

ESTUDOS

A emergência do adulto brincante na formação continuada com professoras da educação infantil

Lindsey Machado de Oliveira^I

Milzalia Aoki Duda^{II}

Ângela Adriane Schmidt Bersch^{III}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6439>

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar a emergência da corporalidade em processos formativos vivenciados por professoras da educação infantil. Os dados emergiram após a transcrição do áudio de uma gravação do encontro final de um curso de 40 horas oferecido para 80 professoras da educação infantil do município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. A metodologia de análise adotada como estratégia foi a análise de conteúdo, que originou duas categorias: formações e adultos brincantes. Como principal resultado, foi possível identificar que, se processos formativos não notabilizarem a corporalidade docente, essa invisibilidade tenderá a refletir nas ações educativas pedagógicas que são propostas para as crianças pequenas.

Palavras-chave: professores brincantes; corporalidade; formação de professores.

^I Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <lindseyoliveira1051@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4191-0871>>. Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg).

^{II} Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <milzaliaaoki@gmail.com>; <<https://orcid.org/0009-0006-3420-9285>>. Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg).

^{III} Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <angelabersch@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-1263-9309>>. Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg).

Abstract

The emergence of the playful adult in continuing education with preschool teachers

This study seeks to analyze the emergence of corporeality in the formative processes experienced by preschool teachers. Data emerged after transcribing the audio from a recording of the final meeting of a 40-hour course offered to 80 preschool teachers in the municipality of Rio Grande/RS. The methodology employed for data inquiry adopted content analysis as a strategy, resulting in two categories: teacher training and playful adults. The leading results indicated that, if these formative processes do not highlight teacher corporeality, such invisibility tends to reflect in the pedagogical educational actions proposed for young children.

Keywords: playful teachers; corporeality; teacher training.

Resumen

La emergencia del adulto lúdico en la formación continua con maestras de Educación Infantil

Este estudio tiene como objetivo analizar la emergencia de la corporeidad en los procesos de formación vividos por las maestras de Educación Infantil en la región sur de Brasil. Los datos surgieron después de que se transcribiera el audio de una grabación del encuentro final de un curso de 40 horas ofertado a 80 maestras de Educación Infantil en el municipio de Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. La metodología de análisis de datos adoptada como estrategia de Análisis de Contenido, que dio lugar a dos categorías: formaciones y adultos lúdicos. El principal resultado fue que, si los procesos de formación no enfatizan la corporeidad docente, esta invisibilidad tenderá a reflejarse en las acciones educativas pedagógicas propuestas para los niños pequeños.

Palabras clave: docentes lúdicos; corporeidad; formación de docentes.

Introdução

As marcas da cultura estão impressas nos corpos, no modo de falar, vestir, gesticular, expressar emoções (Le Breton, 2007); nessa perspectiva, o corpo é culturalmente moldado. Ainda estamos arraigados a uma compreensão biologizada do corpo, por exemplo, os marcos ou as etapas do desenvolvimento humano estão muito presentes nos discursos pedagógicos. Para Le Breton (2007), fragmentamos o corpo em partes muito pequenas, mas do todo, da sua inteireza, pouco entendemos. “Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural” (Le Breton, 2007, p. 8). Daolio (1995, p. 105) corrobora essa ideia ao afirmar que “no corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contacto primário do indivíduo com o ambiente que o cerca”.

O corpo é alvo das preocupações da humanidade no curso da sua história. “Cada sociedade, cada cultura age sobre o corpo determinando-o, constrói as particularidades do seu corpo, enfatizando determinados atributos em detrimento de outros, cria os seus

próprios padrões” (Barbosa; Matos; Costa, 2011, p. 24). Embora tenhamos o corpo como conteúdo presente em diferentes legislações que orientam os processos pedagógicos, também há questões nebulosas para as professoras: O que fazer com esse corpo? O que pode um corpo no contexto da educação infantil? Quais as experiências significativas para a corporeidade ou corporalidade da criança? Dessas questões iniciais, emergem outras que se referem a estratégias, metodologias, conteúdos, formas de acompanhamento, avaliação no que diz respeito às práticas corporais, expressões e manifestações do corpo etc.

Essa (in)visibilização do corpo tem um percurso histórico; na Grécia, por exemplo, só aos homens era permitido o nu em público, o qual era sinônimo de beleza e saúde. Em muitos museus, ainda podemos ver as estátuas gregas, representantes daquela época, nuas ou seminuas. Posteriormente, com a disseminação de discursos mais religiosos, o corpo passou a ser compreendido como o vetor que “prende” a alma, então houve a necessidade de que esse corpo fosse, cada vez mais, coberto, a fim de cuidar e proteger essa alma (Barbosa; Matos; Costa, 2011).

É possível, ainda, recorrer a outro tipo de artefato cultural, como aos filmes, para compreender outras representações do corpo, por exemplo, a história do menino lobo, que, por conviver com animais, nesse caso os lobos, começa a se comportar como eles, andando de quatro, comendo carne crua e desenvolvendo uma visão muito mais aguçada para a noite do que nós humanos somos capazes (Laraia, 2007). Isso corrobora o que Le Breton (2007, p. 7) apresenta quando afirma que é pelo corpo que os seres humanos tomam posse do contexto no qual estão inseridos e a ele se adaptam: “Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade”.

É possível encontrar na literatura diferentes termos para se referir à constituição do corpo ao longo da nossa vivência, como: corporeidade, corporalidade, cultura do corpo etc. Contudo, para este texto, utilizaremos o vocábulo “corporalidade” e o entenderemos como o corpo em sua totalidade “de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são reconhecidos como uma construção social que acontece na relação entre as crianças e/ou adultos com a sociedade ou a cultura” (Sayão, 2008, p. 94).

