situado ou satisfeito (MACHADO, 2010, p. 35).

Para Merleau-Ponty, de acordo com análise de Machado (2010, p. 36), “o todo, no corpo é anterior às suas partes”, ou seja, o corpo é pensado como veículo do ser humano no mundo, veículo de sua existência. As experiências, então, devem ser descritas tais como se apresentam, com os olhos e os sentidos de quem vive, não limitando a existência humana ao pensamento de ver ou sentir (MACHADO, 2010). O fenômeno da corporeidade não se deixa seduzir pelo olhar racional, de maneira que o sujeito, na busca da perfeição, reduz o corpo-objeto que separa e analisa para, depois, compor. Assim, “olhar a corporeidade do sujeito é buscar a expressão, é buscar o desejo, pois o olhar conhece sentindo e sente conhecendo” (MOREIRA, 1995, p. 19).

As referências sobre o corpo existencializado apontam a necessidade de serem ampliadas as reflexões sobre a corporeidade, a fim de reverter o “corpo em sua condição paradoxal de objeto e sujeito da existência” (NÓBREGA, 2010). Nos estudos de Merleau-Ponty encontramos uma “referência significativa para os caminhos da reflexão epistemológica da corporeidade, em diálogo com outros desdobramentos das ciências, da arte e da educação” (NÓBREGA, 2010, p. 36).

Segundo Moreira e Campos (2017), a visão dicotomizada do ser humano repercute ainda nos dias de hoje, observada nas diversas manifestações do “culto ao

corpo”, como em ações destinadas aos cuidados corporais – malhações em academias e nas cirurgias plásticas. Essa visão também é encontrada nas escolas, na qual o corpo é visto apenas como um objeto com massa muscular e estrutura óssea. O movimento mecânico corporal incentivado no interior das escolas, conforme o currículo de Educação Física, costuma limitar as crianças à corrida, aos exercícios repetitivos e às práticas de determinadas modalidades esportivas, apenas como uma compensação à imobilidade.

Pensando sobre o lugar no corpo na educação, Nóbrega (2005) comenta que ele não é meramente um instrumento das práticas educativas:

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo” (NÓBREGA, 2005, p. 610).

Mendes e Nóbrega (2004) evidenciam que é um grande desafio nos percebermos como seres corporais, pois isso exige que superemos os aspectos instrumentais de várias abordagens sobre o corpo na educação, considerado apenas como conjunto de órgãos e reduzido à objeto de lazer ou prática esportiva. O corpo já está presente na educação, no entanto, é preciso reconhecer a linguagem do corpo como possibilidade de conhecimento. Este conhecimento tem de ser criado a partir de uma lógica sensível, surgido do corpo, por meio de uma linguagem corporal e do movimento, nascido da interação entre sujeito e objeto, também manifesto nos processos corporais nos quais ocorre a percepção.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), em seu terceiro volume, destaca a relevância do movimento no desenvolvimento e na cultura humana. As crianças, desde seus nascimentos, exploram e experimentam diversas maneiras de utilizarem seus corpos ao se movimentarem. Dessa maneira, o movimento humano não pode ser reduzido apenas ao deslocamento do corpo no espaço, mas é uma linguagem que possibilita a ação e a expressão das crianças sobre o ambiente: “ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15).

Neste sentido, Moreira (1995) pondera que a educação é uma experiência profundamente humana, e não simplesmente um ato pedagógico na transmissão de

um conteúdo programático, já que a estrutura do fenômeno humano é pessoal, política, cultural e histórica. A partir da relação do corpo e educação, por meio da aprendizagem, e através da cultura apreendida e construída historicamente, que a corporeidade possui significado. Segundo Moreira (1995, p. 28), “advogar uma educação corporal é lutar pelos princípios de uma aprendizagem humana e humanizante, em que, em sua complexidade estrutural, o homem pode ser fisiológico, biológico, psicológico e antropológico”. Da mesma maneira, para Silva *et al.* (2016), o fenômeno humano não pode ser reduzido aos processos educativos, pois, sendo a corporeidade um compromisso educativo, é necessário entender sua existência na vivência da aprendizagem da cultura em um determinado período histórico.

Bracht (2004), ao definir a Cultura Corporal, explica que não basta submeter os alunos a uma atividade física para fortificar os corpos ou desenvolver habilidades esportivas, inculcando seus valores positivos. O componente curricular da Educação Física é entendido, na atualidade, como uma maneira de introduzir os alunos no universo da Cultura Corporal, propiciando o acesso a um amplo acervo cultural. As diferentes práticas corporais foram construídas pela humanidade em determinado tempo e espaço, com sentidos próprios. O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas, que promovem, então, uma “culturalização” do objeto/contéudo da Educação Física.

Na Educação Infantil, em muitas redes de ensino, não há professor(a) especialista da área de Educação Física e, nestes casos, cabe à pedagoga, professora da turma, assumir a função de introduzir o universo da Cultura Corporal de o movimento junto às crianças.

Betti (2005), seguindo o mesmo pensamento, entende a Cultura Corporal, assim como toda produção relacionada à motricidade humana, como historicamente construída, tanto nos planos materiais quanto nos simbólicos. Dessa forma, a prática pedagógica na escola tem papel relevante, pois problematiza os temas da Cultura Corporal, e isto dentro de uma dinâmica comunicativa, repleta de intencionalidade e valores, na interação professor-aluno, junto às diversas linguagens e possibilidades, levando, assim, o sujeito a uma apropriação crítica e autônoma da Cultura Corporal de movimento.

Mendes e Nóbrega (2004) esclarecem, que a autonomia das crianças vai depender das ações dos professores, que precisam se responsabilizar pela elaboração de formas pedagógicas criativas quanto à educação do corpo. Estes

educadores podem reestruturar seus métodos de ensino diante dos imprevistos, desvelando a complexa condição humana, e abrirem espaço para que as crianças reconheçam suas individualidades e as variedades de culturas pelas quais estão submetidas na sociedade. Nestes termos, será imprescindível:

Redimensionar as práticas pedagógica a partir de uma educação pautada em valores que promovam a compreensão e a autonomia; uma educação preocupada com a vida, com o próprio corpo e com o corpo do outro, configurando possibilidades de novas formas de ser e movimentar-se (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 136).

Do mesmo modo, Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016, p. 72) destacam a necessidade do conhecimento da condição humana na aprendizagem:

Entender o corpo ativo/corporeidade remete à compreensão de uma educação vivida como experiência humana que busca a aprendizagem permeado de um contexto cultural. Isso induz a um pensamento de educação mais amplo e complexo, e essa aprendizagem cultural proporciona ao corpo a possibilidade de fazer história e cultura, ao mesmo tempo, que aprende sobre si e sobre os outros. A existência humana torna-se base para o aprendizado e, por consequência, para a educação.

Na Educação Infantil, o corpo da criança ganha centralidade, e isto ocorre desde cedo, por meio dos sentidos. Os gestos e os movimentos exploram o mundo, o espaço e os objetos, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos – sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural – tornando-se, progressivamente, conscientes da corporeidade. Destaca-se, aqui, o papel da escola na promoção de oportunidades a fim de ampliar o repertório de movimentos e ocupação do espaço com o corpo (BRASIL, 2017). No entanto, esse movimento não é algo mecânico, como um instrumento imposto pela sociedade, mas um elemento indispensável da evolução, da aprendizagem, do desenvolvimento da vida, da corporeidade, tudo isto através das experiências humanas que aconteçam em um contexto cultural que proporcione ao corpo a possibilidade de fazer história e cultura e, ao mesmo tempo, aprendendo sobre si e sobre os outros (MOREIRA *et al.*, 2016).

2.3 Formação de valores, autonomia e emancipação humana na Educação Infantil

A formação de valores, o desenvolvimento da autonomia e a emancipação humana são temas que envolvem os processos educacionais desde os primórdios da sociedade. Nesse tópico evidenciaremos a natureza social do ser humano, identificando a importância e o caráter formador da educação, e reconhecendo que autonomia e a liberdade humana criam possibilidades para uma convivência baseada no espírito comunitário, contribuindo, assim, para a emancipação humana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº9.394/96 inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, em seu artigo 2º Dos princípios e fins da Educação Nacional, expressa que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 7).

Conforme os estudos de Ambrosini (2012), a educação, enquanto formadora do ser humano, teve importância fundamental durante o movimento iluminista no século XVIII, já que a existência humana, para subsistir, dependeu de uma educação emancipadora. Nesse sentido,

A educação adquire o significado não somente de transmitir habilidades e competências, mas de instruir para o exercício da cidadania, mais ainda, de formar a própria natureza humana. [...] A educação do Iluminismo tem, portanto, um fundamento ético, no sujeito dotado de racionalidade e liberdade. A ética justifica a educação e dela depende, pois é através da educação que os indivíduos desenvolvem a sua razão (AMBROSINI, 2012, p. 44).

Fundamentada na racionalidade do sujeito autônomo, a filosofia do esclarecimento de Immanuel Kant, apresentou-se como um modo de compreender a educação, o ser humano e a sociedade, entendendo que “o ser humano dotado de razão, deve ser educado para desenvolver suas potencialidades e assim, conviver de forma ética e em comunidade com seu semelhante” (AMBROSINI, 2012, p. 44).

De acordo com as DCNEI (2010) as propostas pedagógicas de Educação Infantil, devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos.

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16, grifo nosso).

O ser humano é um ser social, diferindo dos animais. Enquanto nos animais prevalece a herança genética em seus comportamentos, a humanidade se constitui de herança social e cultural, ambas produzidas historicamente pelo gênero humano, “desde a linguagem oral até os equipamentos de tecnologia, dos objetos triviais do cotidiano às obras de arte, das brincadeiras e parlendas à ética, política e filosofia” (BAURU, 2016, p. 49).

Ferreira (2019) analisa que ainda que o indivíduo já nasça pertencente à espécie humana, seu pertencimento ao gênero humano acontece gradativamente na medida em que se apropria da cultura humana historicamente produzida.

Freire (1996) discorreu que foi “[...] aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar”, e ressaltou o valor e o significado das diversas experiências informais, advindas das ruas, das praças, do trabalho, das salas de aula, das escolas, dos pátios e dos recreios (FREIRE, 1996 p.25). Este educador brasileiro declarou que, em sua prática crítico-educativa, como “experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 61).³²

O RCNEI (Brasil, 1998), destaca em seu volume 2 as práticas pedagógicas no âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que favorecem os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, 1998, v.2, p. 11).

As instituições de Educação Infantil, nesse sentido se constituem como espaços privilegiados de socialização “pois favorecem o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores” (BRASIL, 2017, v.2, p. 11).

Ambrosini (2012) explica que o pensamento que fundamenta uma educação emancipadora de Paulo Freire, reconhece a autonomia do sujeito racional:

Paulo Freire, portanto, elabora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a autonomia do sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade, e que coletivamente, sem negar os saberes construídos na experiência, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada (AMBROSINI, 2012, p. 54).

Do mesmo modo os RCNEI (Brasil, 1998) explicam que uma educação concebida em direção “à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem” (BRASIL, 1998, v.2, p.14).

Duarte e Saviani (2010) concordaram ser adequada a definição de educação como formação humana, admitindo que “determinados homens, as crianças e os jovens são formados por outros homens, os adultos” (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 423), e corroboraram que a educação se mostra impossível se for determinada apenas pelo meio natural e cultural.

No entanto, a análise do aspecto pessoal, isto é, da liberdade, mostrava o homem como um ser que, embora situado, se revelava capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. Enquanto ser livre, ele mostrava-se capaz de optar e tomar decisões (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 423).

A liberdade humana garante a capacidade de intervir na vida e educar as novas gerações, bem como a formação humana coincide “com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação” (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 423). Enuncia-se, assim, uma primeira definição de educação, a saber: “[...] a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 423).

Freire (1996) deixou claro que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas, embora os conhecimentos sejam diversos, a aprendizagem se dá de forma recíproca:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 12).

Freire (1996, p. 47) afirma ser uma transgressão, pensar o ser humano longe da ética, pois “mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”.

Educar é essencialmente formar, pois não podemos reduzir a educação ao mero treinamento técnico como explica Freire:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p.34).

De acordo com Vasquez (1975), o ser humano transforma a natureza para satisfazer suas necessidades. No entanto, com o passar do tempo, ele se percebeu impotente, e recorreu à coletividade a fim de solucionar seus problemas. Desta maneira, nasce a moral, através da concordância de comportamento entre os indivíduos, visando interesses coletivos (VASQUEZ, 1975).

Chauí (2011), ao apresentar a origem das palavras ética e moral, esclarece que a ética possui origem grega, *éthiké*, derivada de *ta ethé*, e moral vem do latim, *mores*. *Ta ethé* e *mores* significam os costumes e os modos de agir de uma sociedade, referindo-se à formação do caráter, índole ou temperamento, constituídos na conformidade com os costumes estabelecidos pela sociedade (CHAUÍ, 2011, p. 379).

De acordo La Taille (2006), os termos ética e moral são muitas vezes usados como sinônimos, e aceita esta sinonímia:

Tal sinonímia é perfeitamente aceitável: se temos dois vocábulos é porque herdamos um do latim (moral) e outro do grego (ética), duas culturas antigas que assim nomeavam o campo de reflexão sobre os “costumes” dos homens, sua validade, legitimidade, desejabilidade, exigibilidade (LA TAILLE, 2006, p. 25).

No entanto, a palavra ética, para muitos autores, recebe outros significados, a saber: como filosofia moral, ao refletir sobre os valores e normas que regem a conduta

humana; como código profissional, ao orientar o exercício e a prática de determinadas profissões; como uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem prescrever, de antemão, formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 6), muitas pessoas associam a palavra moral ao moralismo e, por isso, estudiosos optam por utilizar a palavra ética para denominar os valores que prezam. La Taille (1996, p. 26), por exemplo, destaca que muitos estudiosos diferenciam o sentido de moral do de ética, reservando o primeiro conceito para o fenômeno social – que diz respeito ao fato de todas as comunidades humanas serem orientadas por normas de conduta e proibições, cuja transgressão pode gerar uma punição – e o segundo, para as reflexões filosóficas ou científicas sobre ele.

Considerando que organização social humana possui uma moral, e como todos os fenômenos sociais, esta moral suscita indagações. A filosofia, então, está debruçada sobre as origens, fundamentos e legitimidade da moral. A história traça os caminhos históricos dos sistemas morais, enquanto que a sociologia se preocupa com sua necessidade e condições sociais. A psicologia, por seu turno, tenta desvendar os processos mentais que dão legitimidade às normas. Enfim, de acordo com La Taille (2006), a esse trabalho de reflexão filosófica e científica costuma-se dar o nome de ética.

A ética, como parte dos estudos da filosofia, analisa a índole e o caráter do sujeito na construção das ideias e valores propostos pela sociedade, bem como compreender as condutas humanas individuais e coletivas do agente ético. De acordo com Chauí (2011), a moral orienta padrões de conduta, costumes e valores de uma determinada sociedade, enquanto que a ética se assemelha à moral quando é vinculada aos deveres e obrigações. No entanto, de acordo com Chauí (2011, p. 379), a ética, quando não é normativa, debruça-se sobre as paixões humanas na busca pela felicidade e toma como critério as relações entre a razão e a vontade no exercício da liberdade, expressão da natureza singular do indivíduo ético. Assim, a ética procura definir o agente ético e os valores que dirigem suas ações denominadas éticas.

Dessa forma, o agente ético é pensado como um sujeito que age com ética, um sujeito livre e capaz de decidir e agir com responsabilidade, racionalidade e consciência sobre suas ações, orientadas por valores que podem variar com o passar do tempo ou de uma sociedade para outra, sempre guiados por condutas virtuosas e justas (CHAUÍ, 2011).

Chauí (2011) explica que a virtude da ação ética não se resume à obediência, comandos ou pressões externas, porém, encontra-se na liberdade e na autonomia do agente ético:

Essas ações só serão consideradas virtuosas se for livre e só será livre se for autônoma, isto é, se resultar de uma decisão interior ao próprio agente e não vier da obediência a uma ordem, a um comando ou a uma pressão externos. A ação ética só é virtuosa se for livre e só será livre se for autônoma, isto é, se resultar de uma decisão interior ao próprio agente e não vier da obediência a uma ordem, a um comando ou a uma pressão externos. Como a palavra autonomia indica, é autônomo aquele que é capaz de dar a si mesmo as regras e normas de sua ação (CHAUÍ, 2011, p. 379).

Freire (1996) declarou que a autonomia se constitui nas experiências e decisões que vão sendo tomadas ao longo da vida, em um processo de vir a ser. Assim, propondo uma pedagogia da autonomia, afirmou que ela deve considerar as “experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996 p. 67).

Do mesmo modo, o RCNEI (BRASIL, 1998) sugere que a autonomia, além de um objetivo na Educação Infantil, é um princípio das ações educativas. Ela é a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, orientada pelas regras e valores, por sua perspectiva pessoal, bem como a dos outros. Ao conceber a educação em direção à autonomia, as crianças são consideradas “como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p.14) e interferir no meio em que vivem.

Possibilitar que as crianças, desde muito cedo, assumam pequenas responsabilidades favorecem o desenvolvimento da autoestima e a construção da identidade e da autonomia (BRASIL, 1998).

3 YOGA E CRIANÇA: ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentaremos o que é Yoga, como manifestação cultural, pontuando sua origem, seus benefícios e contribuições para a formação do ser humano em busca de liberdade, assim como as possibilidades do desenvolvimento dessa filosofia e prática na Educação Infantil.

3.1 Definição e origem do Yoga

O Yoga é considerado uma das primeiras manifestações da cultura indiana; por isso, já foi chamado de fóssil vivo. Ainda que alguns pesquisadores subestimem sua antiguidade, “o Yoga tal e qual conhecemos hoje é produto acumulado de muitos milênios” (FEUERSTEIN, 2006, p. 138). Suas origens datam há cerca de 1.900 a.C. e se perdem na pré-história da Índia e do Paquistão.

Segundo Feuerstein (2006), o Yoga surgiu como filosofia há mais de cinco mil anos na península indiana e, ao longo dos séculos, ramificou-se em diferentes linhas ou tradições, assumindo formas diversificadas ao ser praticado em inúmeras culturas.

A palavra Yoga é etimologicamente derivada da raiz verbal *yug*, que significa ligar, jungir, manter unido. O vocábulo Yoga serve para nomear toda técnica de ascese e método de meditação, construídos e valorizados de formas diferentes pelas múltiplas correntes do pensamento indiano (ELIADE, 1996).