No intuito de compreender e discutir sobre a relevância do corpo e das manifestações corporais na/da educação infantil (EI), oferecemos às professoras da rede pública de ensino do município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul (RS), um curso de 40 horas, realizado no período de abril a novembro de 2022, intitulado “Práticas Corporais na/com a Infância”, o qual tinha por objetivo oportunizar espaços de diálogos, reflexões e vivências sobre o corpo, a corporeidade, o movimento, a expressão, o brincar e as brincadeiras no processo de educar das crianças da educação infantil. Partimos do pressuposto de que, se queremos que as professoras oportunizem às crianças diversas vivências e experiências mediadas pelo corpo, notabilizando a dimensão corporal, visando à “experimentação, sensibilização e percepção de que corpos e gestos são constituintes do sujeito e do grupo social a que ele pertence e acessa” (Ehrenberg; Ayoub, 2020, p. 3), é crucial que elas – as docentes¹ – vivenciem essas experiências em processos formativos.

Quando abordamos a temática de processos formativos, referimo-nos às formações, que podem ser iniciais ou continuadas, mas que representem um continuum e estejam

¹ A opção pelo gênero feminino justifica-se pela representatividade que a mulher tem nesse contexto.

articuladas com as teorias e as perspectivas teóricas estudadas pela docente e as suas experiências profissionais (Nóvoa, 2002).

Nesse sentido, a pesquisa se debruça a aprofundar o olhar e as reflexões sobre as concepções de corpo, corporeidade e corporalidade, formação de professoras ou processos formativos, uma vez que se trata de uma sequência de ações, estudos e reflexões que dá forma à práxis de cada docente e, nesse ínterim, à (re)construção ou (re)significação da professora-adulta brincante. Logo, o objetivo principal deste artigo é analisar a emergência da corporalidade em processos formativos vivenciados por professoras da educação infantil.

Ser uma/um adulta/o brincante é se apropriar do brincar e tentar se aproximar da criança que já fomos, com a lucidez que somos pessoas adultas, mas que nos tornamos parceiras/os de aventuras com nossas crianças nas creches, pré-escolas e toda educação básica (afinal, no ensino fundamental, as crianças ainda são crianças e podem brincar), e no próprio cotidiano, permitindo-se viver experiências e colocar-se num movimento de ser no mundo com elas [...]. (Santos; Rosa, 2021, p. 254).

O brincar deve ocupar um lugar e espaço primordial no cotidiano das crianças, sobretudo, na educação infantil, contexto desta investigação. Nesse sentido, é coerente propor que o brincar, a brincadeira, o lúdico, o movimento e o corpo sejam elementares nos processos formativos experienciados pelas professoras.

Os processos formativos mediados pela corporalidade: ideias iniciais

*Procura-se o segredo perdido do corpo.
(Le Breton, 2007, p. 11)*

Nesse momento da escrita, propomos uma discussão bibliográfica sobre a formação docente, construindo a argumentação de por que a corporalidade, sobretudo a das profissionais que trabalham com a educação infantil, precisa ser contemplada nos processos formativos.

Para refletir sobre os processos formativos mediados pela corporalidade, partimos de uma provocação de Le Breton (2007) mencionada em epígrafe. Apesar de todos nós termos um corpo, muitas vezes, com o cotidiano das responsabilidades humanas, pouco a pouco, ele é esquecido e torna-se passivo: "O corpo não é uma natureza. Ele nem sequer existe. Nunca se viu um corpo: o que se vê são homens e mulheres. Não se veem corpos" (Le Breton, 2007, p. 24). Esse fato também acontece na realidade das professoras, que, por meio das vivências que constroem ao longo da jornada pessoal e profissional, indicam os caminhos os quais elas provavelmente percorrerão ao proporem suas próprias ações educativo-pedagógicas.

No entanto, entendemos que existe um vasto repertório das responsabilidades da profissional professora e que isso: "[...] não se circunscreve apenas ao domínio dos conhecimentos e métodos de ensino referentes aos componentes curriculares" (Ehrenberg; Ayoub, 2020, p. 5); é muito mais amplo, pois precisa abranger e considerar todas as possibilidades que envolvem o processo educacional, como os recursos, o contexto e os sujeitos nele inseridos. Além disso, quando se pensa em professoras de educação infantil,

é ainda mais inconsistente e controversa a perspectiva de trabalhar conteúdos, já que os eixos norteadores dessa etapa são as interações e as brincadeiras (Brasil. CNE, 2009).

Considerando essa incansável luta de resistência pela profissão docente como um todo, especificamente das professoras que trabalham com educação infantil e convivem quase diariamente com discursos reducionistas, os quais afirmam que é “só cuidar das crianças”, percebe-se que também é uma batalha a questão de notabilizar a corporalidade dessas professoras, uma vez que muitas educadoras, desde a experiência como estudantes, seja na educação básica, seja no ensino superior, sofrem um contingenciamento com as expressividades e potencialidades do próprio corpo, como salienta Strazzacappa (2001, p. 70): “A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como não movimento. As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam”.

Ao se considerar o recente contexto da educação nacional, percebeu-se uma intensa resistência ao trabalho docente, com propostas de políticas públicas que tentaram reduzir o trabalho das educadoras a práticas mecanizadas e transmissíveis, numa perspectiva de educação bancária (Freire, 1987).

O conceito de educação bancária, definido por Freire, refere-se a uma realidade na qual o estudante é compreendido como uma caixa cuja finalidade é o uso para depósito de conhecimentos, metaforizando um caixa eletrônico de banco. Nessa realidade utópica, o papel das professoras seria reduzido a uma grande reprise de conteúdos e métodos descontextualizados e sem significados para os estudantes.

Ainda nessa direção de doutrinação dos corpos, Silva e Ferreira (2020) apresentam a ideia de “corpo apêndice”, ou seja, o corpo que serve como auxiliar da mente, do cognitivo. É um corpo passivo a serviço de uma mente que deve ser ativa. Então, ao refletir sobre os ambientes escolares, qual corpo é aceito? Quais são os corpos (in)viabilizados dentro da instituição educacional?

A forma de o homem lidar com sua corporalidade, os regulamentos e o controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas sim, uma construção social resultante de um processo histórico. O homem vive em um determinado contexto social com o qual interage de forma dinâmica, pois, ao mesmo tempo que atua na realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando e, até mesmo podemos dizer, direcionando sua forma de pensar, sentir e agir. (Gonçalves, 1994, p. 13).

Portanto, hoje é possível perceber o aumento, mesmo que gradativo, de cursos de formação continuada e de graduações iniciais em licenciaturas que buscam (re)construir com as professoras propostas que apresentem estratégias que viabilizem o corpo da docente (Guedes, 2018), para que, a partir das próprias vivências com a corporalidade, essas profissionais sintam as possibilidades de aprender pelo e com o corpo, não só pela mente.

Seguindo essa ideia, é fundamental destacar a importância das formações continuadas. Nesse aspecto, compreendemos que os processos formativos podem contribuir não só para a “atualização”² das profissionais, mas, também, como espaços de diálogos e reflexões. Para corroborar essa ideia, trazemos o que Ehrenberg e Ayoub (2020, p. 6) definem quando se trata desse tema:

² Acreditamos que docentes não são máquinas que precisam de melhoria para exercer de maneira mais eficiente suas atribuições. No entanto, adotamos esse vocábulo para contribuir com a ideia de que as formações continuadas oferecem, sim, aos participantes perspectivas diferentes para repensarem e exercerem o seu trabalho pedagógico.

A formação contínua deve ser [...] compreendida como mais uma etapa decisiva na formação de professores que contribui para o pensar e o atuar da prática docente, mas também para que os professores exerçam coletivamente sua voz política e cidadã por meio de reflexões críticas e propositivas.

Entretanto, como salientam Rossi e Hunger (2012), o que se percebe é que muitas ações de formação continuada, sejam elas oferecidas por órgãos públicos ou por outras agências, não têm considerado as professoras como sujeitos ativos do seu próprio desenvolvimento. Sendo assim, como consequência de propostas desconexas com as vivências dessas profissionais, fica evidente que muitas ações de formação continuada não estão conseguindo gerar mudanças significativas nas elaborações pedagógicas feitas pelos sujeitos envolvidos.

Tal situação aparece, principalmente, em muitos cursos de formação que possuem como principal pauta de discussão o protagonismo das crianças (Beber; Silva, 2018; Liebel, 2021), considerando, inclusive, os corpos infantis. Ao fazer um breve resgate de Manfred Liebel (2021), escritor conhecido no campo da Sociologia da Infância, destaca-se que o protagonismo das crianças pode ser compreendido como a defesa coletiva delas contra o comportamento dos adultos sob sua subalternização. Isto é, uma espécie de resistência infantil acerca da sua invisibilidade, principalmente, nos processos educativos.

Além disso, corroborando essa ideia, Beber e Silva (2018) ressaltam que considerar o protagonismo das crianças no processo de desenvolvimento significa compreender que elas aprendem a partir da sua relação com o mundo, o que acontece de corpo inteiro, ou seja, cada uma possui suas singularidades, seus interesses e, conseqüentemente, seu próprio tempo; elas não são sujeitos aculturais e atemporais. Sendo assim, torna-se “[...] necessário que a escola de educação infantil se constitua num espaço social respeitando o tempo de ser criança e viver plenamente a infância” (Beber; Silva, 2018, p. 153).

Entretanto, aqui se apresenta uma reflexão muito importante para o tema central desta investigação: se, por um lado, para o processo educativo das crianças, é preciso considerar toda uma bagagem individual e, também, a corporalidade delas para que as aprendizagens sejam significativas; por outro lado, questionamos o porquê de, nos momentos de aprendizagem docente, essas singularidades passarem despercebidas. Logo, percebemos uma desconexão: como se pode tentar potencializar o protagonismo das crianças nos momentos de encontros na educação infantil, se as professoras que interagem com elas não têm essa aprendizagem pelo próprio corpo?

Nesse contexto de formação e de vida do professor, de que modo o conhecimento e a experiência de conhecer se dão nesse espaço, nesse tempo, com esse corpo? Hoje. Conhecer é tarefa complexa que envolve o sujeito de forma integral. Afeto, cognição, sentidos. (Guedes, 2018, p. 306).

Tardif (2005, p. 208) define isso como “consciência prática”. Isso significa que, se a corporalidade docente não é instigada, desafiada, valorizada e potencializada, como essas profissionais conseguirão desenvolver tais aspectos com as crianças se elas não sabem, ou não experienciaram? Contribuindo com essa ideia, Vargas (2008) acrescenta que os saberes docentes estão muito ligados com o sujeito pessoal, ou seja, identidade, história e vida da professora que, por si só, constroem valores e regras de ação, os quais essa profissional reproduz sem, necessariamente, pensar crítica e reflexivamente sobre, apenas repete o que já está consolidado dentro de si.