De acordo com Feuerstein (2006), as palavras podem nos ajudar a entender o significado das coisas, porém, ele nos alerta que as palavras não são idênticas à realidade que pretendem significar. Dessa maneira, o estudioso explica que no sentido técnico a palavra Yoga se refere ao enorme conjunto de valores, atitudes, preceitos e técnicas espirituais que se desenvolveram na Índia, há pelo menos cinco milênios. Em seu sentido restrito, está ligado ao sistema de Yoga clássico proposto por Patañjali.

Iyengar (2016, p. 24) também declara que “assim como um diamante bem lapidado tem muitas facetas e cada uma reflete uma tonalidade diferente, a palavra Yoga também encerra diversas facetas”, evidenciando aspectos distintos humanos na busca de alcançar a paz e a felicidade.

Segundo Eliade (1996), a Índia sempre foi motivo de curiosidade para os diferentes povos e, por muito tempo, interpretada por sua mitologia naturalista. Ela

também foi uma cultura inferiorizada durante o século XIX, graças às atitudes positivistas, antirreligiosas e não metafísicas dos europeus. No entanto, hoje podemos ter uma noção mais exata do pensamento indiano, de modo que a consciência europeia dá a devida importância às filosofias dos povos históricos (ELIADE, 1996).

Consoante Eliade (1996, p. 11), há mais de um século os cientistas e filósofos europeus têm se dedicado a analisar os fatores que condicionam o ser humano:

Há mais de um século, a melhor parte do esforço científico e filosófico europeu foi consagrada à análise dos fatores que “condiciona” o ser humano: pode-se mostrar como é condicionado por sua fisiologia, sua hereditariedade, seu modo social, pela ideologia cultural da qual participa, por seu inconsciente e sobretudo pela história, por seu momento histórico e por sua própria história pessoal.

Essa condição humana, que constituiu o objeto de estudo da filosofia europeia e trata sobre a temporalidade do ser humano, faz do ser homem um ser condicionado, algo que incita os europeus na utilização do conhecimento indiano. Para Eliade (1996, p. 11), “[...] essa questão do ‘condicionamento’ do homem, (e o seu ‘descondicionamento’, seu corolário bastante negligenciado no Ocidente) constitui o problema central do pensamento indiano”.

Para a Índia, as questões quanto ao condicionamento humano não podem ter um fim em si mesmo, e o importante não era apenas conhecê-los, mas dominá-los. Desta forma, os filósofos da época encontraram respostas no Yoga como “a solução proposta pela Índia para a angústia desencadeada pela descoberta da nossa temporalidade e historicidade, os meios aos quais se pode permanecer no mundo sem se deixar ‘esgotar’ pelo tempo e a história” (ELIADE, 1996, p.13).

No Ocidente, o ser humano busca reencontrar consigo mesmo e com seus semelhantes, tentando romper com as dicotomias que afetam seu ser e buscando se sentir inteiro. Sendo assim, os ocidentais recorrem às práticas corporais de origem oriental, como o Yoga, a acupuntura, dentre outros. O princípio da complementariedade, propõe que sejam olhados, ambos como complementares e não mais como polaridades opostas (PINTO; JESUS, 2000).

O corpo sob a perspectiva ocidental foi fortemente marcado pelo dualismo cartesiano, durante muitos anos, visto como material e fisiológico. Este corpo foi condicionado a ser usado como o oposto da mente. Embora muita coisa já tenha mudado, esta influência ainda persiste.

Em contrapartida, os povos orientais não falam em dualidade ou dualismo, com a mesma ênfase dos ocidentais, já que a unidade é algo fundamental para eles, pois, o ser humano nunca foi dividido ou categorizado para ser apreendido. Deste modo, separar corpo e mente, como fazia, e ainda faz, a sociedade dominante ocidental, enfatizando o conhecimento racional, linear, sequencial, discursivo e relativo, não é significativo, pois, não considera a interdependência natural de todas as coisas.

Os orientais valorizaram o conhecimento intuitivo, aquele que não pode ser expresso em palavras, também chamado de absoluto. O próprio termo “absoluto” tem um significado peculiar, diferente da acepção que nós, ocidentais, damos a ele. O conhecimento racional, derivado da experiência com objetos e fatos do cotidiano, é chamado de relativo pois sua função é, através de distinções intelectuais, discriminar, dividir, comparar, categorizar, enquanto que o conhecimento intuitivo é a unidade entre todas as coisas. Podemos compreender isto com o exemplo da onda e da água. Uma onda no mar, antes de ser onda, é água, a verdadeira essência da onda é ser água. Existem, portanto, para os orientais, duas dimensões com as quais podemos compreender a vida. Uma é como a onda, também chamada de dimensão histórica e a outra é como a água, chamada suprema dimensão (PINTO; JESUS, 2000, p. 91).

Na dimensão histórica, Pinto e Jesus (2000) explicam que precisamos de documento para existir, como as certidões de nascimento e de óbito. Afirmam: “uma flor, por exemplo, pode parecer nascer e parecer morrer, mas ela já existia sob outras formas antes de nascer, da mesma maneira como sempre existirá” (PINTO; JESUS, 2000 p.91).

O conhecimento do corpo se confunde com o próprio autoconhecimento e se sobressai diante do paradigma moderno de dominação sobre as coisas, a natureza e as pessoas, resgatando os direitos do coração, do amor, do sentimento, da fraternidade e da união, como relatam Pinto e Jesus (2000, p. 96):

As novas formas de cuidados com o corpo representam uma reconciliação com a natureza e conosco mesmos. O novo paradigma traz a união do homem com seu próximo, com os demais seres e também consigo próprio, pois aqui o ser humano não está mais dividido em corpo e alma, nada está separado de nada, é o paradigma da totalidade.

Esse novo paradigma de totalidade e, conseqüentemente, a nova forma de cuidado com o corpo, capaz de promover a união do ser humano com seu próximo, com os demais seres e consigo mesmo, faz-nos entender a busca do Ocidente por atividades corporais de origem oriental, auxiliando no crescimento dos adeptos do Yoga, da acupuntura, dentre outras atividades corporais (PINTO; JESUS, 2000).

O Yoga, em sua mais antiga forma conhecida, parece ter sido uma prática de introspecção e disciplina, associado aos rituais de sacrifícios, “é sob esta forma que o Yoga se nos apresenta nos quatro *VEDAS*, os primeiros e os mais preciosos textos sagradas do Hinduísmo”, que contém o conhecimento revelado da civilização arcaica da Índia (FEUERSTEIN, 2006, p. 63). Essencialmente, o Yoga consistia em técnicas de concentração mental, controle da respiração e canto e adoração espiritual às divindades védicas (GNERRE, 2010). Feuerstein (2006) relata que os ensinamentos dos Vedas, dois mil anos mais tarde, deram origem à tecnologia da consciência, que caracterizaram os *Upanishads*, dentre eles *Katha-upanishad* considerado o mais antigo *Upanishad* a tratar explicitamente do Yoga. Assim, passado de mestre a discípulos por transmissão oral, no decorrer de muitos séculos, o Yoga dos *Upanishads*, dá origem a um conjunto imenso de práticas, acerca da transcendência da condição humana.

Cavalari (2011) explica-nos que a história do Yoga pode ser dividida em diferentes períodos: *proto-yoga* (Yoga arcaico ou védico); *Yoga pré-clássico*; *Yoga clássico*; *Yoga pós-clássico*; etc. Significa, então, que o Yoga não é homogêneo, mas oferece uma multiplicidade de caminhos e tendências disponíveis para a libertação (FEUERSTEIN, 2006).

No período clássico, o Yoga *Sutra* de Patañjali ganhou destaque. Ele é um dos textos mais importantes do Yoga, e representa o clímax de um longo desenvolvimento desse conhecimento; por isso é que sua escola é chamada de Yoga clássico. Patañjali, sábio conhecido como pai do yoga, viveu provavelmente no século II d.C., data provável também da origem do Yoga *Sutra*. Apesar de receber tal título, podemos notar, através da história, que Patañjali não criou o yoga, mas foi ele o responsável por sua compilação. Para a composição de sua obra, ele se utilizou de obras já existentes, sendo, então, um compilador e sistematizador, reconhecido, na época, como uma grande autoridade *yogue*, e isto devido à clareza e riqueza de sua produção. Sua obra é composta de 196 *sutras* e possui uma estrutura teórica homogênea e sistematizada, nas quais os elementos mais importantes quanto à teoria e prática do Yoga por meio dos sutras são expostos de forma concisa. *Sutra* é uma palavra em sânscrito que significa fio, que ajudam a memorização pelo leitor das ideias mais importantes (FEUERSTEIN, 2006).

Feuerstein (2016) aponta-nos que a técnica do Yoga consiste na restrição dos turbilhões da consciência, ou seja, na concentração no objeto observado e na

exclusão de todos os outros, de forma que a atenção se volta para o próprio praticante, de maneira que todo o seu ser se aquiete. Para Iyengar (2016, p.24), por sua vez, o Yoga também é como a sabedoria na ação ou a arte de viver com destreza em meios às atividades, com harmonia e moderação.

O ser humano, mesmo que se esforce para se mostrar passivo, pensado pelos objetos, vivendo sob as aparências do pensamento e escondendo a realidade. Diante disso, o primeiro dever do praticante de Yoga é limitar o fluxo mental e não se deixar pensar, mas desenvolver a autonomia, o controle e a capacidade de decisão sob os pensamentos (ELIADE, 1996).

Após eliminar esta confusão da mente, o indivíduo é conduzido para uma existência autêntica, cruzando a realidade condicionada na direção de si mesmo. No entanto, isso não é aprendido de imediato. Por isso, o Yoga *Sutra* de Patañjali propõe várias etapas de aprendizagem a fim de que o ser humano consiga alcançar a libertação definitiva (FEUERSTEIN, 2006).

O Yoga *Sutra* de Patañjali é um texto fundamental do Yoga clássico, cuja prática é descrita em oito passos. Os *yamas* (disciplina) são divididos em: *ahimsa* (não-violência), *satya* (verdade, não mentir), *asteya* (não roubar), *brahmacharya* (contenção, celibato e equilíbrio da sexualidade) e *aparigraha* (desapego). Os *nyamas* (autocontrole) organizam-se em: *saucha* (purificação ou limpeza), *santosh* (contentamento), *tapas* (disciplina), *svadhyaya* (estudo de si e dos textos relacionados à Yoga) e *isvara-pranidhana* (entrega ao caminho espiritual), *ásana* (postura), *pranayama* (controle da respiração), *pratyahara* (recolhimento dos sentidos), *dharana* (concentração), *dhyana* (meditação) e *samadhi* (êxtase) (FEUERSTEIN, 2006).

Os dois primeiros passos, *yamas* e *nyamas*, tratam-se de uma ética universal, sendo os fundamentos do Yoga (FEUERSTEIN, 2006). Eles controlam as paixões e as emoções, auxiliando o praticante a manter a harmonia com seus semelhantes (IYENGAR, 2016).

Yama, o primeiro passo, é a disciplina moral, compreendendo cinco preceitos morais, sendo eles: *ahimsa* (não-violência), *satya* (veracidade), *asteya* (não roubar), *brahmacharya* (castidade) e *aparigraha* (não cobiçar) (FEUERSTEIN, 2006). Estas restrições todas as pessoas devem praticar e, ainda que a sociedade tolere estas falhas, tais preceitos morais não devem ser transgredidos. A prática do *yama* contribui para um estado humano purificado, diminuindo as tendências egoístas e criando novos centros de experiências (ELIADE, 1996). Para Feuerstein (2006), os *yamas* têm

a finalidade de colocar regras nos nossos pensamentos instintivos (FEUERSTEIN, 2006).

Adele (2009) adverte que embora muitas pessoas pensem que estão aprisionadas diante das regras, estas abrem caminhos para se viver plenamente. As regras podem ser comparadas a um GPS pessoal que avisa quando o condutor está indo em direção errada, advertindo que o caminho precisa ser mudado. Indica, então, formas harmônicas do viver de uns para com os outros, e precisam ser treinadas diariamente (ADELE, 2009).

Os *yamas* requerem que os seres humanos vivam em sociedade, não apenas se suprimindo das próprias necessidades, mas desenvolvendo relações harmoniosas, através do bem coletivo da humanidade e do mundo, a ponto de compartilharem seus recursos (ADELE, 2009).

O primeiro preceito do *yama*, devido à sua importância, constitui a base das demais regras, sendo chamado de *ahimsa*, que significa “não violência”, tanto em pensamentos quanto em ações (FEUERSTEIN, 2006). A *ahimsa* guia o ser humano para que vivam juntos e se relacionem com os outros, tomando atitudes adequadas, sem causar danos (ADELE, 2009). Adele (2009) alerta que as formas agressivas e violentas que provocam morte ou dano físico a alguém ou a si mesmo são aqui identificadas com bastante facilidade, exigindo que sejam controladas. No entanto, existem outras formas sutis de violência que merecem atenção. As pessoas podem se tornar violentas quando sentem medos e impotências, quando tratam os próximos de maneira rude e tom grosseiro. Porém, a prática da reflexão e da autoconsciência faz aumentar a consciência e o equilíbrio nas atitudes, sugerindo maneiras harmoniosas de se viver (ADELE, 2009).

O segundo preceito do *yama* é a *satya*, que significa “veracidade”. Compreende a harmonia dos pensamentos e das palavras em atitudes. Aqui as palavras ditas devem ser usadas para comunicar conhecimento, e não para causar danos ou prejuízos; requer que elas sejam refletidas com muita atenção para, em seguida, ser falada, sempre visando o bem de todos (ELIADE, 1996). Adele (2009) difere, aqui, ser agradável e ser autêntico. Diante da necessidade de pertencer a um grupo, muitas pessoas mentem, tendo o propósito de serem aceitas por outras pessoas. Atitude como entram em conflito com o próprio ser e exige uma postura autêntica perante a vida, a fim de que seu verdadeiro eu, sempre refletindo sobre o que há de perigoso em não se dizer a verdade. A verdade liberta, é fluida e pede que se mantenha

atualizada todas as crenças e valores, exigindo um olhar apurado e uma verdade que afaste as aparências (ADELE, 2009).

Asteya, terceiro preceito do *yama*, significa “não roubar”. Assim como os preceitos anteriores, está ligada à não-violência, já que se apropriar de algo sem autorização do proprietário é um ato de violência (FEUERSTEIN, 2006). Roubar não se restringe aos pertences físicos, mas também às oportunidades, sentimentos, futuro, terra, tempo, atenção, conhecimento, saúde, alimento, ar, vida, etc. Dessa maneira, não roubar é um convite para uma vida íntegra e coerente com as demais pessoas no mundo, criando relações de reciprocidade e não de competição, e desfrutando o mundo sem a necessidade de possuí-lo (ADELE, 2009).

O quarto preceito do *yama* é o *brahmacharya*, um elemento central de muitas religiões pelo mundo, interpretado como castidade para todos àqueles que se dedicam à vida espiritual, mística e contemplativa (FEUERSTEIN, 2006). Adele (2009) define *brahmacharya* como moderação, mas explica que seu significado é muito mais amplo, e diz respeito ao controle dos nossos desejos para evitar os excessos. Muitas vezes, estes excessos são desencadeados por condicionamentos, tratados como forma de recompensa, e isso faz com que o ser humano tenha dificuldades de diferenciar as necessidades do corpo e os condicionamentos da mente. *Brahmacharya* é a busca por uma vida plena, é encontrar os limites de forma coerente, sem exceder no alimento, no sexo, no trabalho, na brincadeira, nos bens materiais e na espiritualidade, entendendo o que é suficiente e encontrando o ponto de equilíbrio para se desfrutar o prazer da vida.

O quinto preceito é a *aparigraha* que significa desapego ou ausência de avareza, consequência da compreensão do erro de se apegar, acumular ou conservar bens materiais (ELIADE, 1996). Para Feuerstein (2006), a *aparigraha* também diz respeito ao não cobiçar, pois, o apego, o que causa o medo da perda, e os excessos de bens materiais só servem para distrair a mente. Recomenda-se, então, o cultivo da simplicidade voluntária na vida.

A *aparigraha* convida desfrutar da vida plenamente, sem carregar pesos desnecessários, e se desprender, mesmo diante das experiências que geram grande satisfação. Pode ser comparada com a respiração: quando o ar é preso por muito tempo, este já não nos traz benefício algum, podendo até se tornar tóxico. Da mesma maneira ocorre com a vida, o trabalho, as relações, entre outros, que alenta, desde de que não se apegue demais a cada um deles. A natureza de *aparigraha* é a

impermanência, baseada na troca. Ela liberta para poder apreciar plenamente a existência, e desenvolver a capacidade de deixar ir (ADELE, 2009).

O segundo passo do Yoga *Sutra* caminha junto com o primeiro. Enquanto o *yama* harmoniza o relacionamento deles com outros seres, os *nyama* harmonizam o relacionamento deles com a vida em geral e com a realidade transcendente, como explica Feuerstein (2006, p. 37):

As normas da disciplina moral (*yama*) têm a finalidade de pôr freio ao poderoso instinto de sobrevivência e canalizá-lo para servir um propósito superior, regulando as interações sociais dos *yogins*. O segundo membro do caminho óctuplo de Patânjali continua a controlar a energia psicofísica liberada pela prática regular da disciplina moral. Os elementos do autocontrole (*niyama*) dizem respeito à vida interior dos *yoguis*. Enquanto as cinco regras de *yama* servem para harmonizar o relacionamento deles com os outros seres, as cinco regras de *niyama* harmonizam o relacionamento deles com a vida em geral e com a realidade transcendente (FEUERSTEIN, 2006, p. 307).

São cinco os elementos de autocontrole: *saucha* (pureza), *santoshā* (contentamento), *tapas* (austeridade), *svadhyaya* (auto estudo) e *isvara-pranidhana* a devoção ao senhor) (FEUERSTEIN, 2006).

O primeiro elemento de autocontrole é *saucha*. Feuerstein (2006) explica que *saucha* tem o sentido de pureza ou purificação. Pode ser distinguido pela limpeza interna e a externa: a primeira pode ser alcançada por banhos e alimentação adequada; a segunda nasce das práticas de concentração e meditação. Para Adele (2009), *saucha* pode ter dois significados: a pureza dos nossos corpos, pensamentos e palavras; e a pureza de nossas relações. Esta estudiosa afirma que a purificação pode ser alcançada por meio dos exercícios de respiração, pelas posturas, pela meditação ou seguindo os *yamas* e *nyamas*, mas também fazendo despertar a energia adormecida da consciência. Cada pessoa poderá seguir um caminho para a purificação. Seja qual for o caminho escolhido, o *saucha* sempre terá a intenção de aliviar algo que se faz tóxico (ADELE, 2009).