À vista disso, salta aos nossos olhos a emergência de processos formativos que contribuam com o fazer experiencial, provoquem a corporalidade das participantes e valorizem não só a questão teórica e cognitiva das formações docentes. Isso se torna ainda mais emergente quando refletimos sobre a educação infantil, fase em que constantemente a professora é convidada a participar e disponibilizar-se corporalmente nas propostas com as crianças.

Diante disso, compreendemos que, se há o desejo de proporcionar protagonismo para as crianças no cotidiano dos encontros, a fim de contribuir com o desenvolvimento integral (Brasil. CNE, 2009), existe a necessidade de propor estratégias práticas com as professoras para que tais aspectos tenham ressonâncias no planejamento educativo-pedagógico docente. Então, no decorrer desta escrita, faremos a provocação de pensar uma professora brincante, um adulto brincante, que apareça nas formações docentes e que reverbere nas práticas cotidianas com as crianças.

Cadê o lúdico que era a vida? (Re)construção de um ser brincante

*O homem não brinca mais.
A criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem
nunca ter brincado.
A criança só vê a mãe usando aparelhos eletrônicos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar
enquanto bate um bolo.
A mãe e o pai são ligadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível.
Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos.
Cadê o lúdico que era a vida?*

(Buitoni, 2006, p. 50)

Onde está o lúdico que era a vida? Ao pensar na infância, logo lembramos as brincadeiras, a diversão, os jogos, a ludicidade, o movimento. Porém, ao passar para a fase adulta, imediatamente pensamos nas responsabilidades, no pouco tempo, nas atividades rotineiras, nas obrigações que temos de cumprir. A ludicidade, assim como a brincadeira, é deixada de lado porque “nós adultos não temos tempo”, não temos tempo para diversão, não temos tempo para as “bobagens de criança”, não temos tempo para perder tempo.

Simioni (2023, p. 14) nos traz a ideia de que, quando crescemos, são raras as exceções daqueles adultos que não entram em um “modo automático” de viver e de estar no mundo. Esquecemos ou deixamos de lado o que ela chama de “espontaneidade”, considerando-a como o permitir-se vivenciar e estar em determinadas situações sem se preocupar com julgamentos, assim como uma criança vivencia uma brincadeira, por inteiro.

Se, ao crescer, deixamos de brincar para priorizar coisas “importantes” da vida adulta, se deixamos de lado a ludicidade pelo concreto, pelo “real”, como podemos, quando adultas/ professoras, garantir o que preconizam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil. MEC, 2010, p. 25): “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”? Como entender o brincar e a interação que não sejam pelo ou com o corpo?

Para Vargas (2008, p. 143), “o saber dos professores está relacionado com a pessoa, a sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com sua relação com alunos e com os demais atores escolares.” Logo, se a docente, em sua infância, não vivenciou o que é se expressar por meio das brincadeiras, do corpo, como esperar que essa professora seja um adulto brincante, uma professora brincante?

É por meio do corpo que os homens se apropriam da substância de sua vida, possibilitando uma tradução para o outro (Le Breton, 2007, p. 7). Na sociedade em que vivemos, as crianças se apropriam e exploram o mundo por meio de seus corpos; e, assim como as crianças têm a potencialidade de experienciar e estar no mundo através da corporalidade, apesar de nem sempre existir essa possibilidade, também deveríamos visualizar um mundo onde os adultos, as professoras, pudessem, mediados pelo corpo, apropriar-se da vida.

Retomando a ideia de que o saber das professoras está relacionado com a sua identidade, com a sua história de vida, é urgente que repensemos os processos formativos, espaço, tempo e materialidades que potencializassem o experienciar do mundo através da corporalidade.

Não há um modo certo ou errado de experimentar ou experimentar-se no mundo, mas sim, um modo de percebê-lo de acordo com as experiências culturais da pessoa. “Só aquilo que faz sentido, de maneira ínfima ou essencial, penetra no campo da consciência, suscitando assim um instante de atenção” (Le Breton, 2016, p. 27). Bondía (2002) corrobora isso ao afirmar que muitas coisas se passam diariamente, mas apenas algumas nos tocam, o que ele denomina de experiência.

A maneira como entendemos e compreendemos o mundo tem relação íntima com nossas experiências prévias e como as constituímos em valores, princípios, conhecimentos etc. Desse modo, é possível afirmar que, ao olhar para algo ou analisar algum fenômeno, não existe uma verdade única ou absoluta, “mas uma infinidade de percepções a seu respeito segundo os ângulos de aproximação, de expectativas, de pertencças sociais e culturais” (Le Breton, 2016, p. 12).

Le Breton (2016, p. 14) afirma que “a antropologia dos sentidos repousa sobre a ideia de que as percepções sensoriais não dependem somente de uma fisiologia, mas em primeiro lugar de uma orientação cultural deixando uma margem à sensibilidade individual”. Nessa perspectiva, podemos dizer que “estamos imersos num ambiente que nada mais é senão o que percebemos”. Portanto, “as percepções sensoriais são em primeiro lugar a projeção de significações sobre o mundo” (Le Breton, 2016, p. 15).

É por meio de afetos que o ser humano se inter-relaciona, o que significa dizer que vai além da sua individualidade. Entretanto, “apesar de o desenvolvimento humano ser um processo individual e único, ele necessita do outro para que ocorra, perante a estimulação mútua, de sentimentos, afetos e experiências” (Diniz; Koller, 2010, p. 66). Portanto, “o indivíduo só toma consciência através do sentir, ele experimenta a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo” (Le Breton, 2016, p. 12).