O segundo elemento de autocontrole é *santoshā*, e quer dizer contentamento. É uma virtude que se opõe à mentalidade moderna, sendo esta motivada pelo consumismo, substituindo, então, as necessidades interiores (FEUERSTEIN, 2006). *Santoshā* é “a ausência do desejo de ampliar as necessidades da existência (ELIADE, 1996, p.56). Adele (2009) esclarece que no Ocidente as pessoas estão sempre buscando algo, sempre se preparando para viver. Primeiro, elas esperam fazer os 18

anos, depois, formarem-se na faculdade, em seguida, arrumarem um emprego e, depois, aguardam as férias, sendo que, assim, nunca estão prontas para viver, mas esperando algo externo para se completarem. É necessário, diante disso, ter consciência dessa atitude e buscar a libertação através de *Santosh*, ou seja, de um contentamento a partir do presente e do desfrutar e praticar a gratidão com cada coisa, ser ou momento vivido, como eles realmente são.

O terceiro elemento de autocontrole é *tapas*, que pode ser entendido como autodisciplina, austeridade e autocontrole do corpo e do espírito, constituindo, assim, no controle sobre si mesmo (ADELE, 2009). Segundo Feuerstein (2006, p. 308), *tapas* “abrange práticas de ficar em pé ou sentado imóvel por um tempo prolongado; suportar a fome, a sede, o calor e o frio; o silêncio formal; e o jejum” – sendo que estas práticas não devem ser confundidas com a autoflagelação. *Tapas*, no literal, significa calor, no sentido de cozinhar, no calor da disciplina, transformando uma coisa em outra, como hábitos prejudiciais ao corpo e à mente, ou transformar prazeres momentâneos na busca de algo maior (ADELE, 2009). *Tapas* é o acúmulo de toda energia produzida pela ascese, e que leva à perfeição do corpo como se fosse um diamante (FEUERSTEIN, 2006).

O quarto elemento do autocontrole é *svadhyaya*, que significa autoestudo, ou seja, a reflexão que o indivíduo faz sobre si mesmo, incluindo experiências, pensamentos e sentimentos da própria mente (ADELE, 2009). As experiências humanas no mundo necessitam de reflexão, pois, na maioria das vezes, são descritas a partir do que o indivíduo vê e sente. Assim, o mundo oferece apenas a verdade que cada pessoa é capaz de perceber, e não a verdade como realmente ela é. Isto também ocorre com as projeções feitas sobre as demais pessoas, condicionamentos ou caixas que se inserem no decorrer da vida, causando, deste modo, uma expectativa desnecessária e irreal. Portanto, realizar o autoestudo pode ser uma solução para se encontrar a verdade da existência humana (ADELE, 2009).

O quinto elemento de autocontrole é *isvara-pranidhana*, e significa redenção. É a percepção quanto à reação que se tem diante de cada momento vivido, como, por exemplo, ao ser contrariado. Isso auxilia na atenção e no aproveitamento de cada oportunidade, resultando na gratidão pela experiência vivida. Evita-se, assim, a submissão ao próprio ego, e contribui para a abertura do coração para seguir um propósito mais elevado do ser, deixando entrar algo superior, a força divina (ADELE, 2009).

O terceiro passo do Yoga *Sutra* é chamado de *ásana*, e diz respeito às posturas do Yoga que objetivam eliminar toda flutuação da mente (FEUERSTEIN, 2006). Estas posturas compreendem a imobilidade do corpo – que deve ser estável e confortável: “flexionando e recolhendo os membros do corpo, os *yogins* mudam instantaneamente de estado de espírito: tornam-se interiormente tranquilos, o que lhes facilita em muito o esforço de concentração da mente” (FEUERSTEIN, 2006 p. 310). Embora as posturas incomodem, no começo, com tempo e treino esse esforço desaparece, tornando a postura perfeita e facilitando os momentos de concentração (ELIADE, 1996).

O quarto passo é chamado de *pranayama*, e são técnicas de controle da respiração, utilizadas no processo de expansão da energia vital (FEUERSTEIN, 2006). Eliade (1996) explica-nos que essa técnica estabelece um ritmo da respiração, harmonizando três momentos: a inspiração, a expiração e a retenção de ar. Com isso, propõe uma consciência contínua que possibilite experimentar com lucidez e atenção o momento presente, bem como todos os níveis da consciência alcançados nas práticas de meditação.

O quinto passo é chamado de *pratyahara*, ou seja, a contenção dos sentidos. De acordo com Feuerstein (2006), ele é resultado das práticas conjuntas quanto às posturas e ao controle da respiração, que isolam os estímulos externos e fazem com que seus praticantes vivam, cada vez mais, no mundo interior da mente. Assim, o estado de *pratyahara* é alcançado quando a consciência se isola totalmente do ambiente externo. Dessa maneira, a prática de *pratyahara* pode levar os praticantes à libertação dos seus próprios sentidos:

Se a razão sucumbir ao apelo dos sentidos, a pessoa estará perdida. Por outro lado, quando há um controle rítmico da respiração, os sentidos ao invés de correrem atrás de objetos externos, voltam-se para dentro, e a pessoa se vê livre de sua tirania [...] A mente, na verdade é para o homem a causa de servidão e liberdade: conduz ao cativeiro quando está sujeita aos objetos do desejo e à libertação quando está livre da influência desses objetos (IYENGAR, 2016, p.49).

O sexto passo é chamado de *dharana*, ou seja, a concentração. Ele diz respeito ao direcionamento da atenção para um único ponto, que pode ser parte do corpo ou um objeto no qual se fixe o pensamento (ELIADE, 1996; FEUERSTEIN, 2006). É um estado de alta energia, uma experiência que toma o corpo inteiro do praticante sem

impor tensões, atingindo grande profundidade psíquica capaz de ativar o trabalho criativo interior (FEUERSTEIN, 2006).

O sétimo passo é chamado de *Dhyana*, isto é, meditação: “a meditação é um método pelo qual a pessoa se concentra cada vez mais em cada vez menos coisas. O objetivo é o de esvaziar a mente sem perder, paradoxalmente, o estado de alerta” (FEUERSTEIN, 2006, p. 313).

E, para concluir, o oitavo passo é o *Samadhi*, que é a iluminação. Esta implica fases dentro de um processo contínuo que se inicia na contenção dos sentidos, passa pela concentração, e é alcançado pela prática de meditação, quando são contidos os turbilhões da mente, adentrando no estado de êxtase (FEUERSTEIN, 2006).

Após apresentarmos o que é Yoga, sua origem enquanto manifestação cultural, seus benefícios e contribuições para a formação do ser humano na busca pela liberdade, na próxima seção investigaremos as possibilidades de seu desenvolvimento na Educação Infantil.

3.2 Yoga e Educação Infantil

Nesta seção aprofundaremos nossos estudos sobre o Yoga e analisaremos as possibilidades de seu desenvolvimento na Educação Infantil. Ressaltamos desde já que, ao contemplar as especificidades da Educação Infantil de forma sistematizada, o Yoga não propõe transformação ou alcance espiritual, nem mesmo traz qualquer caráter religioso.

A Educação Infantil é a primeira etapa da escolarização, e seu “objetivo é garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens”. Em seu currículo, ela propõe práticas que articulem as experiências das crianças com os conhecimentos que fazem “parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p.12-19).

O RCNEI (BRASIL, 1998) salienta que a linguagem corporal que expressa o movimento do ser humano no processo de construção de diferentes culturas é um importante eixo do trabalho pedagógico.

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15).

Dessa maneira, por meio das explorações, observações e dos contatos físicos com outras pessoas realizados pela criança, ela se comunica através da linguagem corporal, aprendendo sobre seu mundo e sobre si. Além disso, a criança, a partir da apropriação de sua imagem corporal e da aquisição da consciência dos limites de seu próprio corpo, diferencia seu eu e do outro e constrói a sua própria identidade (BRASIL, 1998). Se a criança fala com todo seu corpo, o olhar do professor de Educação Infantil deve estar sempre atento à isto, a fim de que se compreenda suas necessidades e desejos, e também sua maneira de ver e interagir com o mundo. A partir dessa leitura, o professor, em sua ação pedagógica, deverá propor experiências de exploração diversificadas que favoreçam a expressão corporal das crianças (BAURU, 2016).

Silveira (2012) declara que, com o intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças, é possível observar que cada vez mais tem sido oportunizadas práticas de atividades que envolvam o corpo, tais como balé, judô, e algumas formas de ginástica. Para Faria *et al.* (2013), por sua vez, a escola possui um papel importante na sociedade, tanto no aspecto interpessoal quanto no aspecto intrapessoal, pois as intervenções oferecidas por ela permitem que os alunos conheçam novos caminhos, colaborando, assim, para uma formação integral. O conteúdo de Yoga, por exemplo, apesar de pouco trabalhado nas escolas hoje em dia, pode melhorar a concentração, a conduta ética, a saúde física e psicológica e a socialização das crianças.

O Yoga, como filosofia milenar indiana, proporciona bem-estar e harmonia do ser humano como um todo. Sua prática é cada vez mais observada em todo o mundo. Segundo Martins e Cunha (2011, p. 1), o Yoga é “uma forma de educação integral, que utiliza a experiência corpórea sensorial como suporte para aprendizagem sobre si mesma”.

Costa *et al.* (2015) ressaltam que o Yoga, dentre as diferentes manifestações da Cultura Corporal de movimento, apresenta potencial para ser adaptado à infância e ao contexto escolar, pois sua prática estimula o autoconhecimento e o autocuidado,

e pode “orientar e conscientizar as crianças sobre suas emoções, orientar a formação de valores (*yamas* e *nyamas*), proporcionar saúde e bem estar por meio de posturas físicas (*ásanas*) e respiratórias (*pranayamas*), além de técnicas de atenção e concentração” (COSTA *et al.*, 2015, n.p.).

Simões, Mizuno e Rossi (2019), ao analisarem a oferta e os benefícios proporcionados pela aprendizagem de Yoga às crianças, observaram que a prática do Yoga demonstra efeitos potencializados quando inserida desde a infância, no contexto escolar. Pode-se estabelecer interlocuções entre as ações pedagógicas e momentos da rotina escolar, como explicam os pesquisadores:

No contexto escolar, o desenvolvimento dos *ásanas* (posturas físicas), *yamas* e *nyamas* (valores), *pranayamas* (respiração) e técnicas de relaxamento e estabilização dos sentidos e sensações da mente (*pratyahara*) e de concentração (*dharana*) podem estabelecer interlocução com diferentes ações pedagógicas e momentos da rotina escolar, sendo que o processo de reconhecimento do corpo no yoga ocorre de forma integral, abordando o corpo humano por inteiro, defendendo a harmonia e o equilíbrio de seu funcionamento e do modo de ser no mundo (SIMÕES; MIZUNO; ROSSI, 2019, p. 597-618).

Os estudos de Faria *et al.* (2013) apontam que os conteúdos próprios das aulas de Yoga na escola podem ser desenvolvidos tendo como base os princípios norteadores do próprio Yoga, tais como: conceitos morais e éticos, posturas físicas, práticas respiratórias, técnicas de atenção, concentração e meditação. Além disso, os estudiosos perceberam que, ainda que o Yoga seja pouco trabalhado nas escolas, esses conteúdos trouxeram grandes benefícios “para o desenvolvimento integral dos participantes envolvidos, melhorando a concentração, conduta ética, saúde física, psicológica e a socialização” (FARIA *et al.*, 2013, n.p.).

O lúdico prevalece nas crianças que possuem a faixa etária da Educação Infantil, e as estratégias adotadas pelas professoras priorizam histórias, músicas e brincadeiras. Assim, as histórias, além de serem utilizadas para inserir novos *ásanas* e *pranayamas*, propiciam a criação de personagens inspirados no cotidiano das crianças, permitindo abordar parte da história da criação do Yoga, seu local de origem, costumes, *yamas* e *nyamas*. Dessa maneira, os conteúdos das práticas de Yoga podem ser inseridos para as crianças, através dos jogos e brincadeiras, de história em ação, da música e de movimentos e técnicas de relaxamento (FARIA *et al.*, 2013). Da mesma maneira, Costa *et al.* (2015) reconhecem a dimensão lúdica da infância e consideram que por meio da utilização de jogos, brincadeiras, imitação de animais,

contação de histórias, sons, músicas diversas, dentre outros, a prática do Yoga pode ser adaptada à infância e ao contexto escolar.

Martins e Cunha (2011), por seu turno, ressaltam que as aulas de Yoga para crianças podem ser organizadas por meio da alternância entre momentos de interação com os colegas e momentos de concentração, relaxamento e contemplação como, por exemplo, apreciar uma flor, olhar atentamente uma vela, ouvir sons da natureza, pássaros ou água – momentos que podem ser vivenciados ao ar livre ou ouvindo uma música.

Através da adaptação do repertório do Yoga, canaliza-se a vitalidade infantil para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança:

A prática de yoga tem a intensão de canalizar a vitalidade infantil para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, sem forçar nada, apenas incentivando-a a expandir a sua criatividade, alongar os seus músculos, ouvir os seus próprios sons (respiração e batimentos cardíacos), cantar e representar personagens míticas, animais, o sol, a lua as profissões, entre outros elementos do vasto repertório do yoga adaptado ao seu universo (da criança) (MARTINS; CUNHA, 2011, p. 2).

As posturas preparam o corpo para o desenvolvimento do intelecto e das emoções, enquanto que os *yamas* e *nyamas* – princípios éticos como a não violência – para o cultivo da verdade e da alegria. No entanto, estudiosos explicam que as posturas não são comuns em todas as linhas do Yoga. Essa prática, aliada aos exercícios respiratórios, o relaxamento e a meditação, ganham visibilidade no *Hatha Yoga*, cuja tecnologia gira em torno do desenvolvimento do potencial do corpo (MARTINS; CUNHA, 2011, p. 2).

Assim, sem a imposição de uma disciplina muito rígida, usando a criatividade, sons, variações e novas formas de aprender e brincar, os *ásanas* podem ser apreendidos facilmente pelas crianças.

A criança começa a perceber seus movimentos e a investigar seu próprio corpo, assumindo posturas físicas e incorporando as suas qualidades psíquicas, como experimentar a ser livre como um pássaro, firme como uma árvore, forte como um guerreiro e brilhante como o sol. Através do yoga os cinco sentidos ficam mais aguçados, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor infantil e aperfeiçoando o sistema auditivo, sonoro e sensorial. (MARTINS; CUNHA, 2011, p. 5).

Maria Ester Massola, professora de Educação Física, convida crianças e adolescentes, pais e professores de Yoga: Vamos praticar Yoga? Em seu livro, a

autora traz a parte teórica relacionada às posturas do Yoga, mas, também, atividades de respiração e preceitos éticos, aliando-os aos vários exercícios, brincadeiras, histórias e reflexões, propondo-os como caminhos para a observação e a integração do corpo, da respiração e da mente (MASSOLA, 2008).

Ainda que os *ásanas* geralmente sejam as partes mais conhecidas do Yoga, Massola (2008) explica que existem outras sete partes, também importantes no caminho de integração corporal, mental e espiritual. Desse modo, o Yoga é um sistema óctuplo, descritos nos oito passos dos *Yogas Sutrás* de Patãnjali: *yamas* (disciplina externa), *nyamas* (disciplina interna), *ásanas* (posturas), *pranayama* (controle da respiração), *pratyahara* (abstração dos sentidos), *dharana* (concentração) *dhyana* (meditação) e *samadhi* (integração) (MASSOLA, 2008).

Massola (2008) apresenta as duas primeiras partes do Yoga, os *yamas* e *nyamas*, como os preceitos éticos que irão desenvolver a saúde mental dos seus praticantes. Segundo ele, “o praticante de yoga precisa observar, e principalmente praticar em sua vida, valores e virtudes que desenvolvam a generosidade e o respeito por si e por todos os seres” (MASSOLA, 2008, p. 27). Assim, a prática desses preceitos mantém a mente mais calma e tranquila, com menos preocupações e mais alegria.

Os *yamas* e *nyamas*, princípios éticos e morais do Yoga e primeiros passos do *Yoga Sutra* de Patãnjali (TAIMNI, 1996; MEHTA, 1995), são componentes naturalmente presentes no ambiente de aula do Yoga e que podem ser incorporados pelos praticantes, o que, possivelmente, faz desencadear um processo de revisão de valores e reflexão, possibilitando, então, o autoconhecimento. São considerados diretrizes para o modo de viver do Yoga, na qual os indivíduos livres tomam posse de suas vidas e ganham habilidades para escolherem atitudes, pensamentos e ações.

A professora francesa Micheline Flak e o professor e filósofo educacional suíço Jacques de Coulon, desenvolveram uma aplicação prática dos princípios básicos do Yoga de Patãnjali no contexto escolar. Por meio da associação de pequenas sequências de exercícios físicos, respiratórios e mentais, esses professores contribuíram para redução do estresse e para a harmonização dos indivíduos e do grupo, aumentando, assim, a concentração, a autoconfiança e o rendimento das crianças (FLAK; COULON, 2007). A aprendizagem é favorecida ao exercitar o trabalho em grupo em um ambiente de alegria e amizade, pois, de acordo com Flak e Coulon (2007), os exercícios do Yoga possibilitam o despertar da consciência de si

mesmo, sem que se perca a atenção do outro, criando, então, um espírito de equipe através do desenvolvimento do senso de responsabilidade frente ao ambiente, criando a sensação de pertencer a um grupo que viaja no mesmo barco.

Flak e Coulon (2007) propõem que utilizemos apenas seis dos estágios do Yoga *Sutra* de Patañjali como prática pedagógica na escola. Primeiro, viver juntos (*yamas*), com o objetivo de desenvolver o espírito de equipe. Segundo, eliminar as toxinas e os pensamentos negativos (*nyamas*), referindo-se ao pensamento positivo, com o intuito de acalmar a mente. Terceiro, adotar uma postura correta (*ásana*), pois, uma postura ereta estimulará a autoconfiança das crianças e melhorará a movimentação do diafragma, causando uma melhor oxigenação do cérebro e do corpo, em geral. Quarto, respirar bem, ter calma (*pranayamas*), pois, uma tomada de consciência e um bom domínio da respiração são necessários para o equilíbrio e o domínio potencial sobre os órgãos, fator essencial para a manutenção da saúde. Quinto, a contenção dos sentidos (*pratyahara*), pois a pausa é um importante recurso na aprendizagem, permitindo que as crianças processem as informações recebidas, auxiliando no recarregar das energias. Sexto, a concentração (*dharana*), tendo como objetivo a melhora da qualidade na aprendizagem; pretende ensinar a criança a se concentrar, primeiramente, acalmando a mente dispersa, concentrando-a num ponto único para, depois, internalizar de maneira consciente as sensações e os conceitos aprendidos.

A criança é o seu próprio corpo, é o meio que ela utiliza para se expressar e interagir com o mundo, sendo que ela se observa e constrói sua própria identidade por meio dessas interações.

O Yoga é uma das possibilidades de experiência corporal que, orientado por princípios éticos e morais e desenvolvidos de maneira lúdica, podem ser oferecidos na Educação Infantil, favorecendo, assim, a construção da identidade das crianças e suas interações com o mundo em que vivem.

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico utilizado na presente pesquisa, bem como o tipo de pesquisa, o tipo de coleta de dados e as técnicas de coleta de dados. Assim, teremos condições de analisar, à luz do referencial teórico da pesquisa, um processo educativo a partir dos conhecimentos filosófico-práticos do Yoga aplicados à Educação Infantil. Também iremos sistematizar contribuições didático-pedagógicas que promovam a corporeidade e a formação de valores na infância.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico, o tipo de pesquisa, o tipo de coleta de dados e as técnicas de coleta de dados, tudo isto analisados à luz do referencial teórico da pesquisa que diz respeito ao processo educativo por meio dos conhecimentos filosófico-práticos do Yoga na Educação Infantil.

O estudo foi fundamentado na pesquisa qualitativa, tendo como objetivo de investigação um fenômeno social inserido no campo da educação. Preocupamo-nos com a análise dos resultados de um processo de ensino para a formação da criança e com a proposta de processos educacionais para crianças da Educação Infantil. Portanto, nossa pesquisa tem como base a realidade educacional. Para Flick (2009), o significado da realidade social das pessoas é o ponto de partida de uma pesquisa qualitativa, sendo esta percebida como um ato de construção da realidade, o que nos faz entender a natureza de um fenômeno social.

O termo qualitativo “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Após captar esses fenômenos, o pesquisador interpreta e traduz em um texto, bem escrito cientificamente, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2006). No caso da presente pesquisa, o objeto é o *corpus* documental de um processo de ensino e aprendizagem em Yoga na Educação Infantil.

A narrativa autobiográfica, somada a um estudo documental, foi a forma escolhida para apresentar as experiências vividas e desenvolvidas no então projeto analisado.

A autobiografia é uma história da vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma, ou registrada por outrem, concomitante com a vida descrita, na qual o narrador esforça-se para exprimir o conteúdo de sua experiência pessoal. O autor seleciona e analisa fatos, experiências, pessoas e estágios relevantes de sua vida, interpretando sua história pessoal, o contexto e as contingências do curso da própria vida, criando um texto no qual tem voz privilegiada, imprime uma tônica subjetiva aos fatos e pessoas, transita entre real e ficcional, inscreve-se, de modo claro ou latente, em uma realidade social e se constrói como uma individualidade histórica (CHIZZOTTI, 2006, p. 103).

A pesquisa é do tipo documental, na qual a fonte dos dados caracteriza-se como um documento: histórico, institucional, associativo, oficial, etc. Isso significa que

a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos que, por sua vez, exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise (TOZONI-REIS, 2007). O mesmo estudioso, explicando a pesquisa documental em educação, afirma que “[...] a pesquisa documental em educação é, portanto, uma análise que o pesquisador faz a documentos que tenham certo significado para a organização da educação ou do ensino” (TOZONI-REIS, 2007, p. 30).

Exploramos e analisamos os planos de aulas e relatórios de desenvolvimento do projeto “Yoga na Educação Infantil”, que foram realizados com crianças da turma do Infantil IV e V (faixa etária entre quatro e cinco anos), durante os anos de 2016 a 2017, na Escola Municipal de Educação Infantil “Maria Rosa da Conceição Lima”.

A análise documental segue os pressupostos da análise de conteúdo. Chizzotti (2006) enfatiza que a análise de conteúdo, como técnica de pesquisa em ciências humanas e sociais, pode lançar mão de vários procedimentos, dentre os quais, privilegiar um aspecto da análise. Pode, também, decompor um texto em unidades léxicas (análise lexicológica) ou classificá-lo segundo categorias (análise categorial). Também pode desvelar o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou revelar os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações), ou seja, utilizar-se de qualquer outra forma inovadora de decodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais etc., apreendendo o seu conteúdo explícito ou implícito. Ainda de acordo com o estudioso, pode-se decompor o texto documental em partes constituintes, sendo que, assim, o pesquisador fará um estudo aprofundado dessas partes, buscando, para isso, informações do contexto e do texto como forma de compreender o exposto e o oculto. Gil (1999), assim como Bardin (1977), descrevem as etapas da análise de conteúdo em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A pré-análise constituiu-se na fase de organização. Inicia-se geralmente com os primeiros contatos com os documentos (leitura flutuante). A seguir, procede-se à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. Nesta fase serão reunidos e organizados os planos de aulas e os relatórios de registro do projeto desenvolvido para prosseguir com a leitura inicial.

A segunda fase, a de exploração do material, é, geralmente, uma fase longa e exaustiva que tem como objetivo administrar sistematicamente as decisões tomadas

na pré-análise. Fundamentalmente, diz respeito às tarefas de codificação, envolvendo o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria). Tais tarefas serão empreendidas mediante análise da fundamentação teórica, objetivos, conteúdos, desenvolvimento metodológico e avaliação da aprendizagem, registrados nos documentos, para categorização *a posteriori*.

O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, por fim, objetivam tornar os dados válidos e significativos. Nesta última fase, os dados já categorizados são analisados à luz do referencial teórico da pesquisa, o que fundamenta a elaboração do produto educacional.

Após termos definido o percurso metodológico da pesquisa, apresentaremos o contexto da ação, cuja pesquisa foi analisada.

4.1 Contexto da ação

Os documentos analisados consistem em planos de aulas e relatórios de registro do projeto referentes ao arquivo pessoal da professora-pesquisadora Cristiane Andrezza de Oliveira, referentes ao projeto “Yoga na Educação Infantil”, desenvolvido, nos anos de 2016 e 2017, com 25 alunos da turma Infantil IV e V com idade entre quatro a cinco anos, na Escola Municipal de Educação Infantil “Maria Rosa da Conceição Lima”.

A EMEI “Maria Rosa da Conceição Lima” está situada na rua Anthero Donini nº 1-115, no Núcleo Habitacional Presidente Geisel, na cidade de Bauru, Estado de São Paulo. Ela criada e entregue à população do Núcleo Habitacional Presidente Geisel e bairros adjacentes no dia 23 de agosto de 1981, pelo então prefeito da cidade, Osvaldo Sbeghen, iniciando suas atividades nesta mesma data. A escola atende crianças de 1 ano e 7 meses a 5 anos e 7 meses, divididas por faixas etárias, conforme as seguintes turmas: Infantil II, Infantil III, Infantil IV e Infantil V – quatro turmas estão disponíveis no período da manhã, entre as 8h e as 11h30min, e quatro turmas no período da tarde, entre as 13hs30min e as 17h.

O bairro Presidente Geisel é um núcleo antigo da cidade de Bauru, e possui uma população bastante numerosa. As crianças são provenientes deste bairro, mas, também de outros, tais como: Jardim Carolina, Bauru XXII, Jardim Olímpico, Samburá,

Jardim Nicéia, Jardim Alvorada, Jardim Redentor, José Regino. Ainda assim, o número maior de crianças é do bairro onde a escola está situada.

A comunidade do bairro onde a Unidade Escolar está inserida é de classe média-baixa. A clientela escolar é proveniente de vários bairros da região do Bauru XXII, Tangará, Ferradura Mirim, Parque Bauru, Edmundo Coube, Jardim Redentor, Jardim Carolina, resultando assim em um quadro heterogêneo de classe social.

O bairro Presidente Geisel surgiu na década de 1980. As casas do bairro são de alvenaria, e reformadas, em sua grande maioria. Há, por ali, diversos pontos comerciais como mercados, bares, lanchonetes, farmácias, açougues, padarias, floricultura, oficinas de funilaria e pintura, papelaria, e várias lojas de confecções, calçados, perfumarias, presentes, materiais escolares, construção e outras no setor de prestação de serviços.

A comunidade de pais e mães de alunos é constituída de profissionais liberais, funcionários públicos e de instituições privadas e do lar. O nível de escolaridade dos pais é o ensino fundamental incompleto, porém com um percentual favorável de pais que concluíram o ensino médio.

A clientela da Unidade Escolar apresenta, em seu perfil, heterogeneidade: as novas estruturas familiares são acentuadas, na qual o(a) mantenedor(a) familiar é constituído por mães, avós, padrastos. Há famílias menos favorecidas, enquanto há outras bem estruturadas, nas questões financeira, social, psicológica e cultural. Há um percentual favorável de pais que concluíram o ensino médio e que desenvolvem atividades nas seguintes áreas: auxiliar de produção, serviços de telemarketing, vendedores comerciais, mecânicos, seguranças, operadores e fiscais de caixa, auxiliares de serviços gerais, entre outros; há um percentual pequeno de autônomos e de trabalhadores informais; muitas mães são domésticas, ou, do lar.

A escola tem o compromisso de oferecer e garantir às crianças a oportunidade de se desenvolverem em um ambiente facilitador que lhes propicie as mais diversas formas de aprendizagem, sabendo que, cada uma delas, participa de sua própria construção de conhecimentos. A escola deve fazer isso proporcionando oportunidades às crianças de maneira igualitária, porém, respeitando a individualidade de cada uma delas, os ritmos de aprendizagens e as peculiaridades de cada um dos educandos, previstos no Projeto Político Pedagógico.

A EMEI “Maria Rosa da Conceição Lima” é composta pela diretora, oito especialistas em Educação – professoras de Educação Básica Infantil –, uma

especialista em Educação – professora de Educação Básica Especial –, uma servente, duas merendeiras, uma servente com restrição e uma cuidadora.

A unidade escolar evidencia um bom funcionamento. Todos os membros da equipe escolar – corpo docente, funcionários ou discentes – estão engajados em tornar a escola um espaço dinâmico, atual, organizado e funcional. A maioria dos professores possui nível superior com pós-graduação concluída ou em processo de conclusão. O clima na escola é de cooperação e responsabilidade, baseados na gestão democrática e no trabalho em equipe, na qual todos estão comprometidos com a educação.

5 YOGA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CORPOREIDADE E A FORMAÇÃO DE VALORES NA INFÂNCIA

Com o objetivo de analisar, à luz do referencial teórico da pesquisa, um processo educativo a partir dos conhecimentos filosófico-práticos do Yoga na Educação Infantil e sistematizar as contribuições didático-pedagógicas que promovam a corporeidade e a formação em valores na infância, os dados gerados foram organizados em dois eixos de análises.

O primeiro eixo elucida as contribuições didático-pedagógicas para o ensino de Yoga na Educação Infantil, analisando um processo de ensino e aprendizagem desenvolvido com as crianças – projeto “Yoga na Educação Infantil”, realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Maria Rosa da Conceição Lima, com a turma do Infantil IV e V (faixa etária entre quatro e cinco anos), nos anos de 2016 e 2017, por meio de uma análise nos planos de aula e relatórios que trazem contribuições didático-pedagógicas para o ensino de Yoga na Educação Infantil.

O segundo eixo analisa, diante das experiências corporais e aprendizagem das crianças, as contribuições didático-pedagógicas que promovem o desenvolvimento da corporeidade e a formação de valores na infância, mediados pelo Yoga na escola. Neste eixo, os dados gerados são analisados nas seguintes categorias: eu me desafio, me conheço e me expesso; eu encontro equilíbrio em meus pensamentos e ações; aprimoramento pessoal; eu me respeito e respeito aos outros, a natureza e o mundo.

5.1 Contribuições didático-pedagógicas para o ensino de Yoga na Educação Infantil

Esse eixo de análise elucida as contribuições didático-pedagógicas do projeto “Yoga na Educação Infantil”, realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Maria Rosa da Conceição Lima, com os alunos da turma do Infantil IV e V (faixa etária entre quatro e cinco anos), nos anos de 2016 e 2017, por meio de uma análise nos planos de aula e relatórios.

O projeto nasceu juntamente com o programa de formação Corporeidade e loga na Escola, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi, desenvolvido em

parceria com professores-pesquisadores e graduandos dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. O programa de formação ofereceu práticas de Yoga, técnicas de respiração, relaxamento e automassagem, com o aprofundamento dos estudos na área de Yoga, educação, corpo e movimento. Também elaborou orientações didático-pedagógicas para o ensino de Yoga na Educação Infantil, sendo oferecido aos professores do Sistema Municipal de Ensino de Bauru através do Programa de Formação Continuada, promovido pelo Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Bauru.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) afirma que “o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana”, é mais do que o deslocamento do corpo no espaço, pois “ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas” (BRASIL, 2018, v3 p.15). Nesse sentido, dentre as diversas formas de manifestação corporal presentes na sociedade contemporânea, o yoga se apresenta com potencial para ampliar as possibilidades de linguagem corporal, contribuindo para uma formação integral das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) destaca “a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil”, pois as aprendizagens das crianças, concebidas como seres que observam, questionam, levantam hipóteses, assimilam valores e constroem conhecimentos e se apropriam do conhecimento sistematizado nas ações e interações com o mundo, não devem ser reduzidas a um processo de desenvolvimento espontâneo (BRASIL, 2018, p. 34).

No Projeto “Yoga na Educação Infantil”, analisado neste trabalho, constatamos que ele demonstra sua intencionalidade educativa ao estabelecer como objetivo geral a ampliação das possibilidades de expressão corporal e a formação de valores na infância por meio das aulas de Yoga na Educação Infantil. Este objetivo geral também se coaduna com o objetivo geral previsto na área de Cultura Corporal da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP, que propõe “ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais, por meio da apropriação de atividades da Cultura Corporal” (BAURU, 2016, p. 563).

O RCNEI (BRASIL,1998), com a perspectiva de organizar o processo educativo e articular o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento, propõe uma integração curricular no qual os objetivos gerais para a educação infantil, orientam a definição de objetivos específicos e a partir deles decorrem os conteúdos que possibilitam concretizar a intencionalidade educativa.

Nesse sentido, identificamos que o projeto analisado foi cuidadosamente planejado e organizado didaticamente com objetivo geral, objetivos específicos e conteúdos evidenciados abaixo, no Quadro 1:

Quadro 1 – Projeto “Yoga na Educação Infantil” – objetivo geral, objetivos específicos e conteúdos

Objetivo Geral	
<ul style="list-style-type: none"> Ampliar as possibilidades de expressão corporal e a formação em valores na infância, por meio das aulas de Yoga na Educação Infantil. 	
Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> Criar momentos de reflexão durante a contação de histórias, atitudes e comportamentos nos jogos e brincadeiras, controle de conduta, comportamentos e atitudes prejudiciais a si mesmo, ao outro, à natureza e à sociedade. 	<p><i>Yamas</i> (proscrições – controle ou domínio):</p> <p><i>Ahimsa</i> (não violência) <i>Satya</i> (verdade) <i>Asteya</i> (não roubar) <i>Aparigraha</i> (desapego)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Criar momentos de reflexão durante as histórias, atitudes e comportamentos nos jogos e brincadeiras sobre as prescrições/regras relacionadas a si mesmo, buscando o aprimoramento pessoal. 	<p><i>Nyamas</i> (prescrições – aprimoramento pessoal):</p> <p><i>Saucha</i> (purificação) <i>Santosha</i> (contentamento) <i>Svadyaya</i> (esforço sobre si próprio) <i>Tapas</i> (disciplina)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Expressar-se corporalmente por meio dos <i>ásanas</i>; Construir uma linguagem corporal, utilizando os diferentes <i>ásanas</i> do Yoga; Desafiar-se corporalmente, realizando diferentes <i>ásanas</i> (limites e desafios); Identificar os limites e o esforço necessário para a realização dos <i>ásanas</i>; Desenvolver autocontrole do seu corpo e do movimento ao realizar os <i>ásanas</i>; 	<p><i>Ásanas</i>:</p> <p>Posturas firmes e confortáveis</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a imaginação e a representação de elementos da natureza, animais e objetos, com diferentes <i>ásanas</i>. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a respiração, o caminho do ar pelo seu corpo; • Controlar a respiração, inalar e exalar, fazer pausas (prender a respiração); • Utilizar a respiração consciente para buscar o equilíbrio e a calma nas tomadas de decisão; 	<i>Pranayamas:</i> Controle da respiração
<ul style="list-style-type: none"> • Restringir a atenção, reduzir os excessos de informações presentes no ambiente e relaxar; • Conter os sentidos e relaxar; • Desenvolver autocontrole de conduta; • Perceber a si mesmo. 	<i>Pratyahara:</i> Controle dos sentidos Voltar-se para si mesmo
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atenção, manter o foco em apenas um ponto ou objeto, mantendo os sentidos sob controle. • Perceber e focar no próprio corpo: respiração, batimentos do coração, especificidades do corpo próprio, entre outros. 	<i>Dharana:</i> Concentração Foco no momento presente
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar momentos de relaxamento, aquietação dos pensamentos, para que a criança possa experimentar a meditação. 	<i>Dhyana</i> Meditação

Fonte: Elaborado pela autora.

Bracht (2004) explica que não basta apenas submeter as crianças e os jovens à alguma atividade de movimento, mas sim oferecer-lhes o acesso a um amplo acervo cultural, de uma dimensão específica da cultura, das manifestações expressas pela motricidade humana. Essas manifestações precisam ter como resultado os conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade e que necessitam ser organizados e transmitidos para os estudantes na escola, nas quais os corpos e suas práticas expressam a sociedade em que estão inseridos.

De acordo como o RCNEI (Brasil, 1998), a Cultura Corporal é constituída a partir das diferentes maneiras de andar, correr e saltar. Também é resultado das interações sociais e das relações do ser humano com o meio, construídos diante das

necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas, historicamente construídas, pelas diferentes culturas e incorporados aos comportamentos da humanidade.

As crianças se apropriam e ampliam o repertório da Cultura Corporal no contato com o meio no qual estão inseridas, através do brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos. Assim, cabe às instituições de Educação Infantil proporcionar um ambiente rico e desafiador que possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca das próprias crianças, dos outros e do meio em que vivem (BRASIL, 1998).