Partimos da premissa de que aquilo que a professora vivencia com o corpo oportuniza sentir e atribui um significado mais profundo. Ou seja, implicar-se corporalmente numa estratégia educativa permite que tenhamos sentimentos, sensações, emoções que nos mobilizam e sensibilizam integralmente, potencializando a aprendizagem e compreendendo o impacto destas nas aprendizagens das crianças (Piske et al., 2023).

Entretanto, compreendemos que muitas professoras não tiveram essa disponibilidade corporal ao longo da vida, tornando-se necessária a construção de novos significados, de novas experimentações, do diálogo com as convicções, as crenças e a identidade de cada professora, para que isso então passe a ter sentido e a fazer ressonâncias no planejamento pedagógico dessas professoras (Fonseca, 2023).

Para que a professora proporcione oportunidades para que as crianças possam se ancorar em aprendizagens significativas a partir da corporalidade, é primordial que os educadores reconheçam que o corpo faz parte de um processo de comunicação e construção do saber que valoriza os sentidos e sentimentos. (Fonseca, 2023, p. 67).

Quando a professora compreende que o seu modo de se relacionar com o mundo e com o seu próprio corpo vai ao encontro do seu planejamento e ressoa no dia a dia das crianças, ela entende que o seu papel de elaboradora e mediadora das experiências passa a ser ainda mais significativo no cotidiano da sala de aula (Fonseca, 2023).

Santos e Rosa (2021, p. 240) apresentam que as brincadeiras marcam a história de vida de todos os seres humanos, ficam registradas em nossas memórias, e, quando permitimos que elas sejam novamente ativadas, podemos intensificar a relação do adulto com a criança. Com esse movimento, há um intercâmbio que possibilita a formação de um novo repertório lúdico diversificado e significativo, que sustenta a ideia do brincar como um ato social, cultural e histórico, que comporta as experiências humanas e as transformações aliadas a tempos e espaços distintos.

[...] o brincar é a expressão mais livre da criança e do adulto que se dispõe às vivências das brincadeiras, que se arrisca ao inesperado, que se joga na descoberta de sensações. Mediado pelas diversas relações com o outro, o brincar promove interações, sentimentos de medo, de raiva, de alegria e de abertura ao novo. Passa pelo corpo que se apropria dessas sensações e significa sua existência numa experiência de liberdade e criatividade. (Santos; Rosa, 2021, p. 243).

Ao compreender o brincar como um ato social, como a expressão mais livre das crianças e dos adultos, convidamos o leitor a experienciar o mundo através do corpo, a se abrir ao novo, a se apropriar da corporeidade, da brincadeira e do mundo.

Partindo dessas compreensões sobre os processos formativos mediados pela corporalidade e pelos adultos brincantes, apresentamos na sequência as estratégias utilizadas para a produção e a análise dos dados, seguidas dos resultados e das discussões.

Metodologia

A metodologia é de cunho qualitativo e a pesquisa é exploratória (Gil, 2008). Os dados são oriundos de um curso de extensão estruturado em dez encontros, iniciados em maio de 2022, sendo sete presenciais *in loco*, em cada uma das quatro escolas parceiras, dois *on-line* e um presencial coletivo, que marcou o fechamento das atividades em novembro de 2022. A proposta de 40 horas teve encontros quinzenais com duração de 4 horas, de maneira que o turno era definido de acordo com a disponibilidade das escolas. A proposta formativa visou

oportunizar experiências, vivências e conhecimentos a 80 professores(as) envolvidos(as) para que esses(as) pudessem se inspirar em estratégias e metodologias pedagógicas que notabilizassem a dimensão corporal nas ações educativas com as crianças. Para tanto, o cronograma de atividades foi organizado em oito encontros presenciais, que contemplaram as temáticas: Corporeidade na educação infantil: tempos, espaços e materiais; Dança criativa, expressão corporal e improvisação; Ritmo/atividades rítmicas e rodas cantadas; Desenvolvimento e aprendizagem motora; Práticas corporais alternativas; Organização, tempos e espaços; Corpo, infância e escola na perspectiva foucaultiana; Cuidado-educação de crianças de 0 a 3 anos; Jogos e brincadeiras nas infâncias; e o encontro de encerramento das atividades e interações entre as professoras participantes. Ademais, ocorreram dois encontros no modo síncrono que abordaram os temas: Educação infantil: a dimensão corporal e suas implicações na organização e nos arranjos espaciais e temporais; Educação infantil e gênero.

O curso foi organizado e ministrado por sete docentes vinculadas(os) a uma universidade pública do extremo sul do Rio Grande do Sul e outros dois docentes vinculados a universidades públicas dos estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro. A proposta era a pluralidade de vozes, perspectivas e temáticas pertinentes à dimensão corporal e educação infantil.

No encontro de encerramento, cada escola foi convidada a fazer relatos sobre as experiências mais significativas no decorrer do curso. Cada instituição escolheu de uma a quatro professoras para fazer a fala com uso de projetor de imagens. Essas falas, que geraram 1h 22min de áudio, foram gravadas com uso de gravadores de voz, transcritas e, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), sofreram apreciação dos dados, os quais resultaram em duas categorias: formações e adultos brincantes.

As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a pesquisa seguiu os preceitos éticos previstos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil. CNS, 2013), e pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil. CNS, 2016), com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande (Furg), sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (Caae) nº 58907122.6.0000.5324.

Durante a escrita, a fim de preservar a identidade das docentes participantes, como previsto no TCLE, elas serão identificadas com o termo “Professora”, seguido por um número que representa a ordem de fala no dia da apresentação (1 a 16). Salientamos que as narrativas³ aparecerão de acordo com a transcrição literal do encontro final da ação formativa.