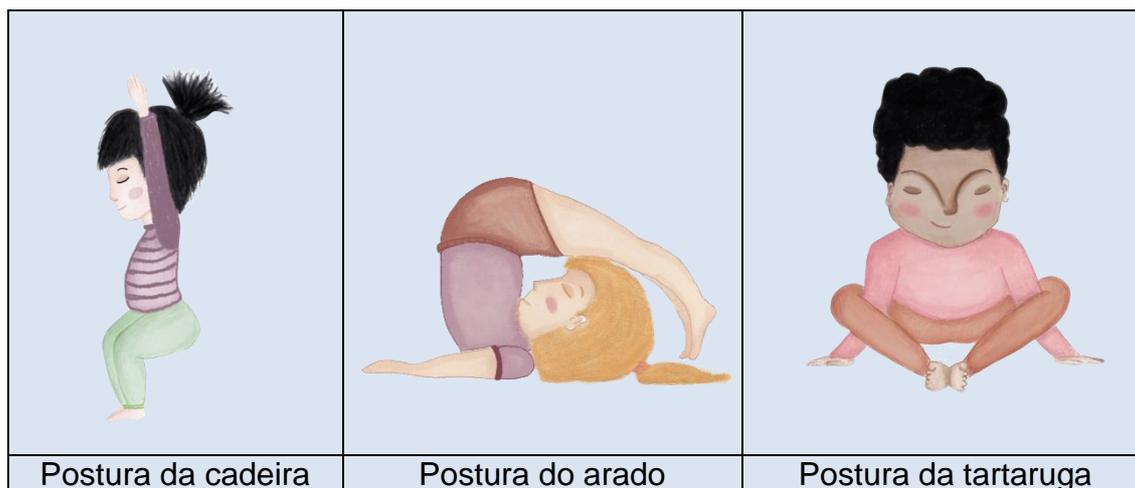
As atividades desenvolvidas no projeto analisado, foram organizadas no formato de planos de aula, tendo conteúdos, objetivos específicos, recursos didático-metodológicos, recursos, avaliação e relatório de registro para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Algumas das atividades propostas foram construídas no projeto “Corporeidade e loga na Escola”, outras, no entanto, foram reformuladas e criadas, conforme as necessidades da turma.

Os conteúdos trabalhados foram escolhidos após um estudo de toda história e filosofia do Yoga, proporcionado pelo curso de formação “Corporeidade e loga na Escola”, e se basearam nos oito passos, descritos no Yoga *Sutra* de Patanjali e nas contribuições do livro *Yoga na Educação: integrando corpo e mente na sala de aula*, escrito por Micheline Flak e Jacques de Coulon (2007).

Dentre os oito passos descritos por Patanjali, seis foram escolhidos para serem desenvolvidos e conduzidos pelo professor como conteúdo do projeto, sendo eles: *yamas*, *nyamas*, *ásana*, *pranayama*, *pratyahara*, *dharana*, a partir daí os passos *Dhyana* e o *Samadhi* a criança irá experimentar por si próprio. Dentre os quais, temos os *ásanas*, que são as posturas do Yoga. Por meio delas são representados, juntamente com o corpo, vários elementos da natureza, animais e objetos, configurando a linguagem corporal do Yoga. Ainda que elas possuam uma nomenclatura própria, com origem no sânscrito, são popularmente conhecidas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Ásanas para crianças

		
<p>Postura do Sapo</p>	<p>Postura da Borboleta</p>	<p>Postura da árvore</p>
		
<p>Postura da montanha</p>	<p>Postura Cobra</p>	<p>Postura da semente</p>
		
<p>Postura do observador</p>	<p>Postura da Avestruz</p>	<p>Postura da Girafa</p>



Fonte: Ilustrações Katherine Perches.

Diante de todas estas possibilidades de manifestações e experiências corporais, propomos os seguintes objetivos específicos: a) expressar-se corporalmente por meio dos *ásanas*; b) construir uma linguagem corporal, utilizando os diferentes *ásanas* do Yoga; c) desafiar-se corporalmente, realizando diferentes *ásanas* (limites e desafios); d) identificar os limites e o esforço necessário para a realização dos *ásanas*; e) desenvolver o autocontrole do próprio corpo e do movimento ao realizar os *ásanas*; f) explorar a imaginação e a representação de elementos da natureza, animais e objetos, com diferentes *ásanas*.

Pranayamas, as práticas de controle da respiração, foram desenvolvidos com os seguintes objetivos específicos: a) perceber a respiração, o caminho do ar pelo seu corpo; b) controlar a respiração, inalar e exalar, fazer pausas (prender a respiração); c) utilizar a respiração consciente para buscar o equilíbrio e a calma nas tomadas de decisão.

Pratyahara são as práticas de relaxamento, que buscaram atingir os seguintes objetivos: a) restringir a atenção, reduzir os excessos de informações presentes no ambiente e relaxar; b) conter os sentidos e relaxar; c) desenvolver o autocontrole de conduta; d) perceber a si mesmo.

Dharana são as práticas de concentração, que buscaram alcançar os seguintes objetivos específicos: a) desenvolver a atenção, manter o foco em apenas um ponto ou objeto, mantendo os sentidos sob controle; b) perceber e focar no próprio corpo: respiração, batimentos do coração, especificidades do corpo próprio, dentre outros.

Outros dois conteúdos propostos são os *yamas* e os *nyamas*. Eles são considerados os princípios éticos e morais do Yoga (TAIMNI, 1996; MEHTA, 1995).

São as diretrizes para o modo de viver do Yoga, em que os indivíduos livres tomam posse de suas vidas e ganham as habilidades para realizar as escolhas com atitude, pensamento e ação.

Os *yamas* indicam prescrições no comportamento, como a não violência, não mentir, não roubar, desapego e não desvirtuar. Para que eles fossem alcançados durante o projeto, foram assumidos o seguinte objetivo específico: criar momentos de reflexão durante a contação de histórias, atitudes e comportamentos nos jogos e brincadeiras, controle de conduta, comportamentos e atitudes prejudiciais a si mesmo, ao outro, à natureza e à sociedade. Já os *nyamas*, apontam prescrições no modo de agir como purificação, disciplina, esforço sobre si próprio, autoestudo e autoentrega. E, para serem alcançados, assumem como objetivo específico a criação de momentos de reflexão durante as histórias, atitudes e comportamentos durante os jogos e as brincadeiras sobre as prescrições/regras relacionadas a si mesmo, buscando o aprimoramento pessoal.

O ensino dos *yamas* e *nyamas* não se limitaram a alguns minutos de aula com a imposição de regras de condutas morais. Foram criados espaços de reflexões e discussões significativos, onde as crianças puderam dizer o que sentem e o que pensam e, apenas assim, tomar suas decisões, buscando um melhor convívio em sociedade, de forma consciente, em prol do bem comum.

Esses espaços foram criados de maneira lúdica e articulados com os demais conteúdos do projeto. Assim, no desenvolvimento das atividades com os *ásanas*, *pranayamas*, *pratyahara* e *dharana*, utilizando histórias, músicas, sons da natureza, som de animais, jogos e brincadeiras, elementos lúdicos e elementos da natureza, as reflexões sobre os *yamas* e os *nyamas* eram construídas, e as decisões sobre os comportamentos individuais e coletivos eram construídas no grupo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNI esclarece que as “orientações didáticas são subsídios que remetem ao “como fazer” à intervenção direta do professor na promoção de atividades e cuidados alinhados com uma concepção de criança e de educação”, estão situadas entre as intenções educativas e a prática pedagógica (BRASIL, 1998, v.1, p. 54).

No Projeto os recursos didático-metodológicos foram definidos com o propósito de criar um sentido para as expressividades corporais, propostos nas práticas de Yoga e desenvolvidas de forma lúdica, respeitando-se, assim, o desenvolvimento infantil, e isto por meio de: a) leitura e imitação dos personagens e elementos da narrativa de

diversos gêneros textuais como contos, histórias construídas pela professora utilizando elementos da natureza e animais diversos, histórias infantis diversas e fábulas; b) refletir sobre as histórias, os comportamentos e os valores; c) desenhar as histórias e seus personagens; d) recontar as histórias; e) brincadeiras de roda imitando os personagens que aparecem nas músicas, do domínio das crianças, disponíveis no campo da educação; f) rastejar como a cobra com a música *A cobra não tem pé*; g) imitar o som das abelhas, o rugido do leão e o guizo da cobra; h) imitar o barulho do vento; i) observar o próprio corpo, relaxando com músicas calmas e sons da natureza; j) respirando como as ondas do mar com *A história do barquinho*; k) trilha com *ásanas*; l) desafio dos *ásanas*; m) desafio dado do Yoga; n) jogo da memória com *ásanas*; o) brincadeiras como *Pega o rabo do gato*; p) estátua do Yoga; q) *pegásana*; r) corrida de bolinhas de papel; s) respirando com a mola maluca; t) momentos de observação e reflexão sobre os comportamentos e atitudes durante os jogos e brincadeiras.

Para o desenvolvimento das atividades foram utilizados os seguintes recursos: livros infantis diversos; rádios, cds, dvd's, *pen drives* com músicas variadas; barquinho de dobradura, bolinha de papel; mola maluca; dado com *ásanas*; cartinhas com *ásanas*; elementos da natureza; papel sulfite, lápis de cor, canetinha.

A avaliação deste processo de ensino e aprendizagem foi realizada em três etapas. A primeira etapa aconteceu durante o processo, ao longo das histórias, atividades e discussões realizadas no projeto; na execução dos jogos e brincadeiras; por meio de registro com desenhos e fotos. A segunda etapa ocorreu no dia a dia, nos comportamentos e atitudes nas relações com o grupo, com os funcionários da escola e relatos da família. Terceira etapa cumpriu-se na avaliação final, por meio de relatórios de atividades, portfólios de fotos e desenhos.

A seguir evidenciamos como o projeto foi planejado e organizado com recursos didático-metodológicos, recursos e avaliação, conforme expostos no Quadro 2:

Quadro 3 – Projeto “Yoga na Educação Infantil” – recursos didático-metodológicos, recursos e avaliação

Recursos didático-metodológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Imitação dos personagens e elementos da narrativa de diversos gêneros textuais como contos, histórias construídas pela professora utilizando elementos da natureza e animais diversos, histórias infantis diversas e fábulas; • Refletir sobre as histórias, os comportamentos e os valores;

<ul style="list-style-type: none"> • Desenhar as histórias e seus personagens; • Recontar as histórias; • Brincadeiras de roda, onde os participantes imitam os personagens que aparecem nas músicas: de domínio das crianças, disponíveis no campo da educação; • Rastejar como a cobra com a música <i>A cobra não tem pé</i>; • Imitar o som das abelhas, o rugido do leão e o guizo da cobra; • Imitar o barulho do vento; • Observar o próprio corpo, relaxando com músicas calmas e sons da natureza; • Respirando como as ondas do mar com A história do barquinho. • Trilha com <i>ásanas</i>; • Desafio dos <i>ásanas</i>; • Desafio dado do Yoga; • Jogo da memória com <i>ásanas</i>; • Brincadeiras como <i>Pega o rabo do gato</i>; • Estátua Yoga; • Pega <i>ásana</i>; • Corrida de bolinhas de papel; • Respirando com a mola maluca; • Momentos de observação e reflexão sobre os comportamentos e atitudes durante os jogos e brincadeiras.
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Livros infantis diversos; • Rádios, cd's, dvd's, <i>pen drives</i> com músicas variadas; • Barquinho de dobradura, bolinha de papel; • Mola maluca; • Dado com <i>ásanas</i>; • Cartinhas com <i>ásanas</i>; • Elementos da natureza; • Papel sulfite, lápis de cor, canetinha.
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Durante o processo: <ul style="list-style-type: none"> - ao longo das histórias, atividades e discussões realizadas no projeto; - execução dos jogos e brincadeiras; • No dia a dia: <ul style="list-style-type: none"> - comportamentos e atitudes nas relações com o grupo, funcionários e com a escola; • Registro <ul style="list-style-type: none"> - desenho; - fotos; • Final <ul style="list-style-type: none"> - relatório de atividades; - portfólios de fotos e desenhos;

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nesses pressupostos, constatamos que o projeto “Yoga na Educação Infantil”, atendendo às especificidades da escola pública de Educação Infantil, estabeleceu como objetivo geral a ampliação das possibilidades de expressão corporal e a formação de valores na infância por meio das aulas de Yoga na Educação Infantil.

Dessa maneira, o projeto oportunizou às crianças desfrutar de toda a riqueza desta forma de manifestação corporal, e oportunizou diversas experiências corporais, bem como as vivências das relações de uns para com os outros, com a natureza, com o mundo e consigo mesmo. Além do mais, construiu diversos momentos de reflexão dos valores, em torno da corporeidade, presentes nas aulas de Yoga. Nesse sentido, o Yoga para crianças no contexto escolar é uma nova manifestação corporal que possibilita trilhar caminhos, colaborando para a formação integral na infância (FARIA *et al.*, 2014).

Constatamos, neste eixo de análise, que ainda que o Yoga não faça parte da maioria dos currículos oficiais da Educação Infantil o projeto “Yoga na Educação Infantil”, estruturado com objetivo geral, objetivos específicos, conteúdos, recursos metodológicos, recursos e avaliação, trouxe contribuições didático-pedagógicas para ensino do Yoga na Educação Infantil e possibilitou a prática de experiências corporais significativas às crianças, bem como a apropriação do patrimônio cultural de diferentes povos.

Na sequência, no segundo eixo de análise, buscamos identificar e refletir sobre as implicações do ensino de Yoga na Educação Infantil para promover o desenvolvimento da corporeidade e a formação de valores na infância.

5.2 Yoga e Educação Infantil: corporeidade e formação de valores na infância

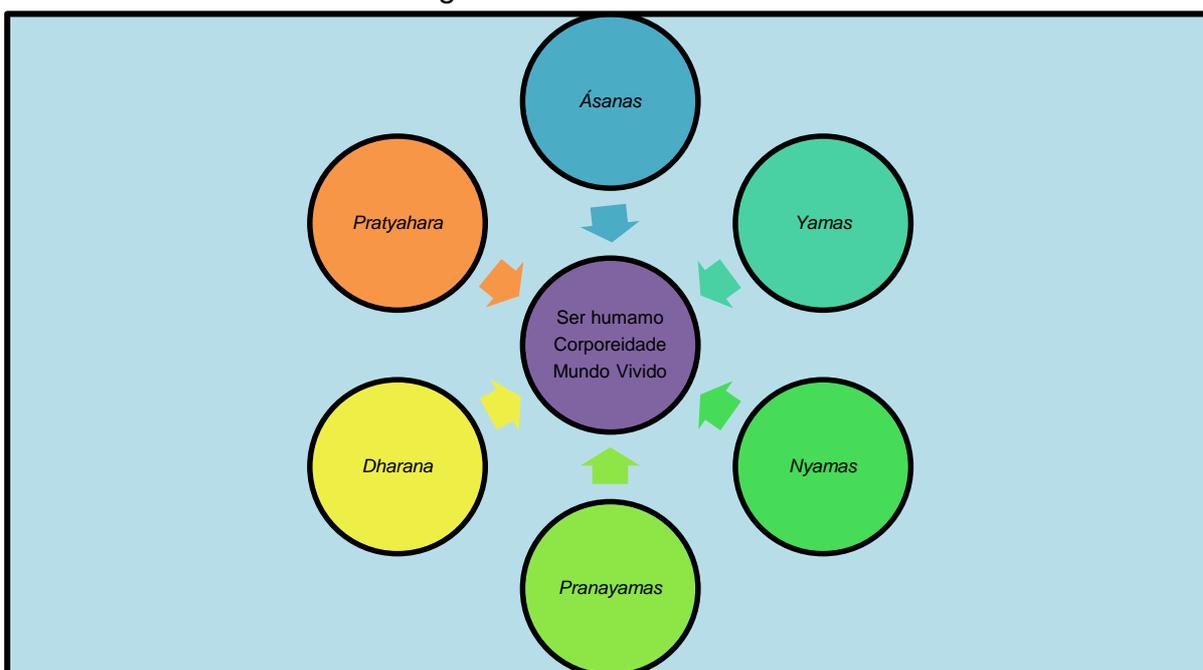
Nesse segundo eixo de análise, identificamos e refletimos sobre as implicações do ensino de Yoga na Educação Infantil para promover o desenvolvimento da corporeidade e a formação de valores das crianças.

Assim como a Proposta, entendemos que não é possível conhecer o mundo somente pelo pensamento, sem recorrer à percepção dos sentidos do nosso corpo, e que seu reconhecimento depende da experimentação desse mundo (BAURU, 2016).

No quadro a seguir, evidenciamos como os passos do Yoga na Educação Infantil convergem para o desenvolvimento da corporeidade, buscando, na sequência,

refletir sobre suas contribuições para ampliar o repertório do mundo vivido peculiar de cada indivíduo, trazendo a riqueza de possibilidades da Cultura Corporal, historicamente construída pela humanidade que, neste esquema, chamaremos de “o mundo de toda gente”.

Quadro 4 – O mundo de toda gente



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como no Yoga Sutra de Patañjali, composto de afirmações aforísticas que, juntas, dão ao leitor como que um “fio” para amarrar as ideias mais importantes, analisamos o processo de ensino e aprendizagem do projeto “Yoga na Educação Infantil”, e organizamos as reflexões nas seguintes categorias: eu me desafio, me conheço e me expesso; eu encontro equilíbrio em meus pensamentos e ações; aprimoramento pessoal; eu me respeito e respeito aos outros, a natureza e o mundo. Em cada categoria de análise pontuamos o que e de qual maneira os conteúdos/passos do Yoga – *yamas*, *nyamas*, *ásana*, *pranayama*, *prathyahara* e *dharana* – abordados no projeto, contribuíram para promover o desenvolvimento da corporeidade e a formação de valores na Educação Infantil.

Salientamos que, como nos passos do Yoga, os conteúdos desenvolvidos não têm uma sequência rígida que deva ser seguida. Embora, em alguns momentos, determinados conteúdos recebam um foco especial, o desenvolvimento de todos eles,

de modo geral, acontecem simultaneamente, já que estão em interação, completando-se e também em construção durante as atividades.

5.2.1 Eu me desafio, me conheço e me expresso

Nesta primeira categoria de análise, reunimos as aprendizagens das crianças, que dizem respeito às possibilidades de conhecimento, expressão e desafios corporais realizados nas práticas de Yoga durante o projeto “Yoga na Educação Infantil”.

No Quadro 5, sistematizamos os conteúdos que foram trabalhados, bem como as contribuições para a aprendizagem das crianças quanto às possibilidades de conhecimento, expressão e desafios corporais.

Quadro 5 – Eu me conheço, me desafio e me expresso

Conteúdos desenvolvidos do Yoga	Aprendizagem da criança
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ásana</i> (posturas); • <i>Yama ahimsa</i> (não violência); • <i>Yama Satya</i> (não roubar); • <i>Nyama Svadhyaya</i> (autoestudo); • <i>Nyama Tapas</i> (disciplina); • <i>Nyama santocha</i> (contentamento); • <i>Pranayamas</i> (controle da respiração); • <i>Pratyahara</i> (percepção de si) • <i>Dharana</i> (concentração) 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência corporal; • Novas possibilidades de expressão; • Linguagem corporal; • Explorar a imaginação; • Controlar a respiração conforme a necessidade; • Respeitar os limites do próprio corpo e com isso respeitar os limites do amigo; • Respeitar as diferenças; • Empenhar-se em suas metas; • Ter satisfação e alegria com as próprias conquistas

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998) as instituições de Educação Infantil em seu dia-a-dia devem contemplar a dimensão subjetiva do movimento, criando possibilidades para que as crianças utilizem gestos, ritmos e posturas para se expressar e se comunicar. Além disso, é possível criar intencionalmente, oportunidades para que as crianças se apropriem dos significados expressivos do movimento. “A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura” (BRASIL, 1998, p. 30).

Aquilo que as crianças mais gostam de fazer é experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, tocar, rolar, pular, “fuxicar”, demonstrando uma energia corporal bastante grande que proporciona o contato consigo, com os objetos, com os signos pertencentes ao contexto cultural e a outros com os quais elas vão tomando contato (SAYÃO, 2002, p. 61).

No projeto analisado, a diversidade dos *ásanas* do Yoga, ofereceram uma riqueza de possibilidades, movimentos, posturas com o corpo. Martins e Cunha (2011) explicam que sem forçar nada, apenas incentivando-a a expandir a criatividade, alongar os músculos, ouvir os próprios sons, cantar e representar personagens, a prática de yoga tem a intenção de canalizar a vitalidade infantil para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

O trabalho educativo possibilita a utilização do movimento como uma forma de linguagem, propiciando à criança a expressão, a comunicação e a socialização (GARANHANI, NADOLNY, 2015). É possível observar nas atividades desenvolvidas no projeto que a cada postura realizada, desenvolvem-se movimentos específicos, como estender os braços, apoiar-se em um pé só, curvar-se para frente ou para trás, equilibrar-se sobre os ombros, de pernas para o alto e exercer a força nos braços ou nas pernas. Enfim, a cada postura as crianças experimentaram uma nova sensação percebida em seus corpos.

As crianças aprenderam os *ásanas* imitando a professora que durante a narrativa de pequenas histórias foi inserindo e fazendo os *ásanas* junto com as crianças, “Era uma vez uma floresta cheia de árvores”, “vamos aprender a postura da árvore?” , “é preciso ficar em um pé só bem grudadinho no chão como se fosse as raízes da árvore”, “nossos braços, são os galhos da árvore, eles nos ajudam a se equilibrar”, “nesta floresta tinha uma montanha”, “vamos fazer a postura da montanha?”, “nesta floresta mora um leão”. Assim no decorrer da história, novos *ásanas* iam surgindo e, com eles, novas formas de expressão eram construídas.

A criança, sujeito histórico, representa singularmente, as diversas manifestações culturais que apreende em suas atividades cotidianas na família, na escola, nas relações que trava com os adultos, com as outras crianças, com o mundo. Quando se expressa, o faz com todo o seu corpo, por intermédio dos gestos, da oralidade.... Ela não é um ser corporal agora e cognitivo depois. Na brincadeira, a criança é um ser único que demonstra, por intermédio de seus movimentos, uma totalidade (SAYÃO, 1999, p. 233).

Ao realizar os *ásanas*, sem forçar a nada miando como um gatinho, latindo como um cachorro ou voando como uma borboleta uma nova linguagem corporal foi construída, pois, ao brincar as crianças representavam os animais, os objetos e os elementos da natureza, querendo sempre transmitir uma mensagem pelas expressões do seu corpo.

Segundo Martins (2015) em seus estudos sobre a corporeidade, “o corpo é o próprio espaço expressivo, que através da sua experiência alcança o mundo percebido, vivido” (MARTINS, 2015, p. 171). A narrativa de histórias feita pela professora, colaboraram com construção de diferentes personagens, representados por meio dos *ásanas* muitos deles sendo animais, objetos e elementos da natureza. Assim, dentre os *ásanas* que as crianças mais gostavam como o cachorro olhando para baixo, o leão, a tartaruga e a cobra, uma nova forma de se expressar foi sendo construída com as crianças e sendo apropriadas por elas.

Na narrativa da história “O passeio na floresta”, surgiam animais como o leão, a tartaruga, o sapo, a cobra. As crianças se divertiam e incorporavam os personagens. Ao realizar o *ásana* do leão, por exemplo – um dos *ásanas* que as crianças mais gostavam – elas rugiam e impunham suas presenças, estufando seus peitos e, deste modo, demonstravam toda a força do animal considerado o rei da selva, “eu sou o rei da floresta”. Na representação, elas experimentaram o poder e a superioridade deste animal selvagem e sentiram e demonstraram toda essa força presente em seus próprios corpos. O grande desafio do *ásana* do leão às crianças era que elas ficassem com os olhos direcionados à ponta do nariz, mostrando a língua ao rugir e inclinando o corpo para frente. Esta experiência desafiadora exigia concentração e percepção dos movimentos que deveriam ser realizados. Olhar a ponta do nariz não era nada fácil, “professora eu estou olhando para o meu nariz?”, como as crianças não se viam ao realizarem as posturas, a percepção corporal era a responsável para perceber a imagem construída e expressa construindo e expressando, sendo, então, muitas vezes, motivo de risos e alegria entre as crianças, que tão logo voltavam com a postura de imponência do leão.

As crianças se expressaram com energia e se movimentam em suas relações e comunicações. É preciso garantir às crianças, atividades que permitam a exploração e a descoberta pessoal, oportunizando desafios adaptados às suas capacidades e habilidades (GARANHANI, NADOLNY, 2015).

A percepção dos diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças pelo professor, poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras (RCNEI, 1998, v. 3, p. 39).

Segundo os RCNEI (1998) “as brincadeiras e jogos envolvem a descoberta e a exploração de capacidades físicas e a expressão de emoções, afetos e sentimentos” (RCNEI, 1998, v.3, p. 37). Na atividade de desafio com o dado, foram construídos dois dados com seis faces; cada uma dessas faces traziam uma postura diferente do Yoga. A princípio, o desafio era aprender as posturas. Assim, cada vez que o dado era lançado, aparecia a face da postura que devia ser nomeada em voz alta e realizada por todas as crianças. Com o passar do tempo, um novo dado foi inserido, com posturas mais elaboradas, exigindo, então, maior concentração das crianças para a realização dos desafios. Nesta situação, a proposta era desafiar a si próprio ou desafiar os amigos, sempre respeitando os próprios limites e os limites dos companheiros.

Dentre as posturas desafiadoras que compunham o dado, a do camelo se destacava. Aqui a criança se apoiava em seus joelhos, inclinando a cabeça e o corpo para trás, com a intenção de levar as mãos para tocar os pés. Aos poucos, elas foram se desafiando “estou quase conseguindo pegar meu pé”. Primeiramente, olhavam o desenho do dado. Depois, observavam atentas às realizações das posturas pelos amigos, para, em seguida, criarem coragem de se aventurar nessa experiência, comentários como “consegui” e “eu consigo fazer só até aqui”, “as pessoas são diferentes cada uma faz do seu jeito” eram comuns entre as crianças. As crianças eram sempre acompanhadas e amparadas durante os desafios corporais, “me ajuda professora”, “vamos dar as mãos?”, até que pudessem realizá-los com maior domínio e segurança possível.

As crianças estavam sempre procurando uma maneira de se desafiarem corporalmente. Frequentemente, faziam isso durante a atividade ao ar livre no parque, solicitando o dado com os *ásanas* para brincarem livremente no gramado com os amigos, logo que o dado era lançado já nomeavam as posturas, “postura do gato”, “a essa é muito fácil”, “postura do cachorro”, “eu adoro a postura da borboleta”, muitas vezes até se exibiam “olha a minha árvore”, “meu leão é muito forte”.

De acordo com Nóbrega (2007) é do corpo que nos permite imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher. A música foi um outro elemento motivador das atividades. Ouvindo e cantando a música *Toc, toc, o ásana* da tartaruga ofereceu diferentes níveis de desafios corporais que puderam ser explorados pelas crianças, pois, este *ásana* podia ser realizado pelas crianças sentadas no chão, com os pés unidos e joelhos afastados, inclinando seus corpos como conchas para frente, passando as mãos por baixo das pernas e tentando tocar a cabeça nos pés ou enlaçando os braços atrás das costas. No grupo, durante a realização da atividade, cada criança realizava o *ásana* da tartaruga, respeitando os limites estabelecidos por elas mesmas “eu consigo colocar os braços até aqui”. Olhar o amigo realizando a postura em um nível diferente de dificuldade, fazia com que as crianças percebessem novas possibilidades de movimento com o corpo, o que as motivavam ainda mais para se desafiarem corporalmente, “nossa como é que ela consegue colocar a cabeça até no pé?”, “vou tentar também”, “a eu consigo até aqui”, a fala da professora orientava a respiração para buscar o foco na atividade e ir um pouquinho mais além, “respira”, “quer tentar mais uma vez?”, “vá até onde você consegue”.

Durante as tentativas, seus próprios corpos diziam se elas deveriam continuar ou parar com a atividade, “é importante criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais” (RCNEI, 1998, v. 2, p. 30). Era comum as crianças falarem que não conseguiam fazer de outras maneiras e que necessitavam treinar mais as posturas. Não havia disputas entre elas, nem comentários – como, por exemplo, uma criança dizendo ser melhor que outra por realizar ou não determinado movimento.

As crianças percebiam em seus corpos os próprios limites e potencialidades, respeitando, assim, os limites e as potencialidades dos amigos também. Seguidamente, as crianças apreciavam as posturas realizadas pelos colegas, e até mesmo ajudavam uns aos outros.

As crianças vão, gradualmente, percebendo-se e percebendo os outros como diferentes, permitindo que possam acionar seus próprios recursos, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia (BRASIL, 1998, v. 2, p. 14).

Nas posturas de equilíbrio, como a da árvore, por exemplo, as crianças se desafiaram a se equilibrarem com apenas um dos pés, apoiando o outro pé sobre aquele que estava apoiado no chão, no joelho ou na parte interna da coxa. Algumas vezes, uma mão amiga incentivava e ajudava, quando necessário. Na postura da árvore as crianças se uniam de braços dados e compartilhavam a mesma postura, um ajudando ao outro a fim de que encontrassem o equilíbrio. Destarte, a conquista não era solitária e individual, mas coletiva, e contagiava todo o grupo. Assim, as crianças se dispunham a ajudar os amigos, logo que percebiam que algumas delas passavam por dificuldades.

Na postura da árvore, por exemplo, ficava evidente nas crianças a necessidade de prestar atenção na respiração, pois, reiteradamente elas prendiam o ar, e ficavam se remexendo para se equilibrar, como se ele pudesse mantê-las imóveis por algum tempo. A sensação de alívio era demonstrada na fala das crianças, “ufa”. No entanto, com a orientação do professor “respira”, logo percebiam que era preciso respirar e deixar fluir o ar para encontrarem o equilíbrio, não sendo mantidas um controle rígido e imóvel, mas sim por uma postura consciente, em que a respiração poderia fluir mansamente.

Ao finalizarmos esta categoria de análise, constatamos que as práticas do Yoga realizadas com a interpretação de histórias, músicas, jogos e brincadeiras, além de despertarem a imaginação das crianças, contribuíram para novas possibilidades e desafios nas expressões corporais das crianças, e para o desenvolvimento da percepção de cada uma delas.

Os momentos de conversas e reflexões garantiram um espaço de fala para as crianças, permitindo que elas nomeassem suas percepções, sentimentos, anseios e dificuldades. Esse contexto mostrou, para as crianças, a necessidade de respeitarem os limites e de se dedicarem às possibilidades, tanto de si próprias quanto de seus amigos.

5.2.2 Eu encontro equilíbrio em meus pensamentos e ações

Nesta segunda categoria de análise, agregamos as aprendizagens das crianças quanto ao autoconhecimento, diante das próprias necessidades de controlar os impulsos, aquietar os pensamentos e alcançar o equilíbrio. Demonstraremos, na

sequência, a maneira como os conteúdos foram trabalhados nas atividades e como eles contribuíram para as aprendizagens das crianças.

No quadro 6 abaixo apontamos os conteúdos trabalhados e quais foram as contribuições para a aprendizagem das crianças no que se referem ao autoconhecimento, a fim de controlar seus impulsos, aquietar seus pensamentos e alcançar o equilíbrio.

Quadro 6 – Eu encontro equilíbrio em meus pensamentos e ações

Conteúdos desenvolvidos do Yoga	Aprendizagem da criança
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pranayama</i> (controle da respiração); • <i>Ásanas</i> (posturas); • <i>Yama</i>; • <i>Aparigraha</i> (desapego); • <i>Ahimsa</i> (não violência); • <i>Nyama</i>; • <i>Saucha</i> (purificação); • <i>Santosha</i> (contentamento); • <i>Pratyahara</i> (controle dos sentidos, voltar-se para si mesmo); • <i>Dharana</i> (concentração, foco no momento presente) 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência da respiração • Conhecer a si mesmo • Viver o momento presente • Pausas são necessárias • Acabar as flutuações da mente • Respeitar seus limites. • Tomar decisões pensadas

Fonte: Elaborado pela autora.

O corpo está em constante movimento e interação com as pessoas e com o mundo, de forma que milhares de informações são percebidas pelo indivíduo a todo instante. Para encontrar clareza nas tomadas de decisões, existem momentos que precisamos de pausas, de focar a atenção no momento presente, distanciando-nos das perturbações, a fim de encontrar a calma e o equilíbrio nos pensamentos e ações.

Segundo Feuerstein (2006), Patañjali simplesmente define o Yoga como a restrição das flutuações da mente. A aprendizagem dos *pranayamas* (controle da respiração) nos ensina a controlar a respiração, sendo uma maneira de encontrar o equilíbrio, buscar a calma e o autocontrole.

Representar experiências observadas e vividas por meio do movimento pode se transformar numa atividade bastante divertida e significativa para as crianças. Derreter como um sorvete, flutuar como um floco de algodão, balançar como as folhas de uma árvore, correr como um rio, voar como uma gaivota, cair como um raio etc., são exercícios de imaginação e criatividade que reiteram a importância do movimento para expressar e comunicar ideias e emoções (BRASIL, 1998, v. 3, p. 33).

Segundo o RCNEI (1998) podem ser trabalhados com as crianças o reconhecimento dos sinais vitais e suas alterações, como a respiração, os batimentos cardíacos, assim como as sensações de prazer. No projeto de ensino analisado, as atividades específicas com *pranayamas*, como a do “Barquinho viajante”, ajudaram as crianças a perceberem o caminho do ar em seus corpos, os diferentes ritmos produzidos através da inalação e exalação e a descobrir a calma e o equilíbrio em momentos de tensão.

De acordo com Silveira (2012) a “utilização da narrativa para melhorar a compreensão do *ásana* ou do *pranayama* incentiva a criança a desenvolver a imaginação e a vivenciar mais eficientemente aspectos da prática” (SILVEIRA, 2012, p. 183). Na atividade do “Barquinho viajante”, as crianças – após confeccionarem um barquinho de papel, com a ajuda da professora –, deitaram-se no chão, em um local agradável, e acompanharam a narrativa das aventuras do barquinho, tendo um barquinho em cima de suas barrigas. Posteriormente, foi solicitado para que cada criança fechasse seus olhos e prestassem atenção na sua respiração, bem como no barquinho que estava em cima da barriga. Logo, as crianças perceberam que toda vez que inalavam a barriga enchia de ar e, ao exalar, esvaziavam-se, criando movimentos parecidos com os das ondas do mar, onde o barquinho navega.

Para Silveira (2012) privilegiar as atividades lúdicas na prática do Yoga, pode aumentar o interesse e envolvimento das crianças.

Garantindo as possibilidades de brincar, imaginar, a criança toma ciência do seu corpo, a flexibilidade que a criança demonstra é mantida e passa a respeitar seu corpo, numa vivência integrada com a consciência de si mesma, como ser integral. Da mesma forma e visando ao mesmo objetivo, ela desenvolve a consciência da unidade com o outro, é incentivada a respeitar o outro, internalizando o sentido da palavra Yoga (SILVEIRA, 2012, p. 181).

Durante a narrativa da história, expomos o cenário onde o barquinho velejava: “com o sol brilhando o barquinho velejava calmamente”, “o vento soprava mansinho”. Dessa forma, as crianças imaginavam e se despertavam para as percepções e as sensações em seus corpos, era possível observar a barriga das crianças subindo e descendo lentamente. Suas respirações se mantiveram em um ritmo tranquilo, e as crianças ficaram concentradas e relaxadas, preocupadas somente em manter a respiração lenta e calma para que o barquinho não caísse.

Entretanto, durante a viagem do barquinho o cenário muda. O sol é encoberto por grandes nuvens negras e começa a chover, as ondas do mar se agitam, como nossos pensamentos em momentos de tensão. Nesse momento as crianças aceleram a respiração, e as ondas do mar também aceleram, ficando muito difícil do barquinho ter o controle da situação – às vezes as crianças até colocavam a mão sobre o barquinho, para ele não cair. Com a respiração calma, as águas foram se acalmando, ficando mais fácil de velejar, e o barquinho pôde voltar para casa com bastante tranquilidade.

Nesta atividade, as crianças perceberam e aprenderam a necessidade do controle através da respiração, para não deixarem o barquinho cair, ao final da narrativa questionados sobre a experiência vivenciada, relatos como: “dava muito medo e nervoso quando ia chover”, “a gente respira rápido e parece que o barquinho vai cair”, “quando a chuva passa o barquinho fica mais feliz”. Esse aprendizado foi importante para as crianças, que eram frequentemente lembradas de momentos de conflito ou tensão, tais como desentendimentos entre os amigos, momentos de dor, por queda ou trombada, dificuldades ao realizar uma atividade, ou até mesmo, o choro na despedida dos pais na entrada da escola. Assim como o barquinho com as tormentas nas ondas do mar, perceberam que era necessário se acalmarem, acalmando, assim, a respiração, em situações agitadas ou difíceis.

Nessas situações de tensão, era solicitado para que as crianças colocassem suas mãos sobre a barriga e respirassem calmamente, prestando atenção no caminho do ar passando pelo corpo. Deste modo, elas para que percebiam, com calma e clareza, o que estava acontecendo, para que depois resolvessem o problema.