Form(ação) com as professoras das infâncias: a emergência do “ser” brincante

Nesta seção, analisamos os dados que emergiram da transcrição a partir das duas categorias, formações e adultos brincantes, discutindo e propondo reflexões que abrangem a importância das formações que favoreçam a corporalidade com as docentes que atuam na educação infantil e o quanto essas propostas que desafiam o corpo se fazem necessárias para serem trabalhadas com essas profissionais.

³ As falas serão apresentadas neste artigo de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para citação direta longa, ou seja, com recuo, espaçamento simples e letra tamanho 10, com o acréscimo da grafia em itálico.

Com esse estudo, conseguimos perceber evidências do que Silva e Ferreira (2020) já apresentaram, quando construíram a ideia de que o corpo, cada vez mais, parece um apêndice da mente. Atualmente, conseguimos identificar que isso acontece em diferentes etapas da educação e com distintos públicos, ou seja, essa invalidação da corporalidade abrange desde as crianças, na formação básica, até os cursos de formação continuada, que são direcionados a professoras, porque, como alerta Le Breton (2007), vemos homens e mulheres, não corpos.

Nesse sentido, na tentativa de revalidar a importância da corporalidade no processo educativo, temos visto um sensível aumento na oferta de cursos que resgatem esse fator importante para fazer com que as formações sejam mais que apenas informações (Guedes, 2018). Com base nessas propostas de ações formativas que tentam desconstruir com as docentes a ideia de corpo apêndice (Silva; Ferreira, 2020), oferecemos o curso “Práticas corporais nas/com as infâncias: formação das professoras”. Durante o encontro final, as docentes compartilharam o que significaram os momentos propostos nessa formação continuada e demarcaram a categoria “formações”:

O que foi esses momentos? Eu acho que foi a salvação de um pós-pandemia. Porque foram nossos momentos mais descontraídos em estar com a xxx⁴ nessas formações, a qual acho... não vou nem dizer acho, com toda certeza tivemos diferentes conflitos durante o ano e diferentes desafios durante o ano. Estar nos momentos de formação nos fazia desligar desses contextos que estavam as nossas salas de aula, as nossas famílias, as nossas crianças, os nossos professores. (Professora de educação infantil 2, 2022).

Foi a questão da corporeidade mesmo, né? Porque afasta um pouco da nossa formação inicial, né? A gente não tem essa formação tanto para o corpo, de muito movimento. A gente tem de possibilitar o espaço e o corpo livre, mas não as possibilidades de movimento que a formação do xxxx trouxe, né? Então passando pelas salas e observando as vivências que as professoras proporcionaram para as crianças, eu comecei a lincar assim, articular quanto que essa formação contribuiu. (Professora de educação infantil 8, 2022).

A cada encontro assim, foi muito válido para nós enquanto grupo, né? De nós tentarmos e isso daí estamos em falta conosco assim de vamos utilizar a técnica da bolinha pra gente relaxar no nosso almoço, que a gente fica lá com as nossas caturritas, né? No nosso vasto ambiente verde que nós temos lá na nossa escola que isso também é um privilégio, né? Lá no nosso espaço. E então nós procuramos é colocar em prática assim, toda a riqueza que nós recebemos nos encontros, né? (Professora de educação infantil 11, 2022).

Com base nesses relatos das professoras que representavam as escolas nas quais estão inseridas, é possível perceber o quanto esses momentos de formações presenciais, além de contribuírem para a formação profissional, colaboram para que existam momentos de descontração, receptividade, fortalecimento de vínculos entre as professoras ao perceberem que enfrentam conflitos e desafios similares. Essas ações formativas, portanto, também promovem oportunidades para as trocas de experiências que favoreçam o acolhimento e a construção de soluções para superar possíveis obstáculos. Tal constatação corrobora o que Ehrenberg e Ayoub (2020) ressaltam ao afirmarem que o conjunto de incumbências das professoras é mais amplo, porque abrange outros aspectos que também estão presentes nesse processo de educação, que são as singularidades de cada sujeito, inclusive das profissionais, reafirmadas nessa narrativa da docente.

⁴ Algumas informações foram suprimidas ou codificadas para garantir o sigilo e anonimato.

Além disso, outro ponto sobre a importância das formações para as profissionais que atuam com a educação infantil surgiu na fala das professoras 1 e 2, quando citaram que as ações formativas propõem aspectos questionadores que desencadeiam reflexão por parte da professora sobre a sua própria prática, o que abre a possibilidade de transformação.

As formações para nós, professores, ressignificam. A gente resiste, às vezes não quer estar num sábado, mas nos desconstrói e é necessário a todo momento se desconstruir, se propiciar. (Professora de educação infantil 2, 2022).

[...] a influência da formação continuada ela sempre traz inquietações, sempre traz questionamentos, sempre a gente vai comparar algo que estão nos apresentando com o que nós fazemos. O diferencial dessa formação foi nos fazer refletir sobre nosso trabalho, que é um trabalho formativo, nos forma e reforma. (Professora de educação infantil 8, 2022).

Esses relatos reafirmam o que Rossi e Hunger (2012) discutem. As autoras trazem que, se as ações formativas não fizerem sentido para o público a que estão destinadas, considerando o contexto e os sujeitos que estão participando, não surtirão resultado efetivo para a transformação da educação, porque desconsideram a realidade daquelas pessoas. Ou seja, se não há a aproximação com o cotidiano vivido pelas participantes, não serão formações significativas, “a mudança não é determinada, mas sim construída, vivenciada e conquistada” (Ehrenberg; Ayoub, 2020, p. 11).