De acordo com Sayão (2002) o contato com diferentes materiais permite uma riqueza de criação para as crianças na Educação Infantil, porém a autora relata que apenas disponibilizar materiais não é o suficiente, “elas precisam explorar os brinquedos produzidos pelos adultos, pois é desta experiência que elas “tiram” as idéias para suas novas criações (SAYÃO, 2002, p. 63, grifo do autor).

A atividade com a mola maluca também colaborou para as crianças aprenderem a controlar a respiração. Nessa atividade, depois delas explorarem livremente a mola, foi solicitado para que coordenassem suas respirações com a mola, passar o objeto de uma mão, para outra criança inalar e exalar simultaneamente. No início a respiração era lenta, depois, conforme a velocidade da passagem da mola de

uma mão para outra, a respiração acelerava, até que a respirar novamente se acalmava, finalizando a brincadeira.

Não apenas os conflitos nas relações causam desconforto e tensão, mas, também, o excesso de informações, a correria do dia a dia e os pensamentos acelerados. Tudo isso pode contribuir para desassossego, impaciência e esgotamento. No interior da sala de aula, onde há conversas das próprias crianças e barulhos externos, as atividades exigiam maior concentração. Havia momentos, por exemplo, pelos quais as crianças ficavam impacientes. Em um contexto como esse, para que os pensamentos se aquietarem, e a energia pudesse ser recarregada, pausas e relaxamentos foram necessários. Os sentidos também precisavam estar sob controle para não causar irritação e inundar o corpo tomando toda sua energia, deixando-o instável e desequilibrado. As atividades de *pratyahara* (controle dos sentidos/relaxamento) foram realizadas quando a ansiedade tomava conta da turma, depois de uma atividade extenuante ou para que elas se auto percebessem.

De acordo Martins e Cunha (2011) as aulas de Yoga podem ser preparadas com o objetivo de oferecer momentos de interação social entre os colegas, e momentos de concentração e contemplação, alternando posturas ativas e passivas, “ao apreciar, por exemplo, uma flor, olhar com a tenção para a chama de uma vela ou ouvir os sons dos pássaros, da água, da natureza – vivenciados através da música ou ao ar livre. Há um tempo para tudo” (MARTINS; CUNHA, 2011, p. 4).

Para realizar as atividades de relaxamento, foi feita a escolha de um ambiente harmonioso, em contato com elementos da natureza como árvores, plantas, flores, sol, vento e os pássaros, colaborando para a construção de um ambiente agradável para relaxar. No entanto, conforme a disponibilidade de espaço, esse ambiente também poderia ser criado dentro da sala de aula, sabendo que o mais importante é encontrarmos espaços para a realização das pausas. Segundo Flak e Coulon (2007) “os períodos de relaxamento inseridos nas aulas em diferentes formas são paradas durante as quais o cérebro pode digerir e assimilar as informações recebidas” (FLAK; COULON, 2007, p. 56).

Essas atividades podem ser incrementadas com as crianças sentadas em uma cadeira ou na postura de meditação (com as pernas cruzadas e as mãos de palmas para cima sobre joelhos) ou deitadas no chão na postura do cadáver (deitados com a barriga para cima, com o corpo entregue ao solo). As músicas e os sons, bem como os elementos da natureza, sempre estiveram presentes nesse tipo de atividade. As

primeiras atividades foram realizadas na quadra da escola. O relaxamento foi direcionado, solicitando apenas que as crianças deitassem e soltassem seus corpos no solo, prestando atenção apenas no barulho do vento sobre as folhas das árvores, no canto dos pássaros e no sol sobre suas peles.

Na sala de aula, a música com sons da natureza, como as ondas do mar, a água correndo no rio, barulho de cachoeira, chuva no telhado, vento nas árvores e pássaros cantando criavam o ambiente agradável e acolhedor para o relaxamento.

Com a música *Voo do beija-flor*, de Elisa Cristal, que traz uma letra significativa para nossa proposta,² e uma melodia harmoniosa e serena, as crianças, como um beija-flor, mergulhavam no voo interior e percebiam a si mesmas. A respiração rapidamente se acalmava, o corpo era levado a um estado de entrega, sendo possível observar que não havia resistência em ficar deitado/sentado. Neste estado, as crianças soltavam o corpo e relaxavam.

Logo depois dessas atividades, notava-se a serenidade no semblante das crianças. Elas conseguiam deixar de lado toda a agitação presente até o momento na sala de aula, assim como as inquietações que as perturbavam. Entregando o corpo no solo, elas acalmavam a respiração e relaxavam.

Nesta segunda categoria de análise, concluímos que as atividades de observação e controle da respiração imitaram as ondas do mar com a barriga, na história do barquinho, e também o movimento da mola maluca. Mas, também, contribuiu para que as crianças apenas relaxassem ao ouvir as músicas calmas, os sons da natureza ou, mesmo durante a realização dos *ásanas*, ao interpretar uma história, brincar com um jogo ou uma brincadeira, elas criam momentos possíveis de observação e autoconhecimento. Estes conhecimentos permitiram que crianças aquietassem seus pensamentos, acalmando e encontrando o equilíbrio e o pertencimento no momento presente, de modo que essas aprendizagens foram transferidas para as diversas situações de agitação do dia a dia das crianças.

² Um trecho da letra *Voo do beija-flor*, de Elisa Cristal, diz: “Voo silencioso do mistério do amor/Fecho os olhos para ver aonde vou/Voar pelo infinito daquilo que eu sou (Desvendar/mergulhar) o oceano interior/ Beija-flor me leva”.

5.2.3 Aprimoramento pessoal

Nesta terceira categoria de análise, agregamos as aprendizagens das crianças que se referem ao contentamento, autocontrole, concentração, autoestudo e determinação para alcançar seu aprimoramento pessoal. Sistematizamos, no Quadro 7, a forma como os conteúdos foram trabalhados e de que maneira eles contribuíram para as aprendizagens das crianças.

Quadro 7 – Aprimoramento pessoal

Conteúdos desenvolvidos do yoga	Aprendizagem da criança
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pratyahara</i> (controle dos sentidos, voltar-se para si mesmo); • <i>Ásanas</i> (posturas); • <i>Pranayamas</i> (controle da respiração); • <i>dharana</i> (concentração, foco no momento presente); • <i>Nyama svadhyaya</i> (conhecimento de si); • <i>Nyama saucha</i> (purificação, limpeza); • <i>Nyama tapas</i> (autodomínio); • <i>Nyama santocha</i> (contentamento). 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentração; • Determinação, esforço sobre si; • Autoestima; • Dedicção para concluir uma tarefa; • Auto estudo; • Controlar os sentidos; • Satisfação/alegria.

Fonte: Elaborado pela autora.

São inúmeras as contribuições do Yoga para o aprimoramento pessoal. Pode-se dizer que está presente em todos os conteúdos e atividades desenvolvidas no projeto com as crianças.

Após conhecermos as duas categorias que colaboraram com isso. Agora iremos avançar um pouco mais e adentrarmos nas prescrições quanto ao modo de agir, relacionados à disciplina, esforço sobre si próprio, autoestudo, contentamento/satisfação, conquista pessoal, que influenciaram as relações das crianças consigo próprias, com os outros e com o mundo.

De acordo o RCNEI (1998), a autoestima das crianças é desenvolvida a partir da confiança e estima que se tem por ela.

É importante criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais. Da mesma forma, ouvir as falas das crianças, compreendendo o que elas estão querendo comunicar, fortalece a sua autoconfiança (BRASIL, 1998, v. 2, p. 30).

Durante as atividades com histórias, músicas, jogos e brincadeiras, surgiram vários momentos de reflexão, relacionados às atitudes e comportamentos das crianças. As histórias da floresta proporcionaram a aprendizagem dos *ásanas* e, para cada personagem que surgia na história, um novo *ásana* era representado pelas crianças. A realização de cada *ásana* foi um desafio para elas, pois, ao realizarem cada postura, buscavam encontrar a maneira mais confortável e estável possível, permanecendo nela por algumas respirações, a fala da professora incentivava a execução e permanência nas posturas, “cada um faz do seu jeito”, “só mais uma respiração, você consegue”. Mesmo nas posturas mais simples, como a da montanha – as crianças ficavam em pé, com os braços relaxados ao longo do corpo – exigia esforço e empenho das crianças. Vários elementos ficavam alinhados com a execução do *ásana*: a respiração profunda e concentrada, os sentidos sob controle e atenção focada.

No *ásana* do tigre, por exemplo, o empenho e a dedicação foram bem nítidos, pois, as crianças, ao ficarem na posição de quatro apoios no chão, elevaram os membros de forma alternada (braço direito e a perna esquerda, depois braço esquerdo e perna direita). Durante essa busca pessoal as crianças percebem seus próprios corpos, concentrando-se nas posturas a serem realizadas, e encontrando aos poucos o ponto de equilíbrio e a maneira mais confortável para se manterem nessa postura por alguns minutos.

Os recursos de contenção motora, por sua vez, se traduzem no aumento do tempo que a criança consegue manter-se numa mesma posição. Vale destacar o enorme esforço que tal aprendizado exige da criança, já que, quando o corpo está parado, ocorre intensa atividade muscular para mantê-lo na mesma postura. Do ponto de vista da atividade muscular, os recursos de expressividade correspondem a variações do tônus (grau de tensão do músculo), que respondem também pelo equilíbrio e sustentação das posturas corporais (BRASIL, 1998, v.3, p. 24).

Na brincadeira da estátua a tensão era um pouco maior, pois, diferente da representação do *ásanas* nas histórias, agora as crianças seriam observadas mais atentamente pelos amigos e apontadas por eles, caso se mexessem. Essa brincadeira

foi realizada, cantando a música *Laranja Baiana*, sendo que, ao final da música as crianças teriam que fazer um *ásana* indicado pelo professor ou pelo líder da brincadeira e se manter nele, por algum tempo. Na sequência, o líder da brincadeira observava e apontava quem eram as crianças que estavam se mexendo, “ela mexeu”, e elas se sentavam no chão até a música começar de novo. As indicações também podiam ser feitas, observando a estátua que o líder mais gostasse. Essa brincadeira fazia com que as crianças se empenhassem ainda mais na perfeição das posturas, respeitando seus corpos dentro de seus limites, sendo que todo esforço era considerado uma conquista pessoal, motivo de satisfação e alegria. Para se manterem imóveis, os sentidos têm de estar sob controle. Como nada poderia fazer a estátua se mexer, era necessário que as crianças mantivessem a respiração tranquila. Seguidamente, elas prendiam a respiração para não se mexerem, quando o líder da brincadeira estava por perto.

Na brincadeira do jogo da memória do *Yoga*, a turma foi dividida em duas equipes. As cartas foram dispostas no chão, com os *ásanas* virados para baixo. Cada equipe, uma por vez, viravam duas cartinhas e mostravam-nas para os demais participantes. Quando as posturas eram iguais, os participantes guardavam as cartas, e realizavam o *ásana* que estava na cartinha. Se as posturas fossem diferentes, eles colocavam as cartinhas viradas novamente, e passavam sua vez para o outro grupo. Durante a realização dessa atividade, destacamos o *dharana*, (concentração). As crianças ficaram bem focadas e memorizaram os pares de cada carta, localizando-os, mas, para que isto acontecesse, elas deixaram de lado as conversas e as distrações, exercendo um esforço sobre si mesmas.

Na atividade de corrida das bolinhas, primeiramente as crianças exploraram uma folha de papel, assopraram no ar, equilibraram-na com suas mãos, para, em seguida, amassarem, desamassarem, observarem e finalizarem construindo uma bolinha de papel. Na sequência, foi demarcada a linha de largada e chegada com um traço de giz no chão. Tendo as bolinhas de papel no local adequado, era só assoprar a bolinha, sem colocar as mãos, até que ela atingisse a linha de chegada. As crianças se divertiram muito, e também aprenderam sobre a necessidade do autocontrole e da determinação, pois, quando assopravam as bolinhas, estas saíam do caminho pretendido. Nesta situação, o autocontrole foi determinante para não desistir do objetivo e criar novas estratégias para se manter na corrida.

A concentração não se limita a dedicação para alcançar uma meta, concentrados na observação de uma flor, no canto dos pássaros, nas nuvens do céu, nas batidas do coração ou apenas em sua própria respiração, em meio as atividades do projeto foram oportunizadas às crianças, momentos de quietude e concentração em si mesmo. Flak e Coulon (2007) afirmam que a “concentração de fato apenas é possível quando se consegue unificar as tendências dispersas da mente tendo em vista alcançar um objetivo único e preciso” (FLAK; COULON, 2007, p. 63).

Todas estas experiências de empenho, esforços sobre si, satisfação e autocuidado refletiram nas vivências das crianças, no dia a dia. Logo que elas realizavam atividade que exigiam maior atenção, elas recorriam às estratégias aprendidas, fazendo uso da respiração e do controle dos sentidos, concentrando-se e empenhando-se mais do que o habitual.

Na terceira categoria de análise, averiguamos que atividades como a reflexão e a interpretação de diferentes histórias, brincadeiras como o jogo da memória com *ásanas*, a estátua do Yoga e a corrida de bolinhas, proporcionaram situações em que as crianças se empenharam e necessitaram de autocontrole, concentração, auto estudo e determinação visando o aprimoramento pessoal. Tudo isto exigiu momentos de estudo e dedicação para que elas alcançassem a satisfação, a alegria e o contentamento.

5.2.4 Eu me respeito e respeito aos outros, a natureza e o mundo

Na quarta categoria de análise agregamos as aprendizagens das crianças que se referem aos valores de conduta, e que exigem o cultivo do auto controle, do respeito a si mesmo, aos outros, à natureza e ao mundo, todos construídos no exercício da compaixão, da veracidade, do desprendimento e da partilha. Trataremos sobre a forma que os conteúdos foram trabalhados e de que maneira eles contribuíram para as aprendizagens das crianças.

Quadro 8 – Eu me respeito e respeito aos outros, a natureza e o mundo

Conteúdos desenvolvidos do yoga	Aprendizagem da criança
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ásanas</i> (posturas); • <i>Pranaymas</i> (controle da respiração); • <i>Pratyahara</i> (controle dos sentidos, voltar-se para si mesmo); • <i>Yama aparigraha</i> (desapego); • <i>Yama asteya</i> (não roubar); • <i>Yama satya</i> (não mentir); • <i>Yama ahimsa</i> (não violência). 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrole; • Se colocar no lugar do outro; • Respeitar a si mesmo e aos outros; • Desprendimento/compartilhar; • Compaixão/generosidade • Dizer a verdade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Seja durante as aulas práticas de Yoga ou durante as atividades da rotina escolar, foram identificados diversos momentos de reflexão e discussão sobre o autocontrole, o respeito a si mesmo, o respeito aos outros, a natureza e ao mundo.

Nas atividades com histórias, músicas e brincadeiras durante a representação por meio da realização dos *ásanas*, as crianças experimentaram a necessidade do autocontrole. Elas se dedicaram a fim de encontrar uma maneira confortável para se manter nas posturas, buscavam equilíbrio, concentrando-se na respiração e, aos poucos, conhecendo e descobrindo seus próprios limites e possibilidades.

O RCNEI (1998) afirma que as crianças ao utilizarem a linguagem do faz-de-conta “enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 23).

Durante os jogos e as brincadeiras surgiram reflexões sobre o não roubar. Na brincadeira da estátua do Yoga, logo que as crianças se mexiam, as crianças já falavam “professora ela mexeu”, e assim elas construía experiências sobre o dizer a verdade e concordavam com o amigo quando estes falavam que elas haviam se mexido.

Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça (BRASIL, 1998, v. 2, p. 23).

Através da realização dos *ásanas*, seja pelas habilidades, força ou equilíbrio, o Yoga ensinou às crianças que não haveria problema em cada uma delas ser de um jeito, construindo as posturas no tempo individual. As conversas apontavam que não era necessário se enganar ou enganar os amigos, nem se preocupar com o julgamento das outras pessoas. Diálogos como estes também ajudaram as crianças a olhar o outro/amigo com compaixão, respeitando a individualidade de cada um.

Estas reflexões também reverberaram na rotina escolar e na organização diária. Na sala de aula, cada criança tinha seu estojo, porém, durante as atividades, elas derrubavam e perdiam seus pertences, como: lápis de cor, borrachas, tesouras, colas, dentre outras coisas. Para resolver esse problema, montamos uma caixa de achados e perdidos, deixando-a no cantinho do armário ao alcance de todas as crianças. Foi combinado com elas, o seguinte: sempre que encontrassem alguma coisa perdida nas mesas e no chão da sala, deviam guarda-los na caixinha, e quando percebessem que estava faltando alguma coisa em seu estojo, elas poderiam ir até a caixa e pegar o objeto. Falas como “eu tenho dois lápis rosa, vou colocar um na caixinha”, “está faltando meu lápis vermelho, vou pegar um na caixinha”, achei esta tesoura, não é minha vou guardar na caixinha”, “alguém perdeu uma borracha, eu tenho duas aqui”, são exemplos práticos de como os problemas foram resolvidos falando a verdade sem se prejudicar ou prejudicar o amigo.

A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro (BRASIL, 1998, v. 2, p. 22).

Dessa maneira, com o intuito de oferecer mais situações de reflexão, e intensificar as discussões, foram elaboradas atividades com as fábulas. Na fábula “A lebre e a tartaruga”, além dos desafios pessoais na representação da história por meio dos *ásanas*, temos uma narrativa que trata sobre uma disputa que aconteceu durante uma corrida na floresta – entre a lebre, considerada um animal muito veloz e a tartaruga considerada muito lenta.

Essa disputa levantou alguns questionamentos, como: onde a história aconteceu?; quem eram os personagens da história?; quais eram as características

dos personagens?; qual o percurso da corrida?; quais os participantes da corrida?; Por que a lebre escolheu a tartaruga para realizar esta corrida?; a corrida poderia ter sido organizada de forma diferente? Se sim, como?; o que poderia ser feito para tornar a corrida mais justa?; Valeu a pena a atitude da lebre? Por quê? Respondendo aos questionamentos, as crianças relataram que a história aconteceu na floresta e lá viviam muitos animais: jacaré, onça, passarinhos, a tartaruga, a lebre e o tamanduá. Elas descreveram as características dos animais, nos seguintes termos: “o jacaré tem uma boca bem grande e mora lá na lagoa”; “a onça é um animal muito bravo”; “a tartaruga anda devagar, é lenta, ela é desse jeito porque ela é assim, as pessoas são diferentes, é o jeito dela”; “a lebre era rápida porque nasceu assim”.