Logo, partindo dessa ideia de que a mudança é construída, vivenciada e, conseqüentemente, conquistada (Ehrenberg; Ayoub, 2020), se desejamos ações formativas que sejam significativas para as professoras, para que possibilitem, ao menos, uma reflexão da sua própria prática, precisamos de propostas que favoreçam mais a experimentação, por parte das docentes, das possibilidades de ser um adulto que brinca, que se possibilita, que está aberto a se redescobrir e reconhecer a sua corporalidade.

Então, quando vem essas formações, ela nos dá uma leveza e nos faz ter essa perspectiva, vamos desprender também o nosso corpo que não é só o corpo da criança dentro da sala, é o nosso brincar junto com as crianças, é nós também virarmos cambalhota, é nós também pularmos, é nós também estarmos ali não só como observadores daquele movimento, daquelas interações, mas nós também estarmos se movimentando [...]. (Professora de educação infantil 2, 2022).

Com base nesse relato, no qual a professora destaca a importância de também brincar junto com as crianças, e no que já apresentamos acerca do quanto a formação impacta na prática das professoras, encaminhamos a discussão para a segunda categoria emergente da análise, adultos brincantes. Tentamos evidenciar a importância de as docentes que atuam na educação infantil se permitirem brincar, viver de maneira ativa o momento da EI, superando o papel de adulto observador.

Apesar de termos optado por trazer duas categorias, não podemos negar que elas se entrelaçam e se complementam ao longo desta pesquisa, pois seria incoerente tratar da categoria formações distanciando-a da categoria adultos brincantes. Ao retomar a afirmação de Vargas (2008) sobre os saberes dos professores estarem relacionados com a pessoa, a sua identidade, a sua experiência de vida, a sua história pessoal e profissional, destacamos estes excertos:

[...] eu acho que esses momentos são fundamentais da gente ter essa pausa para olhar para a nossa prática, para debater sobre assuntos que muitas vezes a gente não tá acostumado a falar, mas sempre vai nos despertar alguma questão, nos fazer repensar um ponto, vai nos trazer uma ideia. (Professora de educação infantil 1, 2022).

[...] a última formação que a gente teve com a professora C me fez retornar lá nas minhas vivências de infância e de adolescência. (Professora de educação infantil 1, 2022).

As formações vão muito além de trazer informações sobre determinados temas, como relataram as docentes; esses momentos são fundamentais, quando “nos tocam” (Bondía, 2002), pois são as formações que possibilitam um novo olhar, um despertar, uma retomada às nossas vivências, à nossa identidade.

A categoria “adultos brincantes” emerge de algumas falas que trazem esse termo pouco falado e estudado, o que nos despertou a curiosidade de entender melhor sobre a junção das duas palavras: adultos e brincantes.

Lá na escola a gente trabalha muito com o tema “adultos brincantes”, né? A gente tenta ser adulto brincante, principalmente, nós que estamos na educação infantil, né? Nós trilhamos por isso. Como faço isso com uma criança se eu não tenho esse trabalho comigo mesma? Se eu já me distanciei da minha infância, né? (Professora de educação infantil 3, 2022).

Este questionamento da docente foi o que nos acompanhou durante todo o percurso: “Como faço isso com uma criança se eu não tenho esse trabalho comigo mesma? Se eu já me distanciei da minha infância?”. Essa reflexão nos faz retomar, mais uma vez, a ideia de Vargas (2008) e concordar com sua afirmação no que tange aos nossos saberes. Segundo o autor, eles estão relacionados com quem somos e, se nós docentes não somos esse adulto brincante a que a participante se refere, como podemos garantir que as crianças sejam, vivam e experienciem esse “ser” brincante?

No estudo “Adultos brincantes: por que paramos de brincar ao crescer? Ou paramos de brincar para crescer?”, Simioni (2023, p. 37) nos aponta ser evidente que, “para um sistema que privilegia a produtividade e o acúmulo de riquezas, incentivar ambientes que promovam a autonomia, a imaginação e a criatividade é perigoso para a continuação do status quo”, uma vez que isso romperia com algo que já foi dito e aceito por muitos: adultos não brincam, o que corrobora o entendimento de que fomos ensinados a não brincar, fomos podados, moldados, como fica explícito nesta fala:

E essa questão de resgatar esses adultos brincantes, né? E nós fomos criados por mais de uma geração que foi sendo tolhida, não tu não pode, tu não sobe, tu não te mexe, tu tem que produzir, tu tem que aprender a ler, tu tem que aprender a escrever, tu tem que aprender a pintar e a desenhar, a pintar dentro de um desenho pronto, né? Tu não pode nem desenhar porque tu não sabe, e aí quando te pedem para desenhar “Eu não sei” porque o meu desenho não vai sair igual aquele, né? (Professora de educação infantil 5, 2022).

O relato dessa docente é algo bem marcante, pois mostra que existe toda uma geração que foi “tolhida”, que foi ensinada a como se comportar, ensinada sobre o que fazer, o que não fazer, quando e como fazer, o que refletiu no seu modo de viver e estar no mundo.

Reforçando a ideia de Le Breton (2007) de que é por meio do corpo que o homem se apropria das substâncias de sua vida, traduzindo para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros de sua comunidade, entendemos as vivências corporais como uma forma de resgatar esse “ser” brincante. *“As vivências corporais favorecem a aprendizagem uma vez que por meio delas pode-se experimentar sensações, explorar movimentos do corpo e do espaço.”* (Professora de educação infantil 1, 2022).

É por meio dessas formações, que não só falam sobre a corporeidade como também implicam a participação desse corpo, desse “ser” brincante, que se torna possível essa apropriação e conseqüentemente essa tradução para os outros, proporcionando processos cada vez mais significativos (Fonseca, 2023), o que, de certo modo, esclarece em determinados pontos o questionamento que nos acompanha: “Como faço isso com uma criança se eu não tenho esse trabalho comigo mesmo? Se eu já me distanciei da minha infância?”.

O docente, ao compreender esse “ser” brincante, retoma uma parte do seu ser que já foi esquecida, mas que precisa estar ali presente junto com as crianças, pois as “brincadeiras marcam a história de vida de todo ser humano” e vivenciar e ativar essas memórias nos possibilita intensificar muito mais a relação entre adulto e criança, o que permite um novo repertório lúdico, como apontam Santos e Rosa (2021, p. 240).

Da gente se colocar nesse lugar, né? De criar, vamos mexer o corpo, vamos brincar, é essencial pra aquilo que a gente tá passando para a nossa criança, né? E como as crianças gostam de quando a gente participa da brincadeira junto com eles, né? (Professora de educação infantil 5, 2022).

Que a professora adulta possa, de fato, colocar-se nesse lugar; que seja possível um intercâmbio que possibilite a criação desse novo repertório; que se dê um novo significado às brincadeiras, e ao corpo, de que “o brincar é a expressão mais livre da criança e do adulto” (Santos; Rosa, 2021, p. 243); que possamos vivenciar essa experiência de liberdade e criatividade.

Considerações finais: (re)construir

A fim de responder ao objetivo principal deste artigo, que era analisar a emergência da corporalidade em processos formativos vivenciados por professoras da educação infantil, o imbricamento das categorias que emergiram neste estudo, formações e adultos brincantes, revela as conexões possíveis e necessárias nos processos formativos voltados para professoras de educação infantil. (Re)aprender a brincar pode ser uma tônica nas propostas formativas. Somos seres cambiantes e, se da infância para a vida adulta percorremos um trajeto em que o brincar com o corpo foi sucumbindo diante das atribuições de uma vida adulta, também é possível retomar e reconstruir as percepções e os conceitos por meio de experiências que notabilizem o corpo e a corporeidade docente.

Os dados da pesquisa revelaram que processos formativos ou formações de professoras mediados pela corporalidade podem intensificar as próprias vivências e experiências, bem como repercutir e potencializar as proposições com as crianças na educação infantil.

Experienciar significa que há o envolvimento de emoções; portanto, atribuímos àquilo que vivenciamos um sentido. Se queremos oportunizar às crianças experiências que sejam significativas, precisamos, enquanto professoras e adultas, vivenciar para compreender e, sobretudo, sentir as ressonâncias nas nossas emoções.

Para oportunizar às crianças o brincar que seja com o corpo e potencializá-lo, é imprescindível que a professora (re)aprenda a fazê-lo, é crucial que sejamos ou nos tornemos adultas brincantes.

Referências

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. *Psicologia & Sociedade*, [S. l.], v. 23 n. 1, p. 24-34, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEBER, I. C. R.; SILVA, I. C. A ação pedagógica na educação infantil: o protagonismo das crianças. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop, v. 8, n. 1, p. 152-162, jan./jun. 2018.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Resolução que dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BUITONI, D. S. *De volta ao quintal mágico: a educação na Te-Arte*. São Paulo: Agora, 2006.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DINIZ, E.; KOLLER, S. H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 36, p. 65-76, 2010.

EHRENBERG, M. C.; AYOUB, E. Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. e217737, 2020.

- FONSECA, P. M. O. *Formação continuada em narrativa com a corporeidade e seus ecos na/ da educação infantil: contribuições da perspectiva bioecológica*. 2023. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2023.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- GUEDES, A. O. O corpo nosso de cada dia: corporeidade e formação de professores. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 52, p. 304-315, jan./mar. 2018.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LE BRETON, D. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LIEBEL, M. Protagonismo infantil. In: TOMÁS, C. et al. (Ed.) *Conceitos-chave em sociologia da infância: perspectivas globais*. Braga: Uminho, 2021. p. 415-421. (Coleção Investigação Ciências Sociais).
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PISKE, E. L. et al. Práticas psicocorporais ambientais na formação docente: conversa(ação) sistêmica com os tutores de desenvolvimento humano na educação das crianças. *Textura*, Canoas, RS, v. 25, n. 62, p. 149-169, abr./jun. 2023.
- ROSSI, F.; HUNGER, D. A formação continuada de professores: entre o real e o "ideal". *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 915-932, out./dez. 2012.
- SANTOS, M. W.; ROSA, A. C. S. Brincar na infância e na vida adulta: elementos para pensar uma docência brincante. *Humanidades e inovação*, Palmas, v. 8, n. 68, p. 239-257, 2021.
- SAYÃO, D. T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008.
- SILVA, E. O.; FERREIRA, M. D. Os corpos de professoras e crianças da educação infantil: a formação e suas (im)potências e (fragment)ações. *Revista Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 160-183, jan./abr. 2020.
- SIMIONI, G. F. *Adultos brincantes: por que paramos de brincar ao crescer? Ou paramos de brincar para crescer?* 2023. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, SP, 2023.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VARGAS, C. P. Resenha: Saberes docentes e formação profissional, de Maurice Tardif. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora*, v. 10, p. 143-145, jan./dez. 2008.

Recebido em 16 de outubro de 2024.

Aprovado em 1 de abril de 2025.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).