O *nyama santocha* (contentamento) foi trabalhado durante essa conversa, mostrando para as crianças que, assim como os animais, as pessoas também têm suas diferenças, e não precisamos ficar triste por isso, mas, pelo contrário, elas poderiam se reconhecer e se orgulhar de ser quem são, afinal, que chato seria se todas as pessoas fossem iguazinhas. As crianças também entenderam que as diferenças não são motivos para risos ou piadas, e que todos podem viver em harmonia sem que haja o desrespeito de uns para com os outros.

Na sequência, as crianças foram questionadas: por que a lebre escolheu a tartaruga para competir com ela durante a corrida? Elas responderam “a lebre é esperta, ela é muito rápida sabia que iria ganhar da tartaruga, que é muito fraca e anda bem devagar”. Nesse momento, foi destacado pela professora que andar devagar não demonstrava fraqueza, mas era apenas uma característica particular que não impede de fazer as coisas. Foi trabalhado, então, o *santocha* (contentamento), o *ahimsa* (não violência) e sobre o comportamento da lebre partindo do *asteia* (não roubar).

Questionadas se a corrida poderia ser realizada de uma forma diferente, de maneira mais justa, em que todos fossem respeitados em sua individualidade, as crianças ficaram pensativas por alguns instantes, procurando resolver o problema. Elas, então, responderam que para que a corrida acontecesse de forma justa todos os animais deveriam participar da corrida, colocando a tartaruga em cima de um carrinho para que ela ficasse mais rápida ou carregando-a nas costas.

Outro questionamento foi sobre o fazer as coisas correndo, com pressa. As crianças falaram que quem faz as coisas correndo certamente não terá sucesso na sua empreitada. E, por fim, elas afirmaram que não adiantou nada a lebre agir como

esperta, pois, ainda que a tartaruga não fosse tão rápida quanto ela, a tartaruga foi persistente, resistiu à fome, não olhou as graminhas ao lado e, mesmo cansada, continuou rumo ao seu objetivo. Assim, também, devemos fazer as coisas, com calma e não desistir – *tapas* (disciplina).

Constatamos, então, nesta quarta categoria de análise, que as práticas do Yoga, bem como as diversas maneiras encontradas para a construção de valores, construídos no exercício da compaixão, da veracidade, do desprendimento e da partilha, colaboraram com a aprendizagem do autocontrole e do respeito à própria pessoa, aos outros, à natureza e ao mundo.

6 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Com base na análise dos documentos, sistematizamos um livro eletrônico com contribuições teórico-pedagógicas para o ensino do Yoga, através de músicas, histórias, jogos e brincadeiras, na Educação Infantil. Com isto, será subsidiado o trabalho didático-pedagógico das professoras na Educação infantil, visando ampliar as possibilidades de expressão corporal e valores morais e éticos para as crianças da Educação Infantil.

6.1 Título do produto

Brincando com Yoga: possibilidades didático-pedagógicas para experiências corporais e formação de valores na Educação Infantil.

6.2 Resumo do produto

O produto educacional é um livro eletrônico com contribuições didático-pedagógicas para o ensino de Yoga na Educação Infantil. Trata-se de um material, com possibilidades de aprofundar os estudos e apropriar-se de novos conhecimentos referentes aos temas em questão: Educação Infantil, corporeidade, Cultura Corporal, Yoga e formação de valores. O desenvolvimento metodológico consta de atividades a serem desenvolvidas de forma lúdica com brincadeiras, jogos, músicas e histórias.

6.3 Diagnóstico local

A pesquisa foi do tipo documental. O processo de ensino e aprendizagem em Yoga foi desenvolvido nos anos de 2016 e 2017, na EMEI Maria Rosa Conceição Lima. Os documentos analisados consistiram no arquivo pessoal da professora-pesquisadora: planos de aulas e relatórios de registro do projeto.

6.4 Contexto de ensino

O projeto “Yoga na Educação Infantil” é uma forma de expressão corporal recente, que ainda não está incluída nos currículos oficiais de ensino da Educação

Infantil. Esta filosofia e prática potencializa o desenvolvimento integral na infância e promove uma riqueza no desenvolvimento da Cultura Corporal como forma de expressão e formação de valores, a partir de uma humanidade que é construída historicamente. Este projeto, foi desenvolvido na EMEI Maria Rosa da Conceição Lima, localizada na região leste da cidade de Bauru, no núcleo habitacional Presidente Ernesto Geisel, durante os anos de 2016 e 2017, com crianças de quatro a cinco anos, das turmas do infantil IV e V. As aulas, desenvolvidas de forma lúdica, enriquecem o currículo de Cultura Corporal, considerando-o como mais uma forma de manifestação do corpo.

6.5 Público-alvo

Crianças da Educação Infantil, nomeadamente da faixa etária de quatro e cinco anos.

6.6 Proposta de alteração do contexto

O Yoga na Educação Infantil é uma forma de expressão corporal recente, não incluída nos currículos oficiais de ensino da Educação Infantil. Ele potencializa o desenvolvimento integral na infância, e uma riqueza no desenvolvimento da Cultura Corporal como forma de expressão e formação ética e moral da humanidade construída historicamente.

Espera-se, assim, que o produto educacional resultante deste processo contribua para disseminar a prática de Yoga na Educação Infantil, promovendo novas experiências corporais, valores morais e éticos na infância, em busca de uma formação integral.

6.7 Objetivo do Produto

Apresentar contribuições teórico-pedagógicas para o ensino de Yoga na Educação Infantil que promovam a corporeidade e a formação de valores na infância.

6.8 Metodologia do produto

Quanto às etapas referentes à metodologia do produto, elencamos:

- a) seleção das atividades mais relevantes mediante análise documental de relatórios e planos de aula de um processo educativo com Yoga na Educação Infantil;
- b) desenvolvimento de estudos e pesquisas para fundamentação teórica do produto;
- c) sistematizar um processo educativo para o ensino de Yoga na Educação Infantil com os conteúdos específicos do Yoga, como *yamas* e *nyamas*, *ásanas*, *pranayamas*, *prathyahara* e *dharana*, através de histórias, jogos, brincadeiras e diversos momentos de fala e reflexão por parte das crianças;
- d) construção e divulgação de um livro no formato digital contendo a fundamentação teórica, bem como um processo educativo para o ensino de Yoga na Educação Infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa consistiu em analisar um processo educativo com Yoga na Educação Infantil, desenvolvido com crianças da faixa etária de quatro e cinco anos, visando compreender as implicações para a corporeidade e para os valores na formação infantil; e sistematizar um processo educativo com Yoga na Educação Infantil, com contribuições teórico-pedagógicas, que promovam a corporeidade e a formação de valores na infância, organizadas no formato de livro eletrônico.

Aprofundamos nossos estudos sobre a concepção de infância, a história e o surgimento da Educação Infantil no Brasil. Também tratamos sobre a construção cultural e social do corpo e a corporeidade na Educação Infantil. Trouxemos uma reflexão sobre a importância e a função formadora da Educação Infantil no que concerne à promoção da autonomia e da liberdade como possibilidades para uma convivência baseada na ética e em comunidade com os semelhantes, contribuindo, assim, para a emancipação humana.

À luz do referencial teórico da pesquisa e a partir de nossas análises, os dados gerados foram organizados em dois eixos. O primeiro eixo elucidou o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido com as crianças – projeto “Yoga na Educação Infantil”, realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Maria Rosa da Conceição Lima, com a turma do Infantil IV e V (faixa etária entre quatro e cinco anos), nos anos de 2016 e 2017, por meio de uma análise nos planos de aula e relatórios, que trazem contribuições didático-pedagógicas para o ensino de Yoga na Educação Infantil. Neste eixo de análise, constatamos que o projeto “Yoga na Educação Infantil”, organizado com objetivo geral, objetivos específicos, conteúdos, recursos metodológicos, recursos e avaliação, trouxe propostas didático-pedagógicas para o ensino do Yoga na Educação Infantil.

No segundo eixo, por sua vez, analisamos as contribuições didático-pedagógicas que podem promover o desenvolvimento da corporeidade e da formação de valores na infância, mediados pelo Yoga na escola, conforme dados gerados e distribuídos em quatro categorias de análise, a saber: a) eu me conheço, me desafio e me expesso; b) eu encontro equilíbrio em meus pensamentos e ações; c) aprimoramento pessoal; d) eu me respeito e respeito aos outros, a natureza e o mundo”.

Na primeira categoria analisada – eu me conheço, me desafio e me expesso –, constatamos que as práticas do Yoga realizadas com a interpretação de histórias, músicas, jogos e brincadeiras, despertaram a imaginação e proporcionaram novas possibilidades e desafios de expressão corporal para as crianças, assim como para o desenvolvimento da percepção de si mesmo. Os momentos de conversas e reflexões garantiram um espaço de fala para as crianças, possibilitando que elas nomeassem suas percepções, sentimentos, anseios e dificuldades. Isto favoreceu a compreensão da necessidade de respeitar os limites e de se dedicarem às potencialidades, relacionadas às próprias crianças, mas também aos seus amigos.

Na segunda categoria analisada – eu encontro equilíbrio em meus pensamentos e ações –, evidenciamos que as atividades de observação e controle da respiração – por meio da imitação das ondas do mar com a barriga, na história do barquinho, do acompanhar o movimento da mola maluca, do relaxamento através do ouvir músicas calmas com sons da natureza ou durante a realização dos *ásanas* na interpretação de histórias e também do brincar com jogos e brincadeiras – criaram momentos nas quais as crianças puderam desenvolver a observação e o autoconhecimento. Isto permitiu que as crianças aquietassem seus pensamentos, acalmando-se e encontrando o equilíbrio e o pertencimento no momento presente. Essas aprendizagens foram transferidas para as diversas situações de agitação diária das crianças, como um importante meio de encontrar o equilíbrio, para se manterem no momento presente e tomarem atitudes pensadas de maneira consciente.

Na terceira categoria de análise – aprimoramento pessoal –, averiguamos que atividades como reflexão e interpretação de diferentes histórias, brincadeiras como o jogo da memória com *ásanas*, estátua do Yoga e corrida de bolinhas, proporcionaram situações em que as crianças se empenharam na busca pelo autocontrole, concentração, auto estudo e determinação, a fim de alcançarem o aprimoramento pessoal. Isso exigiu, por parte delas, momentos de estudo e dedicação, e trouxe como resultado a satisfação, a alegria e o contentamento.

Na quarta categoria de análise – eu me respeito e respeito os outros, a natureza e o mundo –, observamos que as práticas do Yoga, construídas no exercício da compaixão, da veracidade, do desprendimento e da partilha, colaboraram com a aprendizagem do autocontrole e o respeito a si mesmo, aos outros, à natureza e ao mundo.

Compreendemos, assim, que o projeto de ensino e aprendizagem analisado neste estudo, chamado “Yoga na Educação infantil”, organizado com objetivo geral, objetivos específicos, conteúdos, recursos metodológicos, recursos e avaliação, trouxe contribuições didático-pedagógicas significativas para o ensino de Yoga na Educação Infantil. Constatamos, também, que apesar do ensino do Yoga não estar presente na maioria dos currículos da Educação Infantil, os estudos demonstraram que esta prática pode favorecer o autoconhecimento, a expressão corporal, o equilíbrio dos pensamentos e das ações, permitindo, às crianças, o aprimoramento pessoal e a construção de respeito em relação a si mesmo, aos outros, à natureza e ao mundo, necessário para o desenvolvimento da corporeidade e da formação de valores na infância.

Apoiando-nos nas discussões com a teoria e as análises dos documentos, foi elaborado um produto educacional em formato de livro digital, denominado Brincando com yoga: possibilidades didático-pedagógicas para experiências corporais e formação de valores na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABAURRE GNERRE, Maria Lucia. Identidades e paradoxos do Yoga no Brasil: Caminho espiritual, prática de relaxamento ou atividade física? **Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 21, p. 247-270, jun. 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/605> . Acesso: 14 mar. 2021.

ADELE, Deborah. **Yamas & niyamas**: la ética del yoga. Málaga: Sirio, 2009.

AMBROSINI, Tiago Felipe. (2012). Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Thaumazein**, Santa Maria, n. 9, p. 40-56, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/85> . Acesso em: 15 mar. 2021.

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: _____ (Org.). **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

BAURU, S.M.E. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: SME, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf . Acesso: 14 mar. 2021.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, jul/set. 2005a.

BRACHT, Valter. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** Recife: EDUPE, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm . Acesso: 10/05/2020.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996**, Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

Disponível em:

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**.

Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> . Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. O pensamento filosófico e a questão do corpo. In: NETO, Samuel de Souza. **Corpo para malhar ou para comunicar?** São Paulo: Cidade Nova, 1996. p. 39-50.

CAVALARI, Thais Adriana. **Yoga: caminho sagrado**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251167/1/Cavalari_ThaisAdriana_D.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Ética e Violência no Brasil. **Bioethikos**, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 378-383, 2011. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/89/A3.pdf> Acesso em: 15 mar. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, Vania Maria Melo. Corpo e história. **Revista Ecos**, n. 1, p. 245-258, 2011. Disponível: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/777> . Acesso: 15 mar. 2021.

ELIADE, Mircea. **Yoga: imortalidade e liberdade**. 7. ed. São Paulo: Palas Atena, 1996.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da Educação Infantil**. Revista Pró-Posições, 2014.

FARIA, Amanda C. *et al.* Yoga na escola: por uma proposta integradora em busca do autoconhecimento. **Anais...** Congresso Latino-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação, Buenos Aires, Organização dos Estados Íbero-americanos, 2014.

FLAK, Micheline.; DE COULON, Jacques. **Yoga na educação: integrando corpo e mente na sala de aula**. Florianópolis: Comunidade do Saber, 2007.

FERREIRA, Benedito Jesus Pinheiro.. Educação pública como direito social: desafios para a construção de um sistema articulado no Brasil. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v. 22, p. 502-512, 2019.

FEUERSTEIN, Georg. **A tradição do Yoga: história, literatura, filosofia e prática**. São Paulo: Pensamento, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 72. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GUARANHANI, Marynelma C., NADOLNY, Lorena F. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (Org.). **Caderno de formação: Formação de professores: Educação Infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp – Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2011, p. 65-74. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/447/1/01d14t04.pdf>
Acesso em: 14 mar. 2021.

GARANHANI, Marinelma Camargo; NADOLNY, Lorena Fátima. A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qTWRfHwWwyJ3XXzmKNkxQwj/?lang=pt> Acesso em: 05 mar. 2020.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 983-1012, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IRMANDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE SÃO PAULO. Roda dos expostos (1825-1961). **Irmandade da santa Casa de Misericórdia de São Paulo**, São Paulo, 2018. Disponível em [Museu - Santa Casa de Misericórdia \(santacasasp.org.br\)](http://Museu-SantaCasa.deMisericordia.org.br) Acesso em: 20 fev. 2021.

IYENGAR, Bellur Krishnamachar Sundararaja. **Luz sobre o yoga**. São Paulo: Pensamento, 2016.

KONZEN, Paulo Roberto ; OLIVEIRA, Amanda Silva. O que é Esclarecimento em Immanuel Kant. **Revista opinião filosófica**, Porto Alegre, v. 9, p. 263-296, 2018.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACEDO, Elina Elias de; NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física na creche: tematizando as práticas corporais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 31(1), p. 99-106, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1807-5509201700010099> . Acesso: 14 mar. 2021.

MARTINS, Florbela dos Santos; CUNHA, Antônio Camilo. **Yoga com crianças: um caminho pedagógico– didático**. Braga: Universidade do Minho, 2011.

MARTINS, Ernesto Candeias. A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir), **Educação em revista**, Curitiba, n. 56, p. 163-180, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200163&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2021.

MEHTA, Rohit. **Yoga: a arte da integração**. Brasília: Teosófica, 1995.

SOARES, Carmem L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurici. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 125-137, set-dez. 2004.

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Corpo presente**. Campinas: Papyrus, 1995.

MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICOLO, Vilma Leni; SOBREIRA, Vickeli. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, set. /dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p68-77>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MOREIRA, Wagner Wey.; CAMPOS, Marcus Vinicius S. Necessidades do corpo da criança na escola: possíveis contribuições da corporeidade, da motricidade e da complexidade. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Maracaibo, n. 79, p. 131- 139, out.- dez. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27956721011>. Acesso em: 15 mar. 2020.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. São Paulo-Brasil: Cortez, 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 de mar. 2021.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Merleau-Ponty: o corpo, o filósofo e o mundo de toda a gente. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, Recife, 2007. Disponível em: <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/m2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Consciência corporal, corporeidade e educação física. In: NÓBREGA, T. P. da. **Corporeidade e educação física: do corpo objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2004a. p. 77-85.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, p. 610, maio-ago. 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

PIAGET, Jean. Os Procedimentos de Educação Moral. In: MACEDO, Lino. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria T. V. de. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Edgard Blucher, 2012.

PINTO, Julia P. M. de Souza; JESUS, Adilson N. A Transformação da Visão de Corpo na Sociedade Ocidental. **Motriz**, Rio Claro, vol. 6, n. 2, p. 89-96, jul.- dez. 2000. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/06n2/Pinto.pdf>. Acesso: 14 mar. 2021.

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 da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/100445/rossi_f_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 abr. 2021.

ROSSI, Fernanda; MIZUNO, Júlio. **Yoga na Educação Infantil: primeiras aproximações** – v.1. Bauru: UNESP, 2016.

SAYÃO, Deborah Tomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v. 11, n. 13, p.221-238,1999.

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**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-68, 2002.

SARAWASTI, Swami Satyananda. **Yoga e educação para crianças**. Minas Gerais: Satyananda Yoga Center, 1990.

SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 422-433, 2010.

SILVA, Ana Marcia. **Corpo, ciência e mercado: reflexões sobre um novo arquétipo de felicidade**. Campinas: Editora da UFSC, 2001.

SILVA, Luiza L.; SOUZA, Maria Celeste R. F.; SIMÕES, Regina; MOREIRA, Wagner W. Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.1, p. 185-209, jan-mar. 2016.

SIMÕES, Bruna Delmanto; MIZUNO, Julio; ROSSI, Fernanda. Yoga para crianças: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Rev. Cocar**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém-Pará-Brasil, V.13. N. 27. Set./Dez./2019 p. 597-618. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2859> . Acesso em: 30 set. 2020.

SOBREIRA, Vickeli.; NISTA-PICCOLO, Vilma.; MOREIRA, Wagner Wey. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís v.23, n 03, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5799/3535>. Acesso: 22 set. 2019.

TAIMNI, Iqbal Kishen. **A ciência do Yoga**. Brasília: Teosófica, 1996.

TOZONI-REIS, Marília Freitas Campos. **Metodologia de pesquisa científica**. Curitiba: IESDE, 2007.

VASQUEZ, Adolfo S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